

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60110- Quistococha, San Juan Bautista, Maynas 2025.

**Presentado para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación,
especialidad de Educación Primaria.**

Autor: Bach. Rider Panduro Iglesias

Asesora: Dra. María del Pilar Fernández Celis

Lambayeque

2026

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60110- Quistococha, San Juan Bautista, Maynas 2025.

PRESENTADO POR



**Bach. Rider Panduro Iglesias
AUTOR**

MIEMBROS DEL JURADO



**Dr. Martha Rios Rodriguez
Presidente**



**Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
Secretaria**



**Dra. Beldad Fenco Periche
Vocal**



**Dra. María del Pilar Fernández Celis
Asesora**



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 202-2026**

Siendo las 15:00 horas, del día lunes 23 de febrero 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/obc-hbfx-tea> por mandato de la Resolución N° 0528-2026-D-FACHSE de fecha 17 de febrero de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 4036-2025-D-FACHSE de fecha 06 de noviembre de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
Secretario(a)	: Dra. MARIELA ESPINOZA VÍZQUERRA
Vocal	: Dra. BELDAD FENCO PERICHE
Asesor(a) Metodológico	: Dra. MARIA DEL PILAR FERNANDEZ CELIS
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): NIVEL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 60110-QUISTOCOCHA, SAN JUAN BAUTISTA, MAYNAS 2025. Presentada por PANDURO IGLESIAS, RIDER para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Primaria.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 17 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Bueno**. Siendo las 16:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
PRESIDENTE(A)

Dra. MARIELA ESPINOZA VÍZQUERRA
SECRETARIO(A)

Dra. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Maria del Pilar Fernández Celis usuaria revisor de la tesis titulada: *Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60110- Quistococha, San Juan Bautista, Maynas 2025.*

Cuyo autor es: RIDER PANDURO IGLESIAS con DNI 40476448, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 11%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 07 de diciembre del 2025

Dra. Maria del Pilar Fernández Celis
DNI: 17525733
ASESORA

Se adjunta:
*Resumen del Reporte automatizado de similitudes
*Recibo Digital

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60110-Quistococha, San Juan Bautista, Maynas 2025.

FORMA DE ORIGINALIDAD

11 %	10 %	5 %	6 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJO DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1 %
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1 %
3	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	1 %
4	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1 %
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
6	Submitted to Universidad del Pacifico Trabajo del estudiante	1 %
7	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
8	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
9	www.icfes.gov.co Fuente de Internet	<1 %
10	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
11	institutovera.org.ar Fuente de Internet	<1 %


Dra. Maria del Pilar Fernández Celis
DNI: 17525733
ASESORA

12	repositorio.unica.edu.ni Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	www.ipmp.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Universidad Estatal Amazonica- Trabajo del estudiante	<1 %
17	revmic.com Fuente de Internet	<1 %
18	Acar, Sevilay. "sehir Dokusunda Mahalle : Istanbul Esenler'De Aile apartmani Olgusunun Incelenmesi", Marmara Universitesi (Turkey), 2020 Publicación	<1 %
19	Submitted to Universidad Abierta para Adultos Trabajo del estudiante	<1 %
20	Submitted to Universidad Nacional de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %
21	helvia.uco.es Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to UISEK Trabajo del estudiante	<1 %
24	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %


 Dra. Maria del Pilar Fernández Cellis
 DNI: 17525733
 ASESORA

25	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
27	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
28	Submitted to Universidad de San Buenaventura Trabajo del estudiante	<1 %
29	oldri.ues.edu.sv Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	<1 %
31	archive.org Fuente de Internet	<1 %
32	repositorio.uca.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
33	virtual.urbe.edu Fuente de Internet	<1 %
34	Submitted to Escuela Politécnica Nacional Trabajo del estudiante	<1 %
35	Neyre Correia da Silva, Helga Loos-Sant'Ana. "Desenvolvendo Autorregulação Psíquica em Crianças mediante Portfólios de Autoavaliação na Interação Escolar", Paidéia (Ribeirão Preto), 2017 Publicación	<1 %
36	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
37	es.scribd.com	


 Dra. Maria del Pilar Fernández Celis
 DNI: 17525733
 ASESORA

Fuente de Internet		<1%
38	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
Excluir citas Activo		
Excluir bibliografía Activo		
Excluir referencias Activo		
Excluir contenidos Activo		


Dra. María del Pilar Fernández Celis
DNI: 17525733
ASESORA

turnitin


Recibo digital

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

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Rider Panduro Iglesias
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto ...
Nombre del archivo:	TESIS_-_Rider_Panduro_Iglesias.docx
Tamaño del archivo:	2.18M
Total páginas:	73
Total de palabras:	12,340
Total de caracteres:	73,112
Fecha de entrega:	07-dic-2025 10:30p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2839294504

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO DE VALDIVIA
 Vicerrectoría de Gestión Académica y de Calidad
 DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO



TESIS

Proceso de admisión de tesis en el nivel de grado de
 maestría en la Especialidad de Maestría en Gestión Educativa, con sede
 en la ciudad de Valdivia

El presente documento es propiedad de la Universidad Nacional Pedro de Valdivia

Fecha de emisión: 07/12/2025

Nombre: Rider Panduro Iglesias

Apellido: Panduro

Identificador: 2839294504

2025

Documento de acceso 2025 Turnitin. Turnitin es una marca registrada.


Dra. Maria del Pilar Fernández Celis
DNI: 17525733
ASESORA

DEDICATORIA

A mi familia, por su apoyo constante, sus mensajes de aliento y la fe que siempre han depositado en mí. Este logro les pertenece tanto como a mí.

AGRADECIMIENTO

Extiendo mi gratitud a la institución educativa y a los estudiantes que participaron en la investigación, por su disposición y colaboración responsable en cada etapa del proceso.

INDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	¡Error! Marcador no definido.
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN	¡Error! Marcador no definido.
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA	viii
AGRADECIMIENTO	ix
INDICE DE TABLAS	xiii
INDICE DE FIGURAS	xiv
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I: Diseño Teórico	12
1.1. Antecedentes de la investigación	12
1.1.1. A nivel internacional	12
1.1.2. A nivel nacional	14
1.2. Bases teóricas	15
1.2.1. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson	15
1.2.2. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky	19
1.2.3. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura	22
1.2.4. Teoría de la Autorregulación de Barry Zimmerman	24
1.3. Definición y operacionalización de variables	26

1.3.1. Definiciones conceptuales	26
1.3.2. Dimensiones de la autorregulación emocional	27
1.3.3. Operacionalización de la variable	30
Capítulo II: Diseño Metodológico	31
2.1. Tipo de Investigación	31
2.2. Diseño de contrastación de hipótesis o procedimiento a seguir en la investigación. 31	
2.3. Población y muestra	32
2.4. Muestra	32
2.5. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales	33
Capítulo III: Resultados	36
Capítulo IV: Discusión de los Resultados	46
4.1. Del objetivo general: Describir el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria.	46
4.1.1. Objetivo específico 1: Identificar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de reevaluación cognitiva.	47
4.1.2. Objetivo específico 2: Determinar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de supresión expresiva.	48
4.1.3. Objetivo específico 3: Comparar los niveles de autorregulación emocional entre ambas dimensiones.	49
Conclusiones	50
Recomendaciones	51
Referencias	52

Anexo N° 01 – Instrumento de evaluación.	54
Anexo N° 02 – Ficha de Observación Docente sobre Autorregulación Emocional	56
Anexo N° 03 – Procesamiento de la Información.	58
Anexo N° 04 - Evidencias	59

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de autorregulación emocional en los estudiantes de 5.º grado según el cuestionario ERQ-CA (N = 21)	36
Tabla 2 Niveles de autorregulación emocional en la dimensión Reevaluación Cognitiva.	39
Tabla 3 Niveles de autorregulación emocional en la dimensión Supresión Expresiva.	39
Tabla 4 Comparación de niveles de autorregulación emocional en las dimensiones Reevaluación Cognitiva y Supresión Expresiva.	40
Tabla 5 Niveles de autorregulación emocional en los estudiantes de 5.º grado según la ficha de observación docente (N = 21)	41
Tabla 6 Comparación de los niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA y la ficha de observación (N = 21)	43

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA (N = 21)	38
Figura 2 Niveles de autorregulación emocional según la ficha de observación docente (N = 21).....	42
Figura 3 Comparación de los niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA y la ficha de observación (N = 21).....	45

RESUMEN

El estudio aborda el problema de la limitada autorregulación emocional en estudiantes de primaria, evidenciada en conductas impulsivas, dificultades para manejar la frustración y escaso control de la expresión emocional en el aula. El objetivo general fue determinar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes, utilizando el cuestionario ERQ-CA y una ficha de observación estructurada aplicada a 21 escolares.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental, transeccional. Se aplicaron ambos instrumentos en un solo momento y se analizaron los datos mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes). Los resultados mostraron que la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel medio de autorregulación emocional, tanto en el ERQ-CA (71,4 %) como en la observación (85,7 %), mientras que un porcentaje menor se sitúa en el nivel bajo y ninguno alcanza el nivel alto. Esto evidencia que, aunque los estudiantes poseen algunas estrategias para regular sus emociones, aún no logran un manejo consolidado. Se concluye que existe un desarrollo parcial de la autorregulación emocional, lo que justifica la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas y programas de educación socioemocional que fortalezcan esta competencia en el contexto escolar.

Palabras claves: Autorregulación emocional, ERQ-CA, revaloración cognitiva, supresión emocional

ABSTRACT

The study addresses the problem of limited emotional self-regulation in primary school students, evidenced by impulsive behaviors, difficulties in managing frustration, and poor control of emotional expression in the classroom. The general objective was to determine the level of emotional self-regulation in students, using the ERQ-CA questionnaire and a structured observation sheet applied to 21 schoolchildren.

The research was carried out under a quantitative approach, descriptive type, with a non-experimental, cross-sectional design. Both instruments were applied at a single time point, and the data were analyzed using descriptive statistics (frequencies and percentages). The results showed that most students are at a medium level of emotional self-regulation, both in the ERQ-CA (71.4%) and in the observation (85.7%), while a smaller percentage is at a low level and none reach a high level. This indicates that, although students possess some strategies to regulate their emotions, they have not yet achieved a consolidated management. It is concluded that there is a partial development of emotional self-regulation, which justifies the need to design and implement pedagogical strategies and socio-emotional education programs that strengthen this competence in the school context.

Key words: Emotional self-regulation, ERQ-CA, cognitive reappraisal, emotional suppression

INTRODUCCIÓN

La autorregulación emocional es una de las habilidades más importantes dentro del conjunto de competencias socioemocionales que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Esta capacidad permite a los individuos reconocer, comprender, manejar y expresar sus emociones de manera apropiada, favoreciendo no solo el bienestar personal, sino también la adaptación en contextos sociales y escolares. En el ámbito educativo, la autorregulación emocional se vincula estrechamente con la mejora del aprendizaje, la prevención de conductas disruptivas y la promoción de una convivencia armónica.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), los estudiantes que presentan mayores niveles de autorregulación emocional tienden a lograr mejores resultados académicos, mayor resiliencia frente a los retos escolares y una convivencia más positiva con sus pares y docentes, en comparación con aquellos que enfrentan dificultades para controlar sus emociones. En el mismo sentido, el estudio longitudinal de Moffitt et al. (2011) demuestra que los niños que desarrollan habilidades de autorregulación desde temprana edad tienen más probabilidades de alcanzar un desarrollo saludable en la adultez, con mejor estabilidad emocional, relaciones sociales más saludables y una conducta adaptativa sostenida a lo largo del tiempo.

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2021) ha hecho un llamado a los sistemas educativos de la región para que integren con mayor énfasis la educación socioemocional en los planes curriculares. Esto, debido a que una formación centrada únicamente en el desarrollo cognitivo deja de lado aspectos fundamentales del crecimiento humano, como la empatía, la toma de decisiones responsable y el manejo de emociones. La educación emocional, por tanto, se considera hoy en día una condición esencial para el aprendizaje profundo, la ciudadanía activa y la prevención de diversas formas de violencia escolar.

En el caso del Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) reconoce explícitamente la importancia de la autorregulación emocional como parte esencial de dos competencias clave: “gestiona su aprendizaje de manera autónoma” y “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Esta inclusión curricular evidencia un avance significativo en la visión integral del desarrollo estudiantil, al considerar que el aprendizaje efectivo solo es posible cuando el estudiante es capaz de controlar impulsos, manejar la frustración y comunicarse con respeto en diferentes situaciones sociales.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos, en la región Loreto persisten múltiples desafíos en la implementación efectiva de la educación socioemocional. Específicamente, en la Institución Educativa N.º 60110 de Quistococha, ubicada en el distrito de San Juan Bautista, provincia de Maynas, se han reportado situaciones recurrentes que evidencian limitaciones en la autorregulación emocional de los estudiantes de quinto grado de primaria. Los docentes manifiestan preocupaciones respecto a la impulsividad de algunos estudiantes ante conflictos, su dificultad para tolerar la frustración y el escaso control en la expresión de emociones negativas, lo cual afecta no solo el clima del aula, sino también su rendimiento académico y la calidad de sus relaciones interpersonales.

Estas dificultades se ven agravadas por la ausencia de programas sistemáticos de educación emocional dentro de la institución, así como por la limitada formación docente en estrategias para el desarrollo socioemocional, lo cual reduce las oportunidades de intervención oportuna y efectiva. En este contexto, se vuelve fundamental generar un diagnóstico claro y específico del nivel de autorregulación emocional de los estudiantes, que sirva como punto de partida para el diseño de acciones pedagógicas pertinentes y culturalmente contextualizadas.

En el presente estudio se parte del interés por comprender el manejo emocional de los escolares en la etapa primaria, específicamente en la comunidad educativa de Quistococha,

ante la evidencia de dificultades en la expresión y control de emociones que afectan la convivencia y el rendimiento académico. Por ello, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 60110 - Quistococha, San Juan Bautista, Maynas 2025? A partir de esta formulación, se establece como objetivo general: Describir el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 60110 – Quistococha, San Juan Bautista, Maynas, 2025. Para alcanzar esta meta, se proponen los siguientes objetivos específicos: a) Identificar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de reevaluación cognitiva en los estudiantes de quinto grado de primaria. b) Determinar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de supresión expresiva en los estudiantes de quinto grado de primaria y c) Comparar los niveles de autorregulación emocional entre ambas dimensiones en los estudiantes de quinto grado de primaria.

El trabajo se estructura en Introducción, donde se presenta la realidad problemática, la formulación del problema, los objetivos y la justificación del estudio. El Capítulo I desarrolla el marco teórico, incluyendo las bases conceptuales, las teorías psicológicas que fundamentan la investigación y los antecedentes relevantes a nivel nacional e internacional. El Capítulo II describe la metodología empleada, especificando el tipo de investigación, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos. En el Capítulo III se presentan y analizan los resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, de acuerdo con los objetivos propuestos. El Capítulo IV expone la discusión de los hallazgos en relación con la base teórica y los antecedentes revisados. Finalmente, se presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, orientadas a la mejora de la autorregulación emocional en el contexto educativo estudiado. Todo el contenido busca aportar evidencia que permita comprender el estado actual de esta competencia

socioemocional en los escolares y generar propuestas pedagógicas que contribuyan a su fortalecimiento.

Capítulo I: Diseño Teórico

1.1. Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan antecedentes nacionales e internacionales que sustentan y contextualizan el presente estudio:

1.1.1. A nivel internacional

Somerville, G., Foster, M., & Ngatai, H. (2024) realizaron un estudio en Nueva Zelanda con una muestra de 508 estudiantes de primaria, con edades entre 9 y 10 años. El objetivo fue analizar la relación entre el apoyo docente, la autorregulación emocional y el bienestar infantil. A través de un enfoque correlacional y el uso de escalas validadas, se encontró que el apoyo percibido por parte del docente predice significativamente la capacidad de los estudiantes para autorregular sus emociones. Además, se identificó que la autorregulación actúa como una variable mediadora, favoreciendo el bienestar general de los niños. Aquellos estudiantes que reportaban mayor apoyo de sus maestros mostraban una mejor gestión de emociones negativas y un mayor nivel de bienestar escolar, lo cual resalta la importancia de las relaciones pedagógicas cercanas y afectivas en el desarrollo socioemocional infantil.

Nilfyr, J. (2025) llevó a cabo una revisión sistemática centrada en estudios sobre autorregulación emocional en niños de educación preescolar, abarcando investigaciones recientes de diversas regiones. El análisis evidenció que esta competencia representa un predictor fundamental del éxito académico y social en las etapas escolares posteriores. Se encontró que los niños expuestos a docentes sensibles, con prácticas pedagógicas basadas en estrategias socioemocionales, desarrollaban mayores niveles de autocontrol, afrontaban mejor la frustración y mostraban relaciones más positivas con sus pares. La autora concluye que la autorregulación emocional no es solo una capacidad individual, sino una competencia

relacional, profundamente influenciada por la calidad del entorno educativo, la mediación adulta y las experiencias sociales en el aula

Por su parte, Tillott, J. (2024) desarrolló una investigación en Australia en la que evaluó el impacto del uso de narraciones infantiles como herramienta para promover la autorregulación emocional en estudiantes de primaria temprana. Se utilizó el cuento "Game On" como recurso central de una intervención pedagógica. Al finalizar el programa, los estudiantes del grupo experimental mostraron una mejora significativa en el reconocimiento de emociones, la verbalización emocional y el control de la frustración, en comparación con un grupo control. El estudio respalda la eficacia del uso de cuentos y relatos como estrategias lúdicas y accesibles para enseñar habilidades emocionales, destacando su valor como medio de identificación emocional y modelado conductual en la infancia.

Nilfyr (2025) llevó a cabo una revisión sistemática sobre la autorregulación emocional en niños de preescolar, identificando que esta habilidad constituye un predictor fundamental del éxito académico y social en etapas posteriores. El estudio evidenció que los niños expuestos a docentes sensibles y a entornos de aprendizaje con estrategias socioemocionales desarrollaban mayores niveles de autocontrol, afrontaban mejor la frustración y mantenían relaciones más positivas con sus pares. Se concluye que la autorregulación es una competencia relacional que se nutre de la calidad del contexto educativo.

Tillott (2024) realizó un estudio en Australia sobre el uso de narraciones infantiles como estrategia de autorregulación emocional, empleando el cuento Game On con estudiantes de primaria temprana. Tras la intervención, los niños mostraron mejor reconocimiento de sus emociones, mayor capacidad para verbalizarlas y un aumento en conductas de calma frente a la frustración, en comparación con un grupo control. El estudio demostró que la narración de historias constituye un recurso pedagógico eficaz para promover la autorregulación en la

infancia, al facilitar la identificación y el manejo de emociones en un contexto lúdico y accesible.

1.1.2. A nivel nacional

Velásquez Flores, J. (2024) llevó a cabo un estudio cuasi-experimental en la ciudad de Trujillo, con estudiantes de primer grado de primaria, con el propósito de evaluar el impacto de un programa de mindfulness sobre la autorregulación emocional. Se aplicaron pre y post pruebas estandarizadas, revelando una mejora estadísticamente significativa ($p < .01$) en aspectos como la expresión emocional, el afrontamiento positivo y la generación de emociones agradables. Los hallazgos evidencian que la práctica sistemática del mindfulness favorece el desarrollo de habilidades de regulación emocional, como el control de impulsos y la respuesta equilibrada ante situaciones escolares estresantes, validando así su utilidad en contextos educativos iniciales.

En otra investigación, Royero Ruz, J. (2025) realizó una revisión sistemática sobre inteligencia emocional en el contexto educativo, abarcando estudios realizados entre 2020 y 2025 en Perú y otros países de Latinoamérica. Los resultados muestran una relación estrecha entre inteligencia emocional, clima escolar positivo, convivencia democrática y rendimiento académico. Sin embargo, también se identificaron limitaciones en la integración formal de estas competencias en el currículo escolar y en la formación docente, lo que dificulta su aplicación práctica. El autor subraya la necesidad de contar con políticas educativas claras y programas de capacitación docente orientados al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde la escuela primaria.

Finalmente, el estudio de Ruales Jurado, D., Lucero Revelo, M., & Gómez Rosero, C. (2022) abordó la autorregulación emocional desde una perspectiva educativa, a través de un análisis cualitativo en diversas instituciones escolares del Perú. Los resultados revelaron que, aunque los docentes reconocen la importancia de trabajar las emociones en el aula, en la práctica la

autorregulación emocional no se incorpora de forma sistemática ni planificada en las estrategias pedagógicas. Esta omisión conlleva a que los estudiantes presenten dificultades para controlar impulsos, resolver conflictos y mantener la motivación académica. Los autores concluyen que la autorregulación emocional debe formar parte de las competencias educativas básicas y trabajarse de forma intencionada y transversal en las actividades escolares cotidianas.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson

La teoría del desarrollo psicosocial propuesta por Erik H. Erikson se ha consolidado como uno de los marcos más influyentes para comprender el desarrollo emocional, social y personal a lo largo de todo el ciclo vital. Esta propuesta postula que el desarrollo se organiza en ocho etapas psicosociales sucesivas, desde la infancia hasta la vejez, cada una marcada por un conflicto central entre dos polos (por ejemplo, confianza vs. desconfianza, identidad vs. confusión de roles), cuya resolución adecuada sienta las bases para el equilibrio en etapas posteriores (Erikson, 1968; Orenstein & Lewis, 2022).

Este modelo se sustenta en el llamado principio epigenético, según el cual cada etapa se construye sobre la precedente, de modo que los logros y dificultades se acumulan y reconfiguran a lo largo del tiempo.

Cada una de las ocho etapas se caracteriza por una crisis o dilema psicosocial que implica una tensión entre dos tendencias opuestas (por ejemplo, laboriosidad vs. inferioridad). La forma en que la persona resuelve dicha tensión, en interacción con su entorno social, conduce a la adquisición de una virtud básica o fortaleza del yo, como la esperanza, la voluntad, el propósito, la competencia o la fidelidad (Erikson, 1968; McLeod, 2018).

Cuando la crisis se resuelve de manera predominantemente positiva, se favorece un sentido de continuidad y coherencia del sí mismo; cuando predomina una resolución negativa,

pueden consolidarse sentimientos de desconfianza, culpa, inferioridad o desesperanza. No obstante, Erikson subraya que las crisis no se resuelven “de una vez para siempre”, sino que pueden reactivarse y reelaborarse a lo largo de la vida.

En la niñez intermedia (aprox. 6–11 años), Erikson sitúa la cuarta etapa: laboriosidad vs. inferioridad. En este periodo, los niños y niñas amplían su participación en contextos estructurados y normados, como la escuela y los grupos de pares, y se les exige aprender competencias académicas, sociales y motoras valoradas culturalmente. El foco de la crisis se centra en la búsqueda de competencia, entendida como el sentimiento de ser capaz de producir, crear, aprender y completar tareas con un criterio de calidad aceptado por el entorno (Erikson, 1968; Orenstein & Lewis, 2022).

La virtud asociada a esta etapa es precisamente la competencia, que surge cuando el niño experimenta que sus esfuerzos son eficaces y reconocidos.

Si las experiencias predominantes en esta etapa son de logro, apoyo y retroalimentación constructiva, se fortalece un sentido de eficacia y productividad; si, por el contrario, se acumulan fracasos reiterados, críticas descalificadoras o comparaciones negativas con los demás, tienden a consolidarse sentimientos de inferioridad, duda respecto de las propias capacidades y desmotivación ante nuevas tareas (McLeod, 2018; Orenstein & Lewis, 2022).

Erikson enfatiza que estos sentimientos no son meramente internos, sino que emergen de la interacción entre el sujeto y las expectativas de los adultos significativos y del grupo de pares; el niño “aprende a sentir” que es competente o incapaz a partir de las experiencias de evaluación y reconocimiento que recibe.

Dentro de este marco, la autorregulación emocional se considera una capacidad clave que contribuye a la resolución positiva de la etapa de laboriosidad. La autorregulación emocional suele definirse como el conjunto de procesos mediante los cuales la persona modula cuándo,

cómo y con qué intensidad experimenta y expresa sus emociones, con el fin de adaptarse a las demandas internas y externas (Gross, 1998; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010).

Estos procesos incluyen estrategias como desplazar la atención, reinterpretar cognitivamente una situación, modificar la respuesta conductual o recurrir a apoyos externos cuando la emoción resulta desbordante.

Desde la psicología del desarrollo, se ha señalado que la autorregulación emocional combina componentes temperamentales (por ejemplo, el control del impulso) y componentes aprendidos, que se construyen progresivamente a través de la experiencia y la socialización (Eisenberg & Sulik, 2012; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010).

A medida que avanzan en la edad escolar, los niños adquieren un mayor dominio de estrategias de regulación voluntarias o “esfuerzo–dependientes” (effortful control), como la capacidad de inhibir respuestas impulsivas, considerar consecuencias futuras o utilizar el diálogo interno para manejar la frustración. Este desarrollo se asocia con mejoras en la adaptación social, el rendimiento académico y la salud mental, mientras que dificultades persistentes de autorregulación se han vinculado con problemas externalizantes (conductas disruptivas, agresividad) e internalizantes (ansiedad, retraimiento) en diversos estudios longitudinales.

La teoría de Erikson se articula con estos hallazgos en la medida en que plantea que la experiencia de competencia durante la niñez intermedia no solo depende de dominar tareas cognitivas o instrumentales, sino también de aprender a gestionar las propias emociones en contextos evaluativos y de logro. Ser capaz de tolerar la frustración, aceptar la corrección, posponer gratificaciones inmediatas o sostener el esfuerzo ante tareas desafiantes son manifestaciones concretas de autorregulación emocional que facilitan el tránsito hacia la laboriosidad (Erikson, 1968; Gross, 1998).

Cuando el niño logra desplegar dichas habilidades, aumenta la probabilidad de vivir experiencias de éxito y reconocimiento, reforzando el círculo virtuoso entre autorregulación, desempeño y sensación de competencia.

Asimismo, tanto Erikson como la literatura contemporánea sobre regulación subrayan el papel decisivo del entorno social en la construcción de estas capacidades. La autorregulación emocional no se desarrolla de forma aislada, sino a través de procesos de socialización de la emoción, en los que padres, cuidadores, docentes y otros adultos significativos modelan estrategias reguladoras, validan o invalidan expresiones emocionales y ofrecen apoyos graduados para manejar situaciones complejas (Eisenberg et al., 2010; Eisenberg & Sulik, 2012).

Las prácticas de socialización que incluyen explicación de emociones, contención afectiva y refuerzo positivo de intentos reguladores favorecen la interiorización de estrategias adaptativas, mientras que estilos de crianza negligentes, punitivos o incoherentes se han asociado con una mayor probabilidad de desregulación emocional y dificultades psicosociales posteriores.

En consonancia con el carácter psicosocial de su teoría, Erikson sostiene que el desarrollo emocional se construye en la intersección entre los recursos internos del sujeto y las condiciones de los contextos en que se desenvuelve. La autorregulación emocional puede entenderse, así como un indicador del grado en que la persona ha logrado integrar demandas internas (necesidades, impulsos, afectos) y externas (normas, expectativas sociales, tareas de desempeño) en una trama coherente que le permite sentirse eficaz sin perder la continuidad de su identidad (Erikson, 1968; Erikson, 1968/1970).

La etapa de laboriosidad vs. inferioridad constituye, en este sentido, un momento crítico para consolidar patrones de regulación que influirán en etapas posteriores, particularmente en la construcción de la identidad en la adolescencia.

1.2.2. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky desarrolló una teoría sociocultural del desarrollo que concibe los procesos psicológicos superiores; incluidos el pensamiento, el lenguaje y la regulación de la conducta y las emociones; como el resultado de la mediación social y cultural. En “Mind in Society”, se sostiene que las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano interpsicológico (entre las personas) y luego se internalizan en el plano intrapsicológico (dentro de la persona), a través del uso de herramientas y signos, especialmente el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el desarrollo no puede entenderse al margen del contexto social: toda capacidad compleja es, en esencia, una forma de actividad social transformada e interiorizada. Uno de los conceptos centrales de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real; lo que el niño puede hacer por sí mismo; y el nivel de desarrollo potencial; lo que puede lograr con la guía de un adulto o la colaboración de un par más competente.

En la ZDP, la intervención de “otros más capaces” proporciona apoyo temporal (scaffolding) que permite al niño realizar tareas inicialmente inaccesibles y, con el tiempo, apropiarse de las estrategias utilizadas para resolverlas. En este sentido, el aprendizaje guiado se convierte en motor del desarrollo: aquello que se realiza primero en cooperación termina por integrarse como recurso propio, disponible para la autorregulación del comportamiento y de la experiencia interna.

El lenguaje ocupa un lugar privilegiado en esta concepción, en tanto herramienta psicológica fundamental. Vygotsky plantea que el lenguaje evoluciona desde el habla social hacia el habla privada y, finalmente, hacia el habla interna, proceso a través del cual las formas de comunicación externas se transforman en instrumentos de pensamiento y autorregulación.

El habla privada; cuando el niño se habla a sí mismo en voz alta mientras realiza una tarea; cumple una función de guía, planificación y control de la acción, especialmente frente a

desafíos o dificultades. Estudios contemporáneos han confirmado que esta forma de habla está estrechamente vinculada al desarrollo de la autorregulación cognitiva y emocional, reforzando la idea Vygotskiana de que el lenguaje es un mediador clave de la regulación de la conducta y de los afectos.

En el marco de la teoría histórico-cultural, Vygotsky también subraya la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. Distintos análisis de su obra muestran que las emociones son consideradas parte constitutiva del desarrollo de la personalidad y de las funciones psicológicas superiores, no simples “reacciones biológicas” aisladas de la cultura.

Las emociones se transforman y adquieren formas más complejas a medida que el niño participa en prácticas sociales cargadas de significados culturales; así, la forma de sentir, interpretar y expresar afectos se va configurando según los valores, normas y expectativas del grupo social. Desde este enfoque, la autorregulación emocional puede entenderse como una función psicológica superior que emerge de la internalización de patrones de significados, normas expresivas y estrategias aprendidas en la interacción con los otros.

La autorregulación emocional, entendida como la capacidad de modular la experiencia y la expresión de las emociones para ajustarse a metas personales y demandas contextuales, se desarrolla inicialmente como un proceso de corregulación: adultos y pares más competentes ayudan al niño a manejar emociones intensas, modelando formas de nombrarlas, explicarlas y canalizarlas.

En términos vygotskianos, este acompañamiento constituye una forma de mediación en la ZDP: la regulación es primero “de otros hacia el niño” (regulación externa), luego “compartida” (corregulación) y, finalmente, “del niño hacia sí mismo” (autorregulación). La internalización de estas prácticas reguladoras implica que las formas de apoyo social se convierten en recursos internos; por ejemplo, el uso de autoinstrucciones verbales,

reencuadres cognitivos o estrategias aprendidas para calmarse; que el niño puede utilizar de manera autónoma.

La escuela se considera, en este marco, un escenario privilegiado para el desarrollo de la autorregulación, ya que organiza sistemáticamente situaciones de aprendizaje cooperativo, resolución de problemas y participación guiada en actividades significativas. La literatura inspirada en Vygotsky ha mostrado cómo las interacciones en el aula, las prácticas de enseñanza y los programas de aprendizaje socioemocional pueden conceptualizarse como formas de mediación cultural que impulsan tanto la regulación cognitiva como la regulación emocional.

En estas interacciones, el docente ejerce un rol de mediador que no solo transmite contenidos, sino que también modela modos de gestionar emociones; por ejemplo, mostrando cómo afrontar la frustración ante el error, cómo negociar desacuerdos o cómo expresar desacuerdo de manera respetuosa.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la autorregulación emocional se concibe, por tanto, menos como un rasgo individual fijo y más como una construcción social progresiva. Esta construcción se apoya en tres ejes fundamentales: (a) la mediación simbólica, en la que el lenguaje y otros sistemas de signos permiten al niño nombrar, representar e interpretar sus emociones; (b) la mediación interactiva, donde adultos y pares modelan y guían estrategias reguladoras en situaciones concretas; y (c) la internalización, proceso por el cual estas formas de regulación compartida se transforman en recursos psicológicos propios.

En este proceso, la ZDP ofrece un marco explicativo para entender cómo el niño pasa de necesitar apoyo externo para regularse a poder ejercer un control más autónomo sobre sus estados emocionales.

1.2.3. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social, desarrollada por Albert Bandura, plantea que gran parte de la conducta humana se adquiere observando el comportamiento de otras personas, las consecuencias que reciben y las normas implícitas de la situación. El aprendizaje no se limita a la experiencia directa de refuerzo o castigo, sino que puede ser vicario, es decir, derivado de la observación de lo que les sucede a los demás (Bandura, 1977; McLeod, 2023).

Esta propuesta integra elementos conductuales y cognitivos: el sujeto no solo imita, sino que procesa, interpreta y evalúa la información proveniente del modelado, lo que permitió a Bandura ampliar su planteamiento hacia la teoría social cognitiva, un marco más general sobre la motivación y la acción humana (Bandura, 1986).

En este enfoque, el aprendizaje observacional se explica mediante cuatro procesos básicos: atención, retención, reproducción motora y motivación. El individuo debe atender selectivamente al modelo y a las consecuencias de su conducta, codificar la información en representaciones simbólicas que puedan ser recordadas, disponer de las capacidades necesarias para reproducir el comportamiento y, finalmente, contar con motivaciones suficientes —como recompensas reales o vicarias— para ejecutar lo aprendido (Bandura & Jeffery, 1973, cit. en Fryling, 2011; Bandura, 1977).

Desde esta perspectiva, los modelos significativos (adultos, pares, figuras de autoridad) no solo transmiten habilidades técnicas, sino también formas de expresarse, reaccionar y afrontar situaciones emocionalmente cargadas, que pueden ser observadas, internalizadas y eventualmente reproducidas.

Aplicada al terreno de la emoción, la teoría del aprendizaje social sugiere que las personas aprenden estrategias de regulación emocional observando cómo otros manejan sus propios estados afectivos. Por ejemplo, al ver a un adulto enfrentar un contratiempo con calma, utilizar el diálogo interno o recurrir a estrategias de distracción, el observador puede

incorporar estos patrones como guías para su propia conducta emocional. Investigaciones más recientes han mostrado que ciertas estrategias de regulación, como la distracción, pueden adquirirse eficazmente mediante imitación de modelos que las emplean de manera exitosa (Schoppmann et al., 2019), lo que respalda empíricamente la idea banduriana de que el modelado es un mecanismo clave en el aprendizaje de conductas reguladoras.

La teoría evolucionó posteriormente hacia la teoría social cognitiva, en la que Bandura introduce el principio de determinismo recíproco triádico: la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y el ambiente interactúan de manera bidireccional y continua (Bandura, 1986, 1989; Nickerson, 2023).

Dentro de este marco, la autorregulación emocional puede entenderse como un caso específico de auto-influencia: las personas se observan a sí mismas, interpretan sus estados internos y ajustan su conducta emocional en función de metas, estándares y consecuencias anticipadas. La regulación no se concibe como un mero reflejo de estímulos externos, sino como un proceso activo en el que el sujeto ejerce agencia sobre sus pensamientos, afectos y acciones.

Un concepto central en esta teoría es la autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos (Bandura, 1997).

Bandura sostiene que las personas con alta autoeficacia tienden a fijar metas más desafiantes, perseverar ante las dificultades y recuperarse mejor de los fracasos, mientras que la baja autoeficacia se asocia con evitación, dudas persistentes y mayor vulnerabilidad emocional (Bandura, 1977, 1997).

Estas creencias se construyen a partir de cuatro fuentes principales: experiencias de dominio (éxitos personales), experiencias vicarias (observar a otros tener éxito), persuasión verbal

(feedback y expectativas de figuras significativas) e interpretación de estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1997).

Cuando la persona se percibe capaz de manejar sus emociones y resolver conflictos internos o interpersonales, es más probable que ponga en práctica estrategias de autorregulación y sostenga el esfuerzo necesario para aplicarlas de manera consistente.

Bandura desarrolla también una teoría social cognitiva de la autorregulación, en la que propone que el comportamiento se gobierna mediante tres subfunciones principales: autoobservación, juicio y reacción autorregulada (Bandura, 1991).

La autoobservación implica monitorear la propia conducta y los estados internos; el juicio supone comparar tales observaciones con estándares personales o sociales (normas, metas, ideales); y la reacción autorregulada incluye la autoevaluación y la aplicación de autoincentivos o autorreproches que refuerzan o inhiben determinados patrones. Desde este punto de vista, la autorregulación emocional puede describirse como el proceso mediante el cual la persona detecta sus estados afectivos, los evalúa a la luz de criterios internos y ajusta su expresión y experiencia mediante estrategias aprendidas (por ejemplo, reencuadre cognitivo, demora de la respuesta impulsiva, búsqueda de apoyo).

1.2.4. Teoría de la Autorregulación de Barry Zimmerman

Barry Zimmerman ha desarrollado uno de los modelos más influyentes sobre la autorregulación del aprendizaje, entendido como el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen de manera autónoma pensamientos, emociones y conductas orientadas al logro de metas académicas (Zimmerman, 2000, 2002). Este enfoque se inscribe dentro de la tradición sociocognitiva, por lo que asume que el comportamiento autorregulado es resultado de la interacción entre factores personales (creencias, emociones, metas), conductuales (estrategias de estudio, organización del tiempo) y contextuales (exigencias de la tarea, apoyo social), en línea con el determinismo recíproco planteado por Bandura. La autorregulación no

es un rasgo fijo, sino un proceso dinámico, cíclico y entrenable que puede mejorar mediante la práctica y la instrucción explícita.

Zimmerman (2000) propone un modelo cíclico de tres fases: (a) fase de planificación o previsión (forethought), (b) fase de ejecución o control del desempeño (performance), y (c) fase de autorreflexión (self-reflection). En la fase de planificación, los estudiantes formulan metas específicas, analizan la tarea, estiman sus capacidades y activan creencias motivacionales como la autoeficacia, el valor asignado a la actividad y las expectativas de resultado (Zimmerman, 2002). En la fase de ejecución, ponen en marcha estrategias cognitivas (resumen, organización, repetición), metacognitivas (planificación, monitoreo, control) y motivacionales (autoinstrucciones, manejo de la atención), mientras supervisan su propio rendimiento. En la fase de autorreflexión, evalúan los resultados obtenidos, atribuyen causas al éxito o al fracaso y generan respuestas autorreguladoras como la satisfacción, el ajuste de metas o la modificación de estrategias.

Aunque el modelo de Zimmerman se ha aplicado principalmente al aprendizaje académico, este autor ha subrayado que la autorregulación implica también componentes afectivos y emocionales, no solo cognitivos (Zimmerman, 2000, 2002). La autorregulación emocional puede entenderse, desde este marco, como la capacidad del estudiante para anticipar sus reacciones afectivas ante determinadas tareas, gestionar sus emociones durante la actividad y reflexionar sobre la eficacia de las estrategias utilizadas para mantener el equilibrio emocional. En la fase de planificación, esto implica prever qué situaciones pueden generar ansiedad, frustración o desánimo, y seleccionar estrategias para afrontarlas (por ejemplo, establecer metas realistas, reformular pensamientos negativos o preparar apoyos externos). En la fase de ejecución, el estudiante aplica tales estrategias; como respirar profundamente, dividir la tarea en pasos manejables, utilizar autoinstrucciones positivas o recurrir a breves pausas; mientras supervisa si la emoción se mantiene en un rango funcional. Finalmente, en

la fase de autorreflexión, evalúa si logró manejar adecuadamente sus emociones, qué funcionó y qué debe modificarse para futuras ocasiones.

La teoría de Zimmerman resalta que la autorregulación, incluida la emocional, es un proceso consciente e intencional, que puede ser enseñado y fortalecido mediante instrucción directa, modelado y práctica guiada. Estudios derivados de este enfoque han mostrado que los estudiantes que desarrollan mayores niveles de autorregulación tienden a presentar mejor rendimiento académico, mayor persistencia y estrategias de afrontamiento más adaptativas frente a las dificultades (Zimmerman & Schunk, 2001; Panadero, 2017). En este sentido, el rol de las figuras educativas es clave: al ofrecer andamiajes autorreguladores; cómo enseñar a fijar metas, modelar el uso de estrategias, promover el auto-monitoreo y la reflexión sobre el propio desempeño; se favorece que los estudiantes internalicen gradualmente estos procesos y los apliquen de forma autónoma tanto al aprendizaje como a la gestión de sus estados emocionales.

En síntesis, el modelo de Zimmerman aporta una visión estructurada de la autorregulación como ciclo de planificación, ejecución y autorreflexión, que integra dimensiones cognitivas, motivacionales y emocionales. Esta perspectiva permite comprender la autorregulación emocional no como un fenómeno aislado, sino como parte de un sistema más amplio de procesos autorreguladores que guían la conducta hacia metas significativas, y que pueden ser objeto de enseñanza sistemática en contextos educativos.

1.3. Definición y operacionalización de variables

1.3.1. Definiciones conceptuales

1.3.1.1. Definición de la variable Autorregulación emocional

La autorregulación emocional constituye una de las habilidades socioemocionales más relevantes en el desarrollo humano, pues implica la capacidad de gestionar las propias emociones de manera consciente, flexible y adaptativa. Gross y Thompson (2007) la definen

como el conjunto de procesos internos y externos que permiten al individuo monitorear, evaluar y modificar sus respuestas emocionales para ajustarlas a las demandas del entorno. Esta regulación involucra no solo controlar la intensidad y la duración de los estados emocionales, sino también modular la manera en que se expresan frente a los demás.

En el campo educativo, esta competencia adquiere un papel fundamental, dado que los niños en edad escolar enfrentan constantemente situaciones que despiertan emociones diversas: desde la frustración al no resolver un ejercicio hasta la alegría por un logro o el enojo frente a un conflicto con sus pares. Goleman (1995) sostiene que la autorregulación emocional es parte esencial de la inteligencia emocional, ya que posibilita la adaptación al contexto escolar, la mejora de las relaciones interpersonales y el incremento del rendimiento académico. Por su parte, Zimmerman (2000) integra esta habilidad dentro del proceso más amplio de la autorregulación del aprendizaje, indicando que los estudiantes autorregulados no solo planifican y supervisan sus tareas cognitivas, sino también sus estados emocionales y motivacionales.

En este sentido, desarrollar la autorregulación emocional en la escuela primaria es crucial, pues durante esta etapa los niños consolidan habilidades de control atencional y comportamental que influirán en su vida futura. Como señalan Gross y John (2003), la autorregulación no es una habilidad innata totalmente establecida, sino un proceso aprendido y entrenable que se ve favorecido por las experiencias sociales y pedagógicas. De esta manera, los docentes cumplen un rol decisivo al brindar estrategias y modelos que orienten a los estudiantes hacia un manejo más equilibrado y constructivo de sus emociones.

1.3.2. Dimensiones de la autorregulación emocional

Reevaluación cognitiva

La primera dimensión de la autorregulación emocional es la reevaluación cognitiva, definida como la estrategia mediante la cual una persona modifica la interpretación de una situación para cambiar su impacto emocional (Gross & John, 2003). Por ejemplo, un niño que recibe una calificación baja puede interpretarlo como un fracaso frustrante, pero mediante la reevaluación puede verlo como una oportunidad para mejorar y aprender. Esta habilidad promueve la resiliencia, el pensamiento positivo y la capacidad de mantener la motivación frente a situaciones adversas.

Diversos estudios han demostrado que la reevaluación cognitiva está asociada a un mayor bienestar psicológico, relaciones interpersonales más saludables y un mejor rendimiento académico. Según Gross y Thompson (2007), esta estrategia es considerada una forma adaptativa de regulación, pues reduce la experiencia de emociones negativas sin necesidad de reprimirlas, permitiendo al individuo responder con mayor flexibilidad. En el contexto escolar, los niños que aplican reevaluación cognitiva tienden a manejar mejor la frustración frente a los errores, perseverar en las tareas y mantener la calma en conflictos con sus pares.

Supresión expresiva

La segunda dimensión es la supresión expresiva, entendida como el esfuerzo consciente por inhibir la manifestación externa de las emociones (Gross & John, 2003). Se trata de un mecanismo en el que el niño experimenta la emoción internamente, pero restringe gestos, expresiones faciales o conductas que podrían delatar su estado emocional. En el ámbito escolar, esta dimensión se observa cuando los estudiantes intentan no mostrar enojo, tristeza o miedo frente a sus compañeros o docentes, evitando así reacciones impulsivas que podrían generar conflictos.

Aunque la supresión expresiva puede ser útil para mantener la armonía social en determinadas situaciones, se considera una estrategia menos adaptativa que la reevaluación

cognitiva, ya que no cambia la experiencia interna de la emoción. Gross y Thompson (2007) señalan que su uso excesivo puede generar efectos negativos en la salud emocional, como aumento de la tensión interna o dificultades para la comunicación interpersonal. Sin embargo, en la niñez y adolescencia, constituye una forma inicial de autocontrol que, si se complementa con estrategias cognitivas más elaboradas, contribuye al fortalecimiento de la autorregulación emocional.

1.3.3. Operacionalización de la variable

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Criterios	Instrumento
Autorregulación emocional	Capacidad del estudiante para manejar sus emociones, modulando la forma en que las experimenta y expresa, con el fin de adaptarse adecuadamente a diferentes situaciones sociales y académicas (Gross & John, 2003).	Reevaluación cognitiva	Reinterpretación de situaciones negativas. Uso de pensamientos positivos. Anticipación y cambio de reacción emocional.	Bajo (1–2): Presenta poca capacidad de reevaluar emociones. Medio (3): Aplica la reevaluación en ocasiones. Alto (4–5): Utiliza frecuentemente la reevaluación para regular sus emociones.	Cuestionario ERQ-CA adaptado (10 ítems).
		Supresión expresiva	Control de la expresión de emociones negativas. Ocultamiento de emociones ante los demás. Manejo del enojo y tristeza sin exteriorizarlos excesivamente.	Bajo (1–2): Dificultad para controlar la expresión emocional. Medio (3): Control parcial de la expresión emocional. Alto (4–5): Muestra alto control en la expresión de	

				emociones negativas.	
--	--	--	--	-------------------------	--

Capítulo II: Diseño Metodológico

2.1. Tipo de Investigación

El presente estudio es de tipo cuantitativo, porque emplea la recolección y el análisis de datos numéricos para describir el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria. Se enmarca dentro del enfoque descriptivo, dado que no se manipulan las variables, sino que se busca identificar, analizar y caracterizar su comportamiento tal como se presentan en la realidad.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación descriptiva tiene como propósito especificar las propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno. En este sentido, el estudio describe cómo se manifiesta la autorregulación emocional —a través de las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión expresiva— en los estudiantes de la Institución Educativa N.º 60110 – Quistococha. Por lo tanto, se trata de una investigación básica, de alcance descriptivo y con enfoque no experimental, orientada a la observación de hechos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervención del investigador.

2.2. Diseño de contrastación de hipótesis o procedimiento a seguir en la investigación.

El diseño de la investigación es no experimental – transversal – descriptivo, ya que las variables no se manipularon deliberadamente, sino que se observaron tal como se manifestaron en los sujetos durante el periodo 2025. De acuerdo con Hernández-Sampieri y

Mendoza (2018), en este tipo de diseño el investigador mide la variable en un solo momento en el tiempo, con el objetivo de describirla y analizar su incidencia y características.

2.3. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 60110, ubicada en el Centro Poblado de Quistococha, distrito de San Juan Bautista, provincia de Maynas, región Loreto. Esta población ascendió a 89 estudiantes, distribuidos en cuatro secciones (A, B, C y D), según datos proporcionados por el sistema SIAGIE de la institución.

Grado	Hombres	Mujeres	Total
5.º A	10	12	22
5.º B	13	10	23
5.º C	07	16	23
5.º D	11	10	21
Total	41	48	89

Nota: Información extraída del SIAGIE de la Institución Educativa.

2.4. Muestra

La muestra quedó constituida por los 21 estudiantes de la sección 5.º “D”, seleccionados de manera intencional. La elección de esta sección responde a criterios de accesibilidad y viabilidad de la investigación, pues se contó con la autorización de la dirección y la disposición del docente tutor y los padres de familia para el desarrollo del estudio. Asimismo, el grupo seleccionado presenta características homogéneas con respecto al resto de la población, dado que todos los estudiantes pertenecen al mismo grado, nivel educativo y rango etario.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en investigaciones de carácter descriptivo no experimental se puede trabajar con muestras no probabilísticas por conveniencia, cuando las condiciones de acceso, tiempo y recursos lo requieren, siempre que la muestra sea representativa de las características de la población. En este caso, los 30 estudiantes de la sección 5.º “D” constituyen una muestra representativa y manejable, que permite obtener información confiable y pertinente para describir el nivel de autorregulación emocional en los escolares de la institución.

Grado	Hombres	Mujeres	Total
5to D	11	10	21

Nota: Información de SLAGIE de la Institución Educativa

2.5. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

Técnicas

- Encuesta: permite recolectar información de manera directa sobre la percepción y práctica de autorregulación emocional en los estudiantes, a través del cuestionario aplicado.
- Observación estructurada: permite registrar conductas emocionales de los estudiantes en el aula, complementando los datos obtenidos en la encuesta.

Instrumentos

- Cuestionario ERQ-CA adaptado (Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents): consta de 10 ítems distribuidos en dos dimensiones (reevaluación cognitiva y supresión expresiva), con escala tipo Likert de 5 puntos (Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, Siempre).
- Ficha de observación docente: con indicadores sobre el control de impulsos, manejo de frustración, expresión emocional adecuada y tolerancia a la corrección, valorados en escala de 1 a 5.

Equipos

- Computadora portátil o PC: para el procesamiento de datos y análisis estadístico.
- Impresora/escáner: para elaborar y digitalizar los cuestionarios y fichas de observación.

Materiales

- Cuestionarios impresos (ERQ-CA adaptado).
- Fichas de observación impresas.
- Hojas bond A4.
- Lápices y borradores.
- Carpetas o archivadores para organizar la información.
- Software estadístico (SPSS, Excel o similar): para el análisis de resultados descriptivos (frecuencias, porcentajes, niveles).

2.6.Aspectos éticos de la investigación

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos de beneficencia, no maleficencia, respeto por la dignidad humana, justicia y confidencialidad. En primer lugar, se solicitó la autorización formal de la institución educativa para la aplicación de los instrumentos, así como el consentimiento informado de los padres o apoderados de los estudiantes participantes, explicándoles en lenguaje claro los objetivos del estudio, las actividades realizadas, el carácter voluntario de la participación y la ausencia de riesgos significativos.

Asimismo, se garantizó el asentimiento de los estudiantes, informándoles de manera comprensible que su participación era libre y que podían retirarse en cualquier momento sin recibir sanción ni afectación en su evaluación académica. Los datos recolectados fueron tratados con estricta confidencialidad y anonimato: no se registraron nombres propios ni

información que permitiera identificar personalmente a los participantes; los resultados se presentaron de forma agregada, solo con fines académicos y científicos.

Se cuidó que la aplicación de los instrumentos no generara daño psicológico, social o emocional a los estudiantes. Las actividades se realizaron en un ambiente seguro y respetuoso, dentro del horario escolar y con el acompañamiento de la docente o responsable designado. Los instrumentos utilizados se emplearon únicamente para los propósitos de la investigación y los registros se almacenaron en archivos protegidos, evitando el acceso de personas no autorizadas.

Finalmente, el investigador actuó con honestidad, rigor y respeto, evitando cualquier forma de plagio, manipulación de datos o uso indebido de la información obtenida, cumpliendo con las normas éticas establecidas por la institución universitaria y por la comunidad científica.

Capítulo III: Resultados

En este capítulo se presentan los resultados relacionados con el nivel de autorregulación emocional de los estudiantes de quinto grado de primaria. Para ello, se utilizaron dos instrumentos complementarios: el cuestionario ERQ-CA, aplicado a los estudiantes, y la ficha de observación, aplicada por el docente en el contexto del aula. En ambos casos, los puntajes fueron categorizados en tres niveles de logro: **bajo, medio y alto**, de acuerdo con los criterios establecidos para el estudio. A continuación, se describen los principales hallazgos.

3.1. Nivel de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA

La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes según el nivel de autorregulación emocional obtenido a partir del cuestionario ERQ-CA, aplicado de manera individual a los 21 estudiantes de quinto grado.

Tabla 1

Niveles de autorregulación emocional en los estudiantes de 5.º grado según el cuestionario ERQ-CA (N = 21)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	28,6 %

Medio	15	71,4 %
Alto	0	0,0 %
Total	21	100,0 %

Nota: Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de 5to grado D

Interpretación:

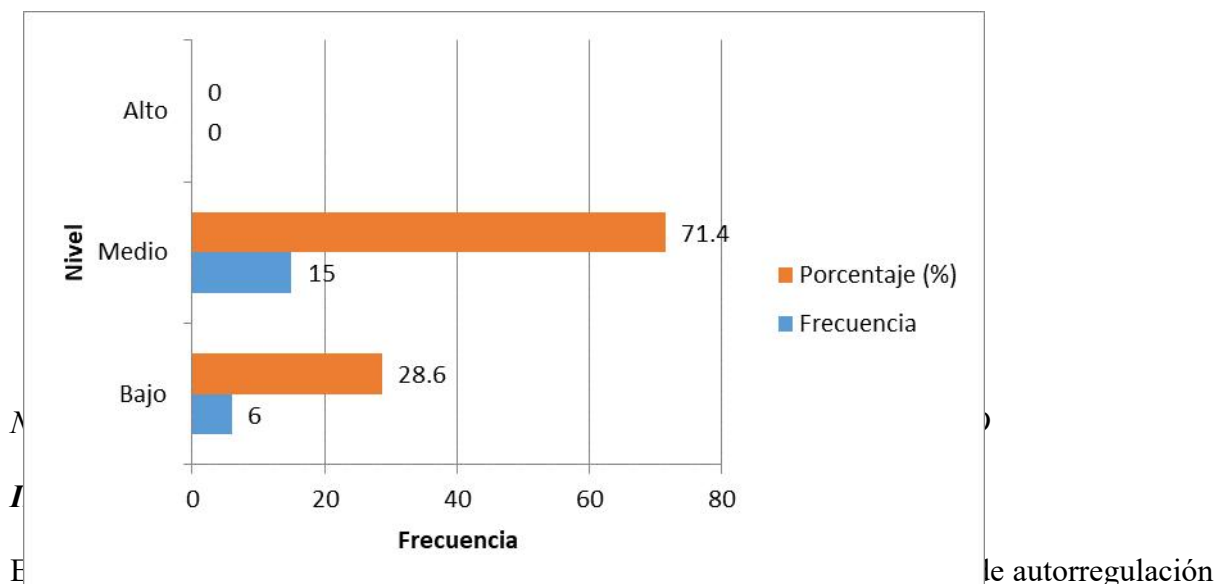
La Tabla 1 evidencia que la totalidad de los estudiantes (100,0 %) se concentra entre los niveles bajo y medio, sin que ninguno alcance el nivel alto de autorregulación emocional. El grupo mayoritario corresponde al nivel medio, con 15 estudiantes (71,4 %), es decir, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes. Este nivel medio sugiere que los escolares poseen ciertas habilidades básicas para manejar sus emociones, pero estas no son lo suficientemente sólidas ni consistentes como para considerarse un desempeño óptimo. Por otro lado, 6 estudiantes (28,6 %) se ubican en el nivel bajo, lo que representa a casi 1 de cada 3 estudiantes, proporción que no puede considerarse menor y que señala la presencia de un grupo con dificultades significativas en la regulación emocional.

Estos resultados permiten inferir que muchos estudiantes se encuentran en una situación de “regulación intermedia”: pueden controlar algunas reacciones emocionales en contextos cotidianos, pero presentan dificultades cuando se enfrentan a situaciones de conflicto, frustración o presión académica. El hecho de que no se registre ningún estudiante en nivel alto indica que, como grupo, todavía no han desarrollado estrategias consolidadas de autorregulación, tales como reevaluar la situación de manera flexible, buscar alternativas pacíficas ante los conflictos o canalizar la frustración de forma adecuada. En el caso de los estudiantes que se ubican en nivel bajo, es probable que se presenten conductas impulsivas, respuestas emocionales intensas ante pequeños desacuerdos, dificultad para esperar turnos, tolerar la crítica o aceptar la corrección docente. Todo ello revela un escenario en el que la autorregulación emocional no constituye todavía una fortaleza del grupo, sino más bien un

aspecto vulnerable que justifica y da sustento empírico al problema de investigación planteado.

Figura 1

Niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA (N = 21)



emocional reportados por los estudiantes. El gráfico permite apreciar con claridad el predominio del nivel medio, que se eleva por encima de la barra correspondiente al nivel bajo, mientras que la barra del nivel alto permanece en cero. Esta representación refuerza la idea de que, si bien la mayoría de estudiantes posee ciertos recursos para regular sus emociones, estos recursos no resultan suficientes para afrontar de manera madura y equilibrada las demandas socioemocionales del quinto grado. La ausencia de barra en el nivel alto simboliza, de forma contundente, la carencia de estudiantes que demuestren un dominio avanzado de estrategias de autorregulación, como reconsiderar la situación desde otra perspectiva, mantener la calma ante la provocación o expresar sus emociones de manera asertiva y respetuosa. En conjunto, la Figura 1 traduce los datos numéricos en una imagen clara y consistente con el planteamiento del problema: la autorregulación emocional en este grupo se encuentra en un estado de desarrollo incipiente o intermedio, que requiere intervención pedagógica específica.

3.2. Nivel de autorregulación emocional por dimensiones según el cuestionario ERQ-CA

Dimensión: Reevaluación Cognitiva

Tabla 2

Niveles de autorregulación emocional en la dimensión Reevaluación Cognitiva.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	9.5 %
Medio	19	90.5 %
Alto	0	0.0 %

Interpretación:

En la dimensión de Reevaluación Cognitiva, se observa que la mayoría de los estudiantes (90.5%) se ubican en el nivel medio, lo que indica que muestran un control parcial de sus emociones en situaciones cotidianas. Un 9.5% se encuentra en el nivel bajo, lo cual sugiere dificultades para manejar pensamientos negativos y un escaso control emocional. No se registraron estudiantes en el nivel alto, por lo que se puede inferir que ninguno demuestra aún una capacidad totalmente adecuada para reevaluar emocionalmente las situaciones que enfrenta.

Dimensión: Supresión Expresiva

Tabla 3

Niveles de autorregulación emocional en la dimensión Supresión Expresiva.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	61.9 %
Medio	8	38.1 %
Alto	0	0.0 %

Interpretación:

Respecto a la dimensión de Supresión Expresiva, el 61.9% de los estudiantes se sitúa en el nivel bajo, lo que refleja una marcada dificultad para controlar o esconder sus emociones

frente a los demás. Un 38.1% se encuentra en el nivel medio, indicando que logran cierto nivel de control emocional, aunque no del todo consistente. No se identificaron estudiantes en el nivel alto, lo que sugiere que ninguno alcanza un dominio completo sobre la expresión de sus emociones en el contexto escolar.

Comparación entre Dimensiones

Tabla 4

Comparación de niveles de autorregulación emocional en las dimensiones Reevaluación Cognitiva y Supresión Expresiva.

Nivel	Reevaluación	Reevaluación	Supresión	Supresión
	Cognitiva (f)	Cognitiva (%)	Expresiva (f)	Expresiva (%)
Bajo	2	9.5 %	13	61.9 %
Medio	19	90.5 %	8	38.1 %
Alto	0	0.0 %	0	0.0 %

Interpretación:

Al comparar ambas dimensiones, se observa que la Reevaluación Cognitiva presenta una mayor proporción de estudiantes en el nivel medio (90.5%) y una baja incidencia de estudiantes en nivel bajo (9.5%). En cambio, la Supresión Expresiva muestra una distribución inversa: la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel bajo (61.9%), lo que sugiere mayores dificultades para controlar la expresión de emociones, mientras que solo el 38.1% presenta un control parcial.

3.3. Nivel de autorregulación emocional según la ficha de observación docente

La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos a partir de la ficha de observación aplicada por el docente, quien valoró la autorregulación emocional de los estudiantes en situaciones reales

de interacción en el aula, como trabajo en equipo, recreo, actividades grupales y resolución de conflictos.

Tabla 5

Niveles de autorregulación emocional en los estudiantes de 5.º grado según la ficha de observación docente (N = 21)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	14,3 %
Medio	18	85,7 %
Alto	0	0,0 %
Total	21	100,0 %

Nota: Resultados de la ficha de observación aplicada por el docente de aula

Interpretación:

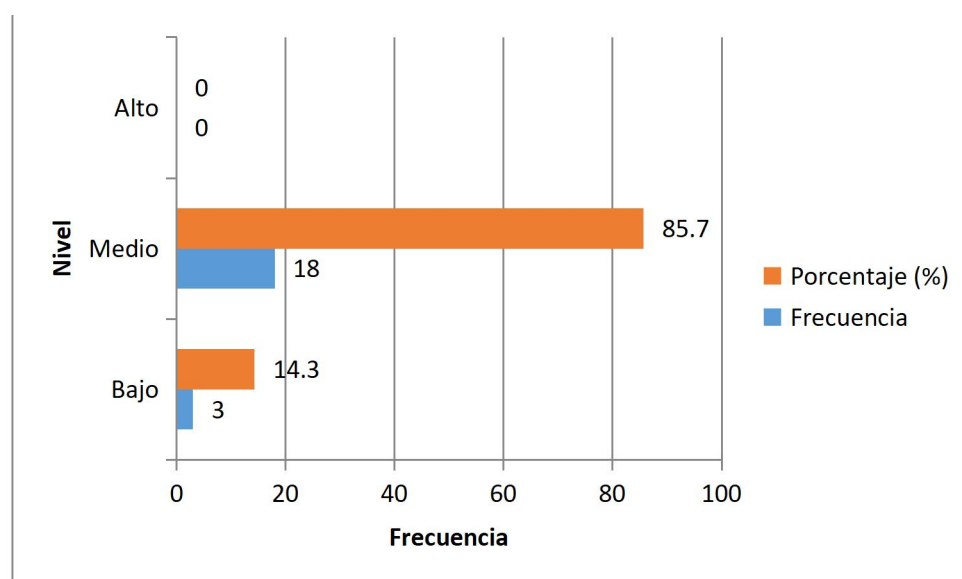
La Tabla 5 muestra que el 85,7 % de los estudiantes (18 de 21) se ubica en el nivel medio de autorregulación emocional según la observación del docente, mientras que el 14,3 % (3 estudiantes) se encuentra en el nivel bajo y, nuevamente, no se registra ningún estudiante en el nivel alto. En comparación con los resultados del cuestionario, se observa que el porcentaje de estudiantes en nivel medio es incluso mayor desde la mirada docente, y el porcentaje de nivel bajo es menor; sin embargo, la tendencia general se mantiene: la autorregulación emocional no alcanza un nivel alto en ningún caso.

Estos datos sugieren que, en la dinámica del aula, la mayoría de estudiantes logra cierto control básico de sus emociones, por ejemplo, respetar algunas normas de convivencia, atender las indicaciones del docente y moderar sus reacciones en situaciones habituales. Sin embargo, este control suele ser frágil y puede desestabilizarse ante desafíos mayores, como desacuerdos entre compañeros, fracasos académicos o situaciones de presión. La presencia de

un grupo en nivel bajo implica que hay estudiantes que, con frecuencia, presentan conductas como enojo excesivo, llanto recurrente ante dificultades, rechazo a la corrección, discusiones constantes con sus pares o incapacidad para ceder ante acuerdos colectivos. La ausencia de estudiantes en el nivel alto también en la valoración docente refuerza la idea de que, para el profesorado, ninguno de los escolares demuestra un manejo emocional tan consistente como para convertirse en modelo de autorregulación para sus compañeros. Esto pone de relieve que la autorregulación emocional es un aspecto que requiere atención sistemática en el aula, no solo para favorecer el bienestar individual, sino también para mejorar el clima de convivencia y el aprendizaje.

Figura 2

Niveles de autorregulación emocional según la ficha de observación docente (N = 21)



Nota: Resultados de la ficha de observación aplicada por el docente de aula

Interpretación:

En la Figura 2 se aprecia el comportamiento de los niveles de autorregulación emocional tal como son percibidos por el docente. El gráfico muestra una barra claramente predominante en el nivel medio, seguida de una barra de menor altura en el nivel bajo, y una barra

inexistente en el nivel alto. Esta imagen refleja que, si bien los estudiantes logran contener parcialmente algunas reacciones emocionales en contextos escolares, su regulación no alcanza todavía un nivel que pueda considerarse sólido o ejemplar. La barra correspondiente al nivel bajo representa a aquellos estudiantes que requieren una atención prioritaria, pues sus dificultades emocionales pueden afectar tanto su propio aprendizaje como la dinámica del grupo. En conjunto, la Figura 2 visualiza un grupo de estudiantes que se mantiene en una franja intermedia de autorregulación, sin llegar a consolidarse en un nivel óptimo, lo que coincide con las preocupaciones expresadas por la institución en el planteamiento del problema.

3.4. Comparación de los niveles de autorregulación emocional según ambos instrumentos

Con el propósito de contrastar la percepción de los estudiantes con la observación del docente, se elaboró la Tabla 3, en la que se comparan los niveles de autorregulación emocional obtenidos mediante el cuestionario ERQ-CA y la ficha de observación.

Tabla 6

Comparación de los niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA y la ficha de observación (N = 21)

Nivel	ERQ-CA (f)	ERQ-CA (%)	Observación (f)	Observación (%)
Bajo	6	28,6 %	3	14,3 %
Medio	15	71,4 %	18	85,7 %
Alto	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	21	100,0 %	21	100,0 %

Interpretación:

La Tabla 6 presenta una visión comparativa entre la percepción que los estudiantes tienen de su propia autorregulación emocional y lo que los docentes observan en su comportamiento en

el aula. Ambos instrumentos coinciden en un hallazgo crucial: ningún estudiante alcanza el nivel alto, lo que refleja una ausencia de dominio emocional avanzado tanto desde la perspectiva interna como externa.

El nivel medio es el más representado en ambas evaluaciones, aunque con diferencias: el 71,4 % de los estudiantes se ubica en este nivel según el cuestionario, mientras que el 85,7 % lo hace desde la mirada del docente. Esta diferencia indica que, aunque ambos grupos reconocen cierto manejo emocional, el docente percibe un control algo mayor del que los propios estudiantes reportan.

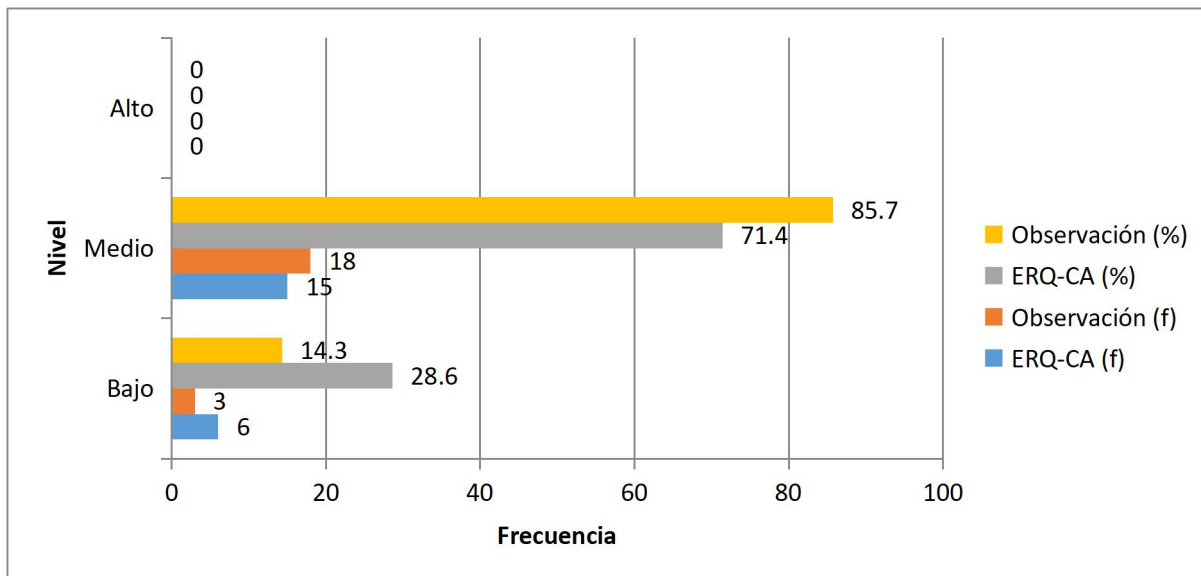
En el nivel bajo, la diferencia es aún más clara: el 28,6 % de los estudiantes se autoevalúan con dificultades emocionales significativas, frente al 14,3 % detectado por el docente. Esta brecha sugiere que algunos estudiantes experimentan malestar emocional que no es plenamente visible en sus conductas externas. Es decir, el docente puede observar un comportamiento aceptable, mientras que el estudiante vive internamente emociones que aún no logra gestionar del todo.

Desde un punto de vista cualitativo, esta diferencia entre autoinforme y observación es coherente con la naturaleza misma de la autorregulación emocional, que incluye procesos internos (pensamientos, juicios, emociones) que no siempre se expresan abiertamente. Por eso, el uso combinado de ambos instrumentos no solo es válido, sino recomendable, ya que permite ver tanto lo que el estudiante siente como lo que muestra.

Finalmente, la convergencia de ambos instrumentos en señalar que la mayoría de estudiantes se encuentra en un nivel medio y que ninguno ha alcanzado un nivel alto refuerza la conclusión de que la autorregulación emocional en este grupo es una competencia aún en formación. Esto justifica plenamente la preocupación inicial del estudio y reafirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas que favorezcan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Figura 3

Comparación de los niveles de autorregulación emocional según el cuestionario ERQ-CA y la ficha de observación (N = 21)



Interpretación:

La Figura 3 presenta una comparación general de los niveles de autorregulación emocional según los resultados del cuestionario ERQ-CA (autoinforme) y de la ficha de observación docente. A primera vista, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel medio en ambos instrumentos, lo que sugiere cierta coincidencia en la percepción interna del estudiante y la valoración externa del docente. Este patrón indica que los estudiantes cuentan con algunas habilidades para gestionar sus emociones, aunque aún no de manera completamente autónoma o constante.

Sin embargo, al observar el nivel bajo, se nota que el cuestionario ERQ-CA muestra una mayor proporción de estudiantes en esta categoría que la observación docente. Esta diferencia puede explicarse por el hecho de que el autoinforme capta aspectos internos y subjetivos de la experiencia emocional, que a menudo no son visibles para los demás. Es decir, algunos estudiantes podrían experimentar dificultades emocionales que logran disimular o controlar en el entorno escolar, y por lo tanto no son plenamente evidentes para el docente.

La ausencia de estudiantes en el nivel alto en ambos instrumentos refuerza la idea de que la autorregulación emocional es una competencia aún en proceso de desarrollo en este grupo, sin casos de dominio avanzado.

Esta Figura 3 sintetiza visualmente tanto las coincidencias como las discrepancias esperadas entre dos fuentes distintas, lo que valida el enfoque metodológico adoptado y permite una comprensión más profunda del estado emocional del grupo.

Capítulo IV: Discusión de los Resultados

4.1. Del objetivo general: Describir el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria.

Los resultados generales indican que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel medio de autorregulación emocional, tanto en el cuestionario ERQ-CA como en la ficha de observación docente. Esto refleja que los estudiantes poseen ciertas habilidades para identificar y manejar sus emociones, aunque de forma parcial e inconstante. El hecho de que ningún estudiante alcance el nivel alto evidencia que la autorregulación emocional aún no es una competencia consolidada en este grupo.

Desde la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968), este hallazgo es coherente con la etapa de laboriosidad vs. inferioridad, donde los niños intentan adquirir habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les permitan sentirse competentes. La escuela es un escenario clave en este proceso. Cuando no se logra un adecuado desarrollo emocional, se genera una sensación de inseguridad o inferioridad ante los retos escolares.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) también sustenta estos resultados. El desarrollo emocional se ve como un proceso mediado socialmente, es decir, que depende de las interacciones con adultos y compañeros. Por tanto, si los niños solo han tenido una exposición parcial o inconsistente a estrategias de autorregulación, es comprensible que su nivel se ubique en el rango medio.

Además, investigaciones previas como la de Silva (2020) y Ramos (2021) en contextos educativos peruanos muestran resultados similares: los estudiantes de primaria suelen ubicarse mayoritariamente en niveles intermedios de autorregulación emocional, con una clara ausencia de niveles altos, lo que confirma que esta competencia es aún incipiente en muchos entornos escolares.

4.1.1. Objetivo específico 1: Identificar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de reevaluación cognitiva.

En esta dimensión, los resultados son positivos: el 90.5 % de los estudiantes se encuentra en el nivel medio y solo el 9.5 % en el nivel bajo. No hay estudiantes en el nivel alto. Esto indica que la mayoría puede replantear mentalmente las situaciones emocionales, aunque todavía sin consolidar una autorregulación eficaz y autónoma.

Según la teoría de autorregulación de Zimmerman (2000), esta capacidad forma parte de la fase de planificación y ejecución, donde los estudiantes intentan anticipar las emociones que enfrentarán y aplicar estrategias para gestionarlas. La reevaluación cognitiva; pensar diferente para sentir diferente; implica un nivel de conciencia emocional que muchos estudiantes han comenzado a desarrollar.

Desde Bandura (1986), esta tendencia podría atribuirse a que los estudiantes han tenido acceso a algunos modelos adecuados de regulación emocional (docentes, padres o compañeros), aunque no de manera sistemática. Esto limita su avance hacia niveles más altos de autoeficacia emocional.

En términos empíricos, Torres (2019) encontró que la reevaluación cognitiva es la dimensión más desarrollada en niños de primaria, ya que implica procesos internos más accesibles que la expresión emocional externa, lo cual coincide con los hallazgos de esta investigación.

4.1.2. Objetivo específico 2: Determinar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión de supresión expresiva.

Aquí los resultados son más preocupantes: el 61.9 % de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, y solo el 38.1 % alcanza el nivel medio. No hay estudiantes en el nivel alto. Esto indica que la mayoría no logra controlar ni disimular de manera adecuada sus reacciones emocionales, lo que puede generar conflictos interpersonales o dificultades para adaptarse a situaciones escolares.

Desde Vygotsky (1978), esta limitación puede explicarse como una falta de mediación social eficaz. Es decir, los estudiantes no han interiorizado estrategias adecuadas porque probablemente no han tenido suficientes oportunidades para aprenderlas socialmente.

Según Bandura (1986), la supresión emocional también requiere observación de modelos consistentes y retroalimentación positiva. Su ausencia o inconsistencia afecta el desarrollo del control emocional externo. En este contexto, la figura del docente como modelo de regulación emocional es fundamental y, cuando no se da con claridad, los estudiantes no aprenden a gestionar sus expresiones emocionales.

Estudios previos como el de Chávez (2021) evidencian que la dimensión de supresión expresiva es una de las más débiles en los estudiantes de primaria, ya que controlar el cuerpo, la voz o los gestos requiere un entrenamiento socioemocional explícito, que muchas veces no forma parte del currículo escolar.

4.1.3. Objetivo específico 3: Comparar los niveles de autorregulación emocional entre ambas dimensiones.

La comparación revela una desigualdad significativa en el desarrollo emocional: mientras en reevaluación cognitiva predomina el nivel medio, en supresión expresiva predomina el nivel bajo. Esto sugiere que los estudiantes tienen mayor capacidad para gestionar internamente sus emociones que para controlar su manifestación externa.

Desde la teoría de Zimmerman (2000), esto es esperable: la reevaluación cognitiva implica procesos mentales y de conciencia emocional, mientras que la supresión requiere habilidades sociales, motoras y expresivas más complejas. Por tanto, no es sorprendente que el desarrollo emocional interno avance más rápido que la regulación visible del comportamiento emocional.

La teoría de Erikson (1968) también ayuda a entender este resultado. En esta etapa, los niños están aprendiendo a manejar cómo son vistos por los demás. La expresión emocional es un componente clave de la socialización y autoestima. Si no reciben refuerzo positivo por mostrar control emocional, su desarrollo se frena.

Estas diferencias también se evidencian en estudios como el de Vásquez (2020), quien encontró que los niños pueden reflexionar sobre sus emociones más fácilmente que controlar sus expresiones, especialmente en entornos escolares con poca educación emocional explícita. Los resultados de esta investigación se alinean con las teorías del desarrollo y con antecedentes empíricos recientes. Se confirma que la autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado se encuentra en un nivel medio, en proceso de consolidación, con mayores avances en la gestión interna que en la expresión emocional externa.

La teoría sustenta que este desarrollo depende fuertemente de factores sociales y educativos, lo que respalda la necesidad urgente de implementar programas pedagógicos que fortalezcan

la educación emocional desde la primaria, incluyendo el modelado docente, el acompañamiento y la retroalimentación constante.

Conclusiones

El nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de primaria se ubica principalmente en el nivel medio, tanto en el cuestionario ERQ-CA como en la ficha de observación docente. Esto indica que los estudiantes poseen ciertas habilidades para gestionar sus emociones, aunque de manera parcial e inestable. La ausencia de estudiantes en el nivel alto confirma que la autorregulación emocional no es todavía una competencia completamente desarrollada en este grupo.

En la dimensión de reevaluación cognitiva, la mayoría de los estudiantes (90.5 %) se encuentra en el nivel medio, lo que demuestra que tienen cierta capacidad para reinterpretar mentalmente las situaciones emocionales con el fin de disminuir su impacto. No obstante, la inexistencia de estudiantes en el nivel alto evidencia que estas habilidades aún no son autónomas ni plenamente efectivas.

En la dimensión de supresión expresiva, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (61.9 %) presenta un nivel bajo, lo cual refleja dificultades para controlar o disimular sus emociones frente a los demás. Esto sugiere una limitación en la expresión emocional regulada, lo que puede influir negativamente en sus relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.

La comparación entre ambas dimensiones muestra un desarrollo emocional desigual: los estudiantes tienen mayor capacidad para gestionar internamente sus emociones (reevaluación cognitiva) que para controlar su manifestación externa (supresión expresiva). Esto evidencia que el proceso de autorregulación emocional aún está en construcción, con fortalezas en el ámbito interno y debilidades en el comportamiento observable.

Recomendaciones

Diseñar e implementar estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional, integrando espacios donde los estudiantes puedan identificar, comprender y gestionar sus emociones de forma progresiva. Estas estrategias deben formar parte del currículo escolar y aplicarse de manera transversal en todas las áreas.

Dado que los estudiantes se encuentran en un nivel medio de reevaluación cognitiva, se sugiere reforzar esta habilidad mediante actividades reflexivas, como juegos de roles, dramatizaciones o resolución de dilemas emocionales, que promuevan el análisis de situaciones desde diferentes perspectivas y el uso consciente del pensamiento para transformar estados emocionales negativos.

Ante las dificultades observadas en la dimensión de supresión expresiva, se recomienda trabajar con los estudiantes, técnicas de control emocional externo, tales como ejercicios de

respiración, mindfulness, lenguaje corporal consciente y autorregulación verbal, dentro de un ambiente de confianza que les permita ensayar estas conductas sin temor al juicio.

Al evidenciarse un desarrollo desigual entre la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva, se propone desarrollar intervenciones integrales que aborden ambas dimensiones de manera articulada. Esto puede lograrse a través de programas de educación emocional que combinen actividades de reflexión interna con prácticas de expresión emocional regulada, adaptadas a la edad y contexto cultural de los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and

- public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Nilfyr, K. (2025). Autorregulación emocional floreciente en niños de preescolar. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Royero Ruz, K. E. (2025). Inteligencia emocional: Aportes y retos en el contexto educativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15(1), 45–68.
https://www.researchgate.net/publication/394125016_Inteligencia_Emocional_Aportes_y_retos_en_el_contexto_educativo
- Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Pedagógica Andina*, 8(3), 23–35.
<https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/1682>
- Somerville, M. P., Midouhas, E., Delprato, M., & Whitebread, D. (2024). Ayudar si puedes, me siento triste: Apoyando la autorregulación emocional y el bienestar infantil en el aula de primaria. *Social Psychology of Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1007/s12310-024-09668-4>
- Tillott, S. (2024). Autorregulación a través de contar historias: Estudio demostrativo. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2403992>
- UNESCO. (2021). *Educación para el desarrollo sostenible: Una hoja de ruta*. UNESCO.
- Velásquez Flores, C. H. (2024). *Programa de mindfulness para mejorar la autorregulación emocional en niños de primero de primaria, Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Alicia – CONCYTEC.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_4f017d96d50d6ed044b66db1297c3970

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.

Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–

39). Academic Press.

Anexo N° 01 – Instrumento de evaluación.

Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-CA Adaptado)

Título de la investigación:

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 60110 – Quistococha, San Juan Bautista, Maynas, 2025

Propósito:

Este cuestionario tiene como finalidad identificar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de quinto grado de educación primaria, considerando las dimensiones de **Reevaluación cognitiva** y **Supresión expresiva**.

Datos generales del participante:

- Nombre del estudiante: _____
- Edad: _____
- Grado y sección: _____
- Fecha: ____ / ____ / 2025

Instrucciones:

Lee atentamente cada afirmación y marca con una X la opción que más se parezca a lo que haces o sientes normalmente.

Usa la siguiente escala de respuestas:

Escala	Descripción	

1	Nunca	☹️
2	Casi nunca	☹️
3	A veces	☹️
4	Casi siempre	😊
5	Siempre	😊

Dimensión 1: Reevaluación cognitiva

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Cuando estoy triste, pienso en cosas bonitas para sentirme mejor.					
2	Cuando algo malo me pasa, trato de buscarle el lado bueno.					
3	Si me enojo, pienso en otra cosa para calmarme.					
4	Cuando me equivoco, me digo a mí mismo que puedo mejorar.					
5	Si un compañero me molesta, pienso que no vale la pena enojarme mucho.					
6	Cuando estoy nervioso, trato de imaginar que todo saldrá bien.					

Dimensión 2: Supresión expresiva

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
7	Cuando me enojo, trato de que los demás no lo noten.					
8	Cuando estoy triste, no siempre muestro cómo me siento.					
9	A veces escondo mis emociones para que nadie se preocupe.					
10	Cuando algo me molesta, prefiero callar en vez de mostrarlo.					

Sistema de puntuación:

- Cada ítem se valora del **1 al 5**, según la frecuencia indicada.
- **Puntaje total posible:** 10 – 50 puntos.
- **Interpretación del nivel de autorregulación emocional:**

Rango de	Nivel	Interpretación

puntaje		
10 – 23	Bajo	Presenta escaso control emocional y dificultad para manejar sentimientos negativos.
24 – 36	Medio	Muestra control parcial de sus emociones en situaciones cotidianas.
37 – 50	Alto	Demuestra adecuada capacidad de autorregulación emocional.

Nota: Adaptado del Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) de Gross y John (2003), validado por Gullone y Taffe (2012), con adecuación lingüística y contextual para estudiantes peruanos de educación primaria (2025).

Anexo N° 02 – Ficha de Observación Docente sobre Autorregulación Emocional

Título de la investigación:

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 60110 – Quistococha, San Juan Bautista, Maynas, 2025

Propósito:

Este instrumento tiene como finalidad recoger información complementaria sobre la **manifestación conductual de la autorregulación emocional** en los estudiantes de quinto grado, observada en situaciones académicas, sociales y de convivencia en el aula.

Datos generales:

- Docente observador: _____
- Grado y sección: _____
- Fecha de aplicación: ____ / ____ / 2025
- Lugar de observación: _____

Instrucciones:

Marque con una **X** en la columna que mejor describa la frecuencia con la que el estudiante demuestra cada conducta.

Escala de valoración:

Escala Descripción

Escala Descripción

- 1 Nunca
 2 Casi nunca
 3 A veces
 4 Casi siempre
 5 Siempre

Dimensión 1: Manejo de emociones negativas

Nº	Indicador	1	2	3	4	5
1	Controla sus impulsos cuando se enoja (evita gritar, empujar o responder con agresividad).					
2	Busca calmarse cuando está molesto o frustrado.					
3	Tolera los errores o correcciones sin reaccionar con enojo o tristeza excesiva.					

Dimensión 2: Expresión y control emocional

Nº	Indicador	1	2	3	4	5
4	Expresa sus emociones de forma adecuada y respetuosa hacia los demás.					
5	Espera su turno para participar o intervenir en clase.					
6	Responde con calma cuando recibe críticas o sugerencias de sus compañeros o del docente.					

Puntuación total e interpretación

Rango de puntaje	Nivel	Interpretación
6 – 13	Bajo	Dificultad para controlar impulsos y emociones negativas.
14 – 21	Medio	Muestra control parcial de sus emociones en el aula.
22 – 30	Alto	Demuestra dominio y control adecuado de sus emociones.

Nota: Elaboración propia (2025), adaptada de los indicadores de autorregulación emocional propuestos por Gross y Thompson (2007).

Anexo N° 03 – Procesamiento de la Información.

Resultados de la ERQ-CA

N°	Nombre del estudiante	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Total	Nivel
1	A.E.R.A.	3	3	4	2	1	3	3	2	4	5	30	Medio
2	A.G.R.D.	3	1	1	1	3	1	2	1	3	2	18	Bajo
3	A.J.J.S.	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	24	Medio
4	A.P.L.	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	22	Bajo
5	Á.S.J.S.	3	5	1	3	3	3	1	3	1	3	26	Medio
6	Á.T.A.A.	3	2	1	3	3	3	2	1	3	3	24	Medio
7	C.A.J.S.	2	2	3	3	3	4	2	2	3	2	26	Medio
8	C.P.E.J.	3	2	1	3	3	3	2	3	3	1	24	Medio
9	F.V.X.S.	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	26	Medio
10	G.P.T.L.	3	3	4	3	1	3	1	3	1	1	23	Bajo
11	M.J.R.E.	2	3	3	3	3	1	1	3	3	2	24	Medio
12	M.M.M.V.	2	3	5	3	1	4	1	2	3	2	26	Medio
13	M.P.L.K.	3	3	2	3	1	3	1	2	3	2	23	Bajo
14	P.A.J.D.	3	2	2	2	3	4	2	1	1	2	22	Bajo
15	P.P.O.J.	4	3	2	2	1	3	1	3	1	2	22	Bajo
16	P.P.R.A.	3	3	3	3	1	2	3	3	4	3	28	Medio
17	R.M.M.I.	3	3	2	2	3	1	3	3	3	3	26	Medio
18	S.R.A.C.	2	3	3	2	3	1	3	3	1	3	24	Medio
19	S.R.R.C.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	Medio
20	V.H.A.M.	3	2	3	3	3	3	3	1	1	5	27	Medio
21	V.P.C.A.	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2	26	Medio

Resultados de la Ficha de observación

N°	Nombre del estudiante	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 6	Total	Nivel
1	A.E.R.A.	3	3	2	2	1	3	14	Medio
2	A.G.R.D.	3	1	3	1	4	1	13	Bajo
3	A.J.J.S.	3	3	3	3	1	3	16	Medio
4	A.P.L.	1	2	3	2	3	4	15	Medio
5	Á.S.J.S.	3	3	3	3	3	5	20	Medio
6	Á.T.A.A.	3	2	1	2	3	5	16	Medio
7	C.A.J.S.	2	3	3	3	3	4	18	Medio
8	C.P.E.J.	3	2	1	3	3	5	17	Medio
9	F.V.X.S.	3	3	2	3	1	5	17	Medio
10	G.P.T.L.	3	3	4	3	1	5	19	Medio
11	M.J.R.E.	2	2	3	2	3	1	13	Bajo
12	M.M.M.V.	2	3	3	3	1	4	16	Medio
13	M.P.L.K.	3	3	2	3	1	5	17	Medio
14	P.A.J.D.	3	2	3	3	3	3	17	Medio
15	P.P.O.J.	3	2	2	3	1	3	14	Medio
16	P.P.R.A.	3	3	4	3	1	5	19	Medio
17	R.M.M.I.	3	3	4	2	4	1	17	Medio
18	S.R.A.C.	2	3	2	3	2	1	13	Bajo
19	S.R.R.C.	3	3	2	3	3	5	19	Medio
20	V.H.A.M.	3	3	3	2	3	3	17	Medio
21	V.P.C.A.	3	3	3	2	3	5	19	Medio

Anexo N° 04 - Evidencias



