

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela Profesional de Educación Especial

LA MICRO COMPETENCIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES CON TEA DEL NIVEL PRIMARIA

Tesis presentada por:

PAULA GABRIELA FLORES FLORES

ALISÚ IVETH VILLANUEVA FLORES

Para obtener el Título Profesional de

Licenciada en Educación Especial

Especialidad: Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad

Línea de investigación: Enseñanza y aprendizaje

Asesora:

Dra. Rosaelvira Aliaga Cruz

Cód. ORCID: 0000-0003-1528-7772

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

PAULA GABRIELA FLORES FLORES

ALISÚ IVETH VILLANUEVA FLORES

Rosaelvira Aliaga Cruz _____

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosa Sonia Carrasco Ligarda _____

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Alexandra Portilla Candiotti _____




Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Ana María Adriazola León _____

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Decana de la Facultad de Ciencias
Ciencias de la Educación

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Facultad o Escuela de Posgrado:	Facultad de Ciencias de la Educación									
Escuela Profesional o Programa Académico:	Escuela Profesional de Educación Especial									
Dependencia a la que pertenece el docente asesor:	Departamento Académico de Educación									
Docente asesor que verifica la originalidad:	Rosaelvira Aliaga Cruz									
ORCID:	0000-0003-1528-7772									
Título del documento:	LA MICRO COMPETENCIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON TEA DEL NIVEL PRIMARIA									
Autora(s) del documento:	Flores Flores Gabriela Paula Villanueva Flores Alisú Iveth									
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin									
Identificador de la entrega: (13 dígitos)	3117:534208761									
Porcentaje de similitud general detectado y fuentes principales:	<table border="1"> <tr> <td>Porcentaje de similitud general</td> <td>9 %</td> </tr> <tr> <td>Fuentes de internet</td> <td>8 %</td> </tr> <tr> <td>Publicaciones</td> <td>2 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajos del estudiante</td> <td>8 %</td> </tr> </table>		Porcentaje de similitud general	9 %	Fuentes de internet	8 %	Publicaciones	2 %	Trabajos del estudiante	8 %
Porcentaje de similitud general	9 %									
Fuentes de internet	8 %									
Publicaciones	2 %									
Trabajos del estudiante	8 %									
<div style="text-align: center;"> <h3>9% Similitud general</h3> <p>El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...</p> <p>Filtrado desde el informe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Bibliografía ▶ Texto citado ▶ Coincidencias menores (menos de 15 palabras) <hr/> <p>Fuentes principales</p> <ul style="list-style-type: none"> 8%  Fuentes de Internet 2%  Publicaciones 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante) </div>										
El docente asesor declara haber revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.										
Imagen de la fecha de entrega: (día, mes, año y hora)	<p style="text-align: center;">Fecha de entrega</p> <p style="text-align: center;">30 nov 2025, 0:02 GMT-5</p>									

RESUMEN

La presente investigación se centró en describir las características de la microcompetencia de regulación emocional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista -TEA de nivel primaria. Se identificaron en base a la propuesta de Rafael Bisquerra quien plantea 4 subcategorías: regulación de impulsos, tolerancia a la frustración, perseverancia en el logro de objetivos y capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, en el cual participaron 3 estudiantes con TEA de nivel primaria, y se recopiló información a través la observación, la entrevista, guía de observación y guía de entrevista. Los resultados mostraron que los estudiantes con TEA presentan dificultades en la microcompetencia de regulación emocional y sus subcategorías, especialmente en la regulación de los impulsos y tolerancia a la frustración. Sin embargo, también se encontró que algunos estudiantes presentan fortalezas en la perseverancia en el logro de los objetivos y la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo. A partir de los resultados se sugiere que es de suma importancia desarrollar programas de intervención que se centren en fortalecer la microcompetencia de regulación emocional en estudiantes con TEA.

Palabras clave: regulación emocional, microcompetencia, trastorno del espectro autista (TEA), estudiantes del nivel primaria.

ABSTRACT

This study examined the micro-competence of emotional regulation in primary school students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Drawing on Rafael Bisquerra's framework, four subcategories were analyzed: impulse regulation, frustration tolerance, perseverance in goal attainment, and the ability to delay immediate rewards in favor of long-term outcomes. A qualitative case study design was employed with three participants diagnosed with ASD at the primary level. Data were collected through observation, interviews, and structured guides.

Findings indicate that students with ASD experience significant challenges in emotional regulation, particularly in impulse control and frustration tolerance. Nonetheless, some participants demonstrated strengths in perseverance toward goals and the capacity to delay gratification. These results highlight the importance of implementing targeted intervention programs to strengthen emotional regulation skills in primary school students with ASD.

Keywords: emotional regulation, micro-competence, autism spectrum disorder (ASD), primary education.

DEDICATORIA

Dedicamos esta tesis principalmente a Dios por darnos las fuerzas y aliento para culminar con este trabajo de investigación. A nuestras familias por confiar en nosotras, motivarnos, por su amor y apoyo incondicional en todo este proceso. A nuestra asesora por siempre resolver nuestras dudas y estar dispuesta a ayudarnos.



ÍNDICE

	Páginas
RESUMEN/ ABSTRACT.....	4
DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación de la investigación.....	16
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	17
1.4 Objetivos de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Antecedentes de la investigación.....	19
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	19
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	23
2.2 Bases teóricas.....	25
2.2.1 Competencia de regulación emocional.....	25
2.2.1.1 Perspectivas según autores.....	26
2.2.1.2 Competencia de regulación emocional según Bisquerra.....	27
2.2.1.3 El desarrollo de la micro competencia de la regulación emocional en en los niños.....	30

	Página
2.2.2 Trastorno del espectro autista (TEA).....	33
2.2.2.1 Evolución en la definición del TEA.....	33
2.2.2.2 Etiología.....	35
2.2.2.3 Características en las áreas de desarrollo del niño con TEA.....	36
2.2.2.4 Intervención pedagógica en el TEA.....	40
2.3 Definición de términos.....	42
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	44
3.1 Diseño de la investigación.....	44
3.2 Participantes.....	45
3.2.1 Características de los sujetos de estudio	45
3.2.1.1 Criterios de inclusión.....	46
3.2.1.2 Criterios de exclusión.....	46
3.2.2 Sistema de muestreo- no probabilístico intencionado.....	46
3.3 Categoría de estudio.....	46
3.3.1 Definición teórica.....	46
3.3.2 Definición operativa.....	47
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47
3.4.1 Técnicas.....	47
3.4.1.1 Observación.....	48
3.4.1.2 Entrevista.....	49
3.4.2. Instrumentos.....	49
3.4.2.1 Guía de observación.....	49
3.4.2.2 Guía de entrevista.....	50
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	51

	Página
3.5.1 Técnica de análisis de contenido para data cualitativa.....	51
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	53
4.1 Descripción de la caracterización de los participantes.....	53
4.2. Descripción de los datos cuantitativos.....	57
4.3 Descripción de las entrevistas.....	61
4.4 Triangulación de los hallazgos.....	68
4.4.1 Subcategoría regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamiento de riesgo).....	68
4.4.2 Subcategoría de tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión.....	69
4.4.3 Subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos.....	70
4.4.4 Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.....	71
CAPITULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	72
5.1 Subcategoría regulación de los impulsos (ira, violencia y comportamientos de riesgo).....	72
5.2 Subcategoría tolerancia a la frustración.....	73
5.3 Subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos.....	74
5.4 Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo Plazo.....	75
CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	78
6.1 Conclusiones.....	78
6.2 Recomendaciones	80
REFERENCIAS.....	82
APÉNDICES.....	89

LISTA DE TABLAS

Tablas	Páginas
1. Caracterización de los participantes en función de las subcategorías..	52
2. Datos cuantitativos de la guía de observación en función de las subcategorías.....	58
3. Descripción de los hallazgos de las entrevistas según las Subcategorías.....	62
4. Subcategoría de regulación de los impulsos.....	68
5. Subcategoría de la tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativo.....	69
6. Subcategorías de perseverar en el logro de los objetivos.....	70
7. Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.....	70



INTRODUCCIÓN

En los últimos años la población de niños con Trastorno del Espectro Autista se enfrentó a un periodo de confinamiento por la emergencia sanitaria internacional producida por el COVID-19. Luego de su reincorporación a clases de manera regular y presencial, se observaron cambios significativos de carácter negativo a nivel conductual y socioemocional en componentes referidos a la subcategoría estudiada en el presente trabajo de investigación: la micro competencia de regulación emocional.

A partir de ello se propone como objetivo general la descripción de las características de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE en Lima Metropolitana, tomando como base las subcategorías planteadas por Bisquerra. De ellas surgen los objetivos específicos que se basan en describir las características de la capacidad de la regulación de los impulsos, la tolerancia a la frustración, la perseverancia en el logro de los objetivos y las características de la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.

Los aportes de esta investigación serán de utilidad para futuras investigaciones que busquen profundizar en el campo de la regulación emocional desde un enfoque por competencias basada en la educación emocional, sobre todo en la población con TEA, variable que no ha sido utilizada con frecuencia para observar la microcompetencia de la regulación emocional.

El trabajo se divide en seis capítulos. El primero de ellos aborda el problema de investigación; el segundo, el marco teórico que contempla los antecedentes de la investigación y las bases teóricas referidas a la competencia

de regulación emocional y el TEA. El tercer capítulo brinda detalles sobre el método utilizado en la investigación; el cuarto los resultados; el quinto, la discusión de los resultados y el último, las conclusiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El capítulo primero desarrolla los fundamentos del problema, la delimitación y los objetivos de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Durante el año 2020, el confinamiento debido a la pandemia producida por el coronavirus (SARS-CoV-2) alteró la dinámica y la rutina de todas las familias, experimentando cambios en su vida diaria, las cuales hicieron difícil la interacción social entre sus miembros, los niños dejaron de asistir a las escuelas y los padres trabajaron desde casa, en muchos casos esto fue incompatible, evidenciando así conductas no adaptativas. Permanecer en sus casas de manera prolongada supone una fuerte carga psicológica tanto para los menores como para los padres o el adulto que los cuida, esto se intensificó en familias que tienen niños con Trastorno del Espectro autista (TEA), sufriendo con mayor intensidad este confinamiento, pues como señala en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales en su quinta edición (DSM-V) ellos presentan dificultades para comunicarse, relacionarse, regular sus emociones y adaptarse a los cambios (American Psychological Association- "APA" 2014).

Amorin (2020) en un estudio con padres y niños en edad escolar con TEA y desarrollo neurotípico (grupo de control) realizado en Portugal planteó, a partir de manifestaciones de los padres de familia, que el confinamiento a causa del SARS-CoV-2 tuvo un impacto negativo en la dimensión emocional de sus hijos con TEA manifestando mayores cambios conductuales que el grupo de control, respectivamente siendo los factores desencadenantes la ansiedad, irritabilidad, obsesión, hostilidad e impulsividad.

Por otro lado, en Cuba, Carmentate y Rodríguez (2020), realizaron una revisión bibliográfica, llegando a la conclusión de que durante situaciones críticas como la pandemia causada por el COVID 19 repercuten significativamente en la salud mental de niños con Trastorno del espectro autista, los cuales manifestaron con mayor frecuencia agresividad, trastornos del sueño, la irritabilidad, gritos y aparición de conductas estereotipadas. Evidenciando así que el confinamiento resulta muy complejo para el niño autista quien reacciona desproporcionadamente a cambios en su rutina, las cuales son necesarias de establecer para su calidad de vida (Wels, 2011).

En el Perú, el Instituto Nacional de Salud del Niño (INSN), prestó servicios a 180 menores con TEA durante la pandemia, recibiendo atención del área de Medicina Física y Rehabilitación en la modalidad virtual. De acuerdo con la información recogida durante el primer año, la mayoría de los niños evidenciaron problemas conductuales, quienes posteriormente recibieron atención por parte del departamento de psicología (Andina, 2021). Así mismo el médico psiquiatra Horacio Vargas Murga, del Instituto Nacional de Salud Mental del Ministerio de Salud indicó que los niños con TEA presentaron dificultades para adaptarse a los cambios de rutina y del entorno, así como consecuencias negativas a nivel emocional, lo que en algunos casos se tradujo en la producción de comportamientos autolesivos (Plataforma Digital Única del Estado Peruano, 2021).

El confinamiento produjo la exacerbación de dichas conductas, según Amorim, et al. (2020) de acuerdo con lo señalado por los padres de niños con TEA al finalizar el periodo escolar, observaron un impacto negativo sobre el manejo de las emociones y un incremento en los niveles de ansiedad

atribuyendo como causas de dichos comportamientos la irritabilidad, la obsesión, la hostilidad, la impulsividad y la desregulación emocional los cuales son además síntomas asociados a la condición.

Bisquerra (2020) plantea la micro competencia para la regulación de emociones y sentimientos como la capacidad de aceptar que estos deben ser regulados. El desarrollo de esta micro competencia implica la regulación de los impulsos, la perseverancia para el logro de objetivos a pesar de los obstáculos, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y la capacidad de postergar recompensas inmediatas o a corto plazo a favor de obtener otras a largo plazo cuyos beneficios sean mayores.

Esta micro competencia se plantea dentro del marco de la educación emocional cuya importancia, según Bisquerra (2007) se basa en el desarrollo cognitivo, social, emocional y personal; permitiendo, además, afrontar situaciones desafiantes de la vida diaria mediante la adquisición de habilidades y conocimientos sobre las emociones con el fin de evitar consecuencias desfavorecedoras a causa de la falta de regulación emocional. Asimismo, el desarrollo de las competencias emocionales y sus respectivas micro competencias promueven el afrontamiento de desafíos y por lo tanto la adaptación al entorno social, así como la mejora en los procesos de aprendizaje, la solución de problemas y las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2020)

Por otro lado, Vygotsky, (citado por Loria, 2024) plantea la importancia de crear un espacio emocionalmente positivo que permita generar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y positivas, puesto que las emociones ejercen un impacto significativo sobre la memoria, la atención y la motivación.

En el Perú, muchos Centros de Educación Básica Especial (CEBE) interrumpieron sus actividades durante el inicio de la pandemia y luego de unos meses empezaron a trabajar en la modalidad virtual.

Después del confinamiento, alrededor del 2022 las escuelas volvieron de manera progresiva a la presencialidad, en el distrito de San Juan de Miraflores, un CEBE abrió sus puertas trabajando con todos los protocolos de seguridad emitidos por el gobierno. De acuerdo con los datos recogidos al finalizar el año escolar se encontró que los estudiantes con TEA tuvieron problemas en su conducta, pues durante su regreso a clases presentaron rabietas con más frecuencia, agresividad con sus pares, menos tiempo de tolerancia al realizar actividades, miedo, ansiedad y conductas disruptivas, mostrando la necesidad de realizar intervenciones desde el área educativa y psicológica. Siendo esta una situación que evidencia la relevancia y necesidad de conocer el nivel de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes que permita implementar de manera posterior un programa de educación emocional dentro del currículo escolar.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica, dentro de las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias, se proponen espacios educativos de tutoría donde los docentes realicen un acompañamiento a los estudiantes en un clima de respeto y confianza con el fin de desarrollar competencias socio afectivas y cognitivas y promover el desarrollo social y personal (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

Ante esta problemática surge la necesidad de conocer el nivel de la micro competencia de la regulación emocional de los estudiantes considerando el periodo crítico sanitario al que se enfrentaron y el modo y frecuencia de

intervención a nivel socioemocional realizado en la institución educativa y específicamente en las aulas, relevantes para el desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes. A partir de ello se plantean las siguientes preguntas específicas para la investigación:

¿Cuáles son las características de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son las características de la capacidad de la regulación de los impulsos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son las características de la capacidad de la tolerancia a la frustración de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son las características de perseverar en el logro de los objetivos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son las características de la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación tiene como finalidad revisar los aportes teóricos referidos a la micro competencia de regulación emocional en los estudiantes con TEA en ambientes educativos desde la perspectiva de Bisquerra, de tal manera que se integre los aportes, a partir de los resultados, a la estructura del marco teórico existente y contribuir con el desarrollo del conocimiento.

En cuanto a lo metodológico la adaptación y aplicación de los instrumentos de recojo de información y evaluación utilizados en esta

investigación, luego de su validación, podrán ser utilizados en futuros trabajos de investigación sobre el desarrollo de competencias emocionales, específicamente para la regulación emocional y servirá seguir profundizando sus características y favorecer el desarrollo de estrategias en el ámbito educativo para mejorar las habilidades de dicha competencia.

En cuanto al aporte pedagógico, contribuirá a la mejora de la práctica didáctica del docente a favor del desarrollo de la competencia de regulación emocional dirigida a estudiantes con TEA ya que este trabajo de investigación tiene como finalidad, a partir del conocimiento del desarrollo de la competencia de la autorregulación emocional, explicar los beneficios e importancia de aplicar estrategias de enseñanza en el aula para el trabajo de dicha competencia.

Los resultados de esta investigación constituirán a nivel social, pues se busca que contribuya a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y puedan ser considerados por docentes o familiares quienes implementarán acciones orientadas al desarrollo de la competencia de regulación emocional no solo en el contexto escolar sino también para afrontar los desafíos que les plantea la convivencia diaria.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

El presente trabajo de investigación es de enfoque cualitativo, basado en un enfoque de estudio de casos, desarrollará la descripción de la categoría de micro competencia de regulación emocional de estudiantes con TEA del nivel primaria en un CEBE. Dicha institución se encuentra ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores en Lima Metropolitana, que atiende a niños de nivel inicial y primaria cuyas edades se encuentran entre los 3 y 15 años aproximadamente.

El presente estudio tendrá una duración aproximada de 6 meses, desde el mes de junio - diciembre de 2024.

Respecto a las limitaciones de la investigación algunas de las fuentes bibliográficas no se encontraban con facilidad en las bibliotecas de manera presencial y virtual, y dentro de los encontrados la mayoría estaban en otros idiomas, además de los escasos instrumentos de evaluación para la evaluación de la micro competencia de regulación emocional dirigidos a niños con TEA.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Describir las características de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir las características de la capacidad de la regulación de los impulsos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.
- Describir las características de la capacidad de la tolerancia a la frustración de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.
- Describir las características de la capacidad de perseverar en el logro de los objetivos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.
- Describir las características de la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se encontrarán los antecedentes internacionales y nacionales, la descripción de las variables de estudio y la definición de términos conceptuales.

2.1 Antecedentes de la investigación

De acuerdo con la revisión realizada los antecedentes nacionales se encontraron en menor proporción frente a los internacionales, puesto que no se hallaron investigaciones con la población seleccionada para el desarrollo motivo por el cual se han considerado trabajos fuera los últimos 5 años como se solicita.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Taylor et al. (2024) realizaron un estudio con el fin de identificar las diferencias, durante los primeros años de desarrollo, en la reactividad emocional en niños diagnosticados con TEA frente a niños con desarrollo típico así como el uso de estrategias de regulación en situaciones positivas y negativas utilizadas por ambos grupos. El estudio fue de tipo cuantitativo comparativo donde participaron 37 niños con TEA y de desarrollo neurotípico cuyas edades se encontraban entre los 22 y 28 meses. Utilizaron como instrumento 9 tareas del Lab-TAB (Laboratory Temperament Assessment Battery), esquemas de codificación conductual para el análisis de la frecuencia del uso de estrategias de regulación emocional y observación del afecto facial, corporal y vocal por cada tarea. Asimismo, utilizaron pruebas “t” para evaluar los tipos de estrategias de regulación emocional que se utilizaron. Entre los resultados destacó que los niños con TEA se distraen con mayor frecuencia al intentar regularse, presentaban un nivel mayor de frustración y un afecto positivo menor frente a

sus pares con desarrollo típico. Concluyeron que los niños con TEA presentan mayores niveles de frustración a pesar de intentar regular sus emociones apropiadamente de acuerdo con su edad. Además proporcionó evidencia sobre los indicadores de desregulación emocional que se encuentran presentes desde los dos años.

Fernández (2022) estudió en jóvenes con TEA las actividades creativas para mejorar las competencias emocionales en España. El tipo de estudio fue de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, contó con la participación de 14 jóvenes con TEA de los niveles 1 y 2. Utilizó un cuestionario pretest y post test de 35 preguntas respondido por los padres y terapeutas. El estudio presentó en sus resultados datos significativos relacionados con la adaptación y la flexibilidad a los cambios. Concluyó que las actividades creativas mejoran las competencias sociales y emocionales en jóvenes con TEA.

Alonso (2018), realizó un estudio con tres niños de educación Infantil, con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 3 en España, exploró la relación entre el aprendizaje y el desarrollo emocional. El objetivo principal fue diseñar un programa de intervención para mejorar la comprensión y regulación emocional en niños. Utilizó un enfoque cualitativo y un programa de aprendizaje interactivo, se implementaron diversas actividades y sesiones, utilizó también un cuestionario previo sobre las emociones básicas, la observación, hojas de registro. Los resultados mostraron que los niños con TEA enfrentan dificultades para reconocer y entender sus propias emociones y las de las otras personas, haciendo muy complicado avanzar en su educación. Este estudio destacó la importancia de desarrollar estrategias de intervención efectivas para apoyar el desarrollo emocional y social en niños con TEA.

Reyes et al. (2020) realizaron una investigación cuantitativa de diseño correlacional y comparativa con el fin de analizar las diferencias entre la regulación emocional, la emocionalidad y la expresión de las emociones entre un grupo de niños con TEA y sus pares con desarrollo típico así como su potencial relación con las habilidades sociales y problemas emocionales, sociales y de comportamiento. Participaron 44 niños, 22 de ellos con diagnóstico TEA y 22 con desarrollo normotípico sin algún diagnóstico asociado o parientes de primer grado con diagnóstico TEA. El proceso de reclutamiento se realizó en una ciudad pequeña en una zona rural a través de folletos difundidos en escuelas, locales comerciales, grupos de padres y familias con hijos con diagnóstico TEA y correos electrónicos asociados. Para evaluar el nivel de competencia social y comunicativa y confirmar el diagnóstico de TEA aplicaron el "Autism diagnostic observation schedule, second edition" (ADOS-2). Asimismo, para medir los déficits sociales, comunicativos y los intereses restringidos y repetitivos, las madres de los niños completaron dos versiones del "Social communication questionnaire" (SCQ) de acuerdo a los grupos de edad. Para evaluar las habilidades receptivas del lenguaje aplicaron el "Peabody picture vocabulary test - fourth edition" (PPVT-4, también, el "Emotion regulation checklist" (ERT), un cuestionario para padres con el fin de evaluar las habilidades de regulación emocional de los niños y su nivel de emocionalidad. Para valorar la expresión de emociones utilizaron el "Emotion reaction questionnaire" (ERQ) la cual fue resuelta por los cuidadores o responsables de los niños. Para la evaluación las conductas adaptativas dentro de la dimensión de habilidades sociales aplicaron el cuestionario para padres "Vineland adaptive behavior scales-2nd edition" y el "Strength and difficulties questionnaire" (SDQ) para la

evaluación de problemas conductuales, emocionales y de comportamiento en personas de 3 a 16 años, también resueltos por los padres de familia. Como resultado obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos. Los niños con TEA obtuvieron puntuaciones menores en “ERC- Emotion Regulation subscale” y una mayor puntuación en “ERC- Negativity/Lability subscale”. En cuanto a la expresión de emociones obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos, siendo los niños con TEA los que obtuvieron menor puntuación en la expresión de afecto positivo, miedo y enojo, así como en el dominio de socialización en el Test de Vineland. Concluyeron que la población con TEA presenta mayores diferencias en cuanto a la competencia social en relación a sus pares neurotípicos ya que mostraron menores habilidades de regulación emocional, mayor emocionalidad y menor expresión de emociones. Asimismo, hallaron una fuerte relación entre las competencias sociales con las habilidades de regulación emocional, así como un sólido vínculo entre las dificultades emocionales y los problemas de conducta en la población con TEA.

García et al. (2018) realizaron una investigación con la finalidad de evaluar la competencia emocional de niños con TEA mediante una app llamada “Emocionatest”. El estudio contó con un diseño no experimental, transversal descriptivo en el que participaron niños TEA de nivel 1 o 2 cuyas edades se encuentren entre los 4 y 12 años y que a su vez pertenezcan a centros escolares públicos de la provincia de Castellón, España. Como instrumento de evaluación utilizaron la app “Emocionatest” diseñada por Andrés-Roqueta, Ramos y Bresó, profesores en la Universitat Jaume I de Castellón que consta de 5 niveles de dificultad (reconocer e interpretar las expresiones faciales, generar expresiones faciales adecuadas, identificación emociones en situaciones cotidianas y

simples, comprender las emociones que surgen de experiencias y procesos cognitivos y distinguir entre emociones genuinas y emociones simuladas o falsas) y 12 ítems de evaluación por cada uno de ellos. Los resultados evidenciaron que los participantes tuvieron mayores dificultades de las que se esperaban de acuerdo a su edad al completar la mayoría de niveles, dándose con más frecuencia en los niños con menor edad. Concluyeron que la aplicación es una herramienta que permite evaluar las competencias emocionales en niños con TEA de manera eficaz y comprensiva.

Bernal (2022) realizó un estudio con el objetivo de explorar los beneficios de la arteterapia como herramienta de expresión artística para el desarrollo emocional y cognitivo en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La población de estudio fueron 4 niños entre 3 y 6 años. Utilizó un enfoque mixto, con un diseño no experimental y una metodología explicativa correlacional, utilizó como técnica la observación y como instrumento la ficha de observación. Los resultados destacaron la importancia de integrar la arteterapia en la educación para fomentar la interacción positiva entre niños con TEA y sus compañeros a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, se resaltó la necesidad de capacitar a los docentes sobre las características y necesidades de los niños con TE. Concluyó que la arteterapia es una valiosa herramienta para promover el desarrollo emocional y cognitivo en niños con autismo, gracias a sus múltiples beneficios y aplicaciones.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Escobar (2023), realizó una evaluación neuropsicológica con enfoque psicobiológico en Saya, una niña de 3 años y 10 meses con autismo de nivel 1. La evaluación analizó los cuatro sistemas de cognición social: percepción social,

socioafectivo, atribución mental e inferencial y ejecutivo. Aplicó instrumentos neuropsicológicos, observación semiestructurada, entrevistas, comunicación permanente y visitas a casa. Los resultados mostraron que Saya presentó una disposición cautelosa, observadora y sensible, con dificultades para reconocer emociones básicas en otros pese a un aumento en la atención conjunta y seguimiento visual y auditivo, También observó una concientización corporal externa imprecisa, lo que conllevó a respuestas socioafectivas inusuales. Concluyó que el autismo es único en cada persona, en el caso de Saya su funcionamiento intelectual promedio y estilo de aprendizaje visual-auditivo influye en su capacidad para registrar la información social, pero factores fisiológicos, sensoriales y afectivos interfieren a la consolidación de sus funciones cognitivas.

Román (2021), realizó una investigación con el objetivo central de analizar la relación entre depresión y regulación emocional en niños de 7,8, y 9 años en Lurigancho 2020, Lima - Perú. El estudio empleó un diseño descriptivo-correlacional no experimental, utilizó como técnicas e instrumentos: encuestas y cuestionarios (Cuestionario de la escala de Autoeficacia para la depresión en niños. (EADA). Los resultados revelaron que aproximadamente un tercio de los niños presentó un nivel bajo de depresión y regulación emocional., mientras que otro tercio mostró niveles medios y el resto niveles altos. Concluyó que existe relación inversa entre ambas variables, lo que sugiere que la regulación emocional efectiva puede ayudar a prevenir o reducir la depresión en niños. Recomendó a los padres de familia y cuidadores buscar apoyo profesional para promover un desarrollo emocional saludable para sus hijos, disminuyendo así la depresión.

Ibarra (2019), realizó una investigación con el objetivo de analizar el efecto de las terapias asistidas por animales en la regulación emocional de estudiantes con TEA con el fin de que se generen propuestas de intervención alternativas al modelo tradicional a favor de la regulación de las emociones y la integración de las personas con TEA a la sociedad. La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo experimental y se tomaron medidas pretest y post test para conocer el efecto causal de la terapia asistida por animales sobre la regulación emocional de los estudiantes con TEA. En la investigación participaron 13 escolares diagnosticados con TEA de grado uno y dos entre 8 y 13 años. Se emplearon como instrumentos una adaptación de la versión corta del cuestionario "Children's Behavior Questionnaire" [CBQ] de Samuel Putnam y Mary Rothbart del 2006 (Putnam y Rothbart, 2006; Rothbart, Ahadi, Hershey, y Fisher, 2001), Concluyó que la terapia asistida con animales no tuvo un efecto significativo en las dimensiones de extraversión y afecto negativo debido a la corta duración de las primeras intervenciones al igual que el periodo de tiempo asignado al recojo de información el cual se consideró como insuficiente; sin embargo, en la dimensión de regulación de reacción emocional lograron obtener puntajes significativamente más altos logrando regular algunas de las conductas impulsivas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Competencia de regulación emocional

En el presente apartado se realizará una revisión teórica respecto a la competencia emocional planteadas por diversos autores y también según Rafael Bisquerra y sus respectivas micro competencias siendo una de

ellas la regulación emocional la cual es la variable de estudio seleccionada para el desarrollo de la presente investigación.

2.2.1.1 Perspectivas según autores

Las emociones fueron investigadas hace muchos años, partiendo originalmente desde la inteligencia emocional definida por Mayer & Salovey, 1997 como la capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas. Ellos conformaron la inteligencia emocional en base a 4 habilidades básicas: percepción, valoración y expresión de las emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones, regulación de las emociones.

Saarni (1999, 1997) luego define la competencia emocional a un conjunto integrado de habilidades y competencias que capacitan a un individuo como único, adaptándose de manera efectiva en ambientes de constante cambio, surgiendo y desarrollándose de manera eficiente logrando alcanzar su máximo potencial. Saarni conforma su modelo en 8 competencias básicas: Conciencia emocional de uno mismo, habilidad para entender y comprender los sentimientos de otros, habilidades para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para solucionar problemas y adaptación a los cambios externos, conciencia de comunicación emocional en las relaciones, capacidad de autoeficacia emocional.

Otros autores como Graczyk (2000), Payton (2000) y CASEL (2006) también se refirieron a competencias socio- emocionales como el desarrollo de una conciencia emocional tomando reconocimiento de los sentimientos propios y manejandolos eficazmente, tomar consciencia del sentido constructivo del yo,

considerando el respeto por los demás y las normas sociales. Además implica identificar problemas, fijar objetivos y encontrar soluciones efectivas, así como buscar ayuda cuando es necesario. Al desarrollar estas habilidades puedes mejorar tus relaciones interpersonales, tomando buenas decisiones y alcanzando un mayor bienestar en tu vida.

A continuación se presenta al autor base de esta investigación Rafael Bisquerra, el cual da una definición mucho más clara de competencias emocionales, planteando que estas se dividen en cinco grandes bloques.

2.2.1.2 La competencia de regulación emocional según Bisquerra.

Las competencias emocionales han cobrado relevancia en el campo educativo en los últimos años ya que conforman un factor importante a favor del desarrollo de procesos de enseñanza - aprendizaje significativos y de calidad, pues tal como señala Logatt (s.f) uno de los objetivos de la educación es la creación entornos educativos emocionalmente positivos asociados al bienestar, la felicidad, la colaboración, la disminución de situaciones de estrés y estados emocionales negativos ya que impactan directamente en procesos como la memoria, la concentración y el aprendizaje.

Por lo mencionado, se debe incluir la educación emocional como un proceso continuo y permanente dentro de los planes educativos a favor de la formación integral de la persona donde el desarrollo de los contenidos académicos se articulen con el de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Partiendo de esta premisa, el autor, plantea cinco competencias emocionales para promover la educación emocional en el ámbito educativo: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y bienestar.

Por efecto de la selección y comprensión del origen de la variable de investigación del presente trabajo, es necesario contar con la definición acerca de la competencia de regulación emocional y Bisquerra y Pérez (2007) brindan puntos importantes a considerar. Al respecto, define dicha competencia como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, la cual está conformada por cinco micro competencias que se mencionan a continuación.

La micro competencia de conciencia entre emoción, cognición y comportamiento se refiere a comprender que la emoción influye sobre el comportamiento o viceversa y que ambos pueden regularse a través de la cognición. La micro competencia de expresión emocional que incluye la expresión apropiada de las emociones, comprender que el estado emocional de una persona no necesita corresponder con la expresión que se espera de ella, la conciencia del impacto que producen las propias emociones sobre los demás y cómo influyen en la forma en que una persona se muestra frente a otros (Bisquerra y Pérez, 2007).

La micro competencia de regulación emocional, la cual ha sido seleccionada como variable de estudio, implica la capacidad para manejar nuestros propios sentimientos y emociones de manera adecuada, debiendo ser debidamente regulados. Y según Bisquerra y Pérez, (2007) se divide en 4 subcategorías como:

La regulación de los impulsos: permite controlar y moderar respuestas emocionales, la capacidad para regular los impulsos es un indicador clave de madurez personal y emocional, las técnicas de relajación pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la regulación de los impulsos (Bisquerra,2010).

La tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión, es una habilidad fundamental para desarrollar una regulación emocional saludable, los niños y adultos deben aprender a reconocer y expresar sus emociones de manera saludable, desarrollando estrategias para manejar su frustración. (Bisquerra y Pérez, 2007)

El perseverar en el logro de los objetivos, se refiere a la capacidad de mantener el esfuerzo y la motivación para alcanzar metas y objetivos a pesar de los obstáculos y dificultades, siendo esta habilidad fundamental para alcanzar el éxito y la satisfacción personal. (Bisquerra y Pérez, 2007)

La capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo: es una habilidad importante para alcanzar el éxito y lograr objetivos a largo plazo. En un estudio realizado por Walter Mischel sobre esta capacidad, demostró que los niños mayores fueron capaces de esperar un tiempo para obtener una recompensa mayor (una segunda galleta), así como también los niños que esperaron son menos propensos a mostrarse agresivos o ansiosos, así como también mostraron mayor capacidad de regular sus impulsos, permitiéndoles tomar decisiones más informadas y reflexivas. (W, Mischel, 2014). Para Bisquerra (2003), esta habilidad es importante para lograr un bienestar emocional y completar los objetivos a largo plazo.

La micro competencia de la habilidad de afrontamiento de emociones negativas se refiere a la aplicación de estrategias de autorregulación que influyan sobre la duración e intensidad de las emociones percibidas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Respecto a la última micro competencia para autogenerar emociones positivas, se refiere a la capacidad de experimentarlas de forma consciente y

voluntaria, así como autogenerar auto bienestar con el fin de conseguir una mejor calidad de vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.2.1.3 El desarrollo de la micro competencia de la regulación emocional en los niños.

Dentro del marco de la educación emocional (Bisquerra, 2021; Bisquerra 2003) hace mención de un grupo de requisitos que cualquier intervención educativa debe cumplir para que esta sea eficiente. Entre ellos hace mención del desarrollo de las competencias emocionales desde un enfoque de ciclo vital, que responde a la definición de la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente cuya finalidad es capacitar para la vida haciendo necesario que se desarrolle de manera transversal en el currículo académico, en la formación superior, en la formación de adultos y en organizaciones de manera perenne.

Esta premisa establece la importancia de conocer cuáles son las características, rasgos y necesidades de la población que se atenderá en cada una de sus etapas de desarrollo, coincidiendo con lo mencionado por Pérez y Filella (2019) quienes para el ejecución de programas de educación emocional plantean siete criterios dentro de los que se rescata la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje que respondan a la diversidad de la población a la que se atiende así como la importancia de atender las necesidades emocionales en cada una de las etapas evolutivas que se estén atravesando.

Justificada la relevancia de considerar las características de la población en cada una de sus etapas evolutivas, a continuación se realizará una revisión de lo que se espera lograr durante los primeros años de desarrollo de los niños en cuanto a la variable de estudio seleccionada para la presente

investigación: la regulación emocional según Capella y Mendoza (2011) en una de sus publicaciones para la Sociedad de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia.

- 0 - 24 meses: Durante los primeros meses se presentan conductas innatas como herramienta de regulación para generar la calma como llevarse el dedo a la boca. Conductas involuntarias o reflejas de aproximación o evitación, ante determinados estímulos; como el llanto, el fruncimiento del rostro, las sonrisas, etc generan un efecto regulatorio súbito sobre las sensaciones de angustia o ausencia de placer que posteriormente se volverán más voluntarios por la asociación que se establecen entre ellos.

El desarrollo de habilidades motrices como el movimiento voluntario de la cabeza, extremidades y alcanzar objetos permiten al niño auto distraerse y explorar su cuerpo generando movimientos como mecanismos de regulación emocional en situaciones de estrés como sacudirse, morder sus dedos, etc.

Entre los 12 y 18 meses los niños encontrarán en los juguetes una herramienta para aliviar el discomfort, fatiga o aburrimiento mediante el juego voluntario y en interacción con sus cuidadores quienes reforzarán ese efecto. Posteriormente; con el desarrollo del lenguaje, la memoria y el juego, los niños van ganando mayor control sobre sus experiencias emocionales ya que durante los primeros años los padres o cuidadores asumen la mayor parte del control sobre la regulación emocional de sus hijos ante situaciones en las que sus propios mecanismos de regulación nos son suficientes. Existe aún la interdependencia emocional.

- 2 - 5 años: Durante este periodo los niños adquieren conciencia de su capacidad de planificar, producir y mantener acciones que le permitan afrontar situaciones emocionalmente desafiantes a través de la regulación emocional un ejemplo de ello es el uso de objetos de transición.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje les permite regular sus emociones de manera integral ya que pueden recibir instrucciones verbales de los adultos sobre cómo regular sus emociones y recibir consuelo. Asimismo, les permite tener una mayor comprensión sobre lo que sienten, expresarlo, aprender sobre lo apropiado de sus emociones y comprender cómo regularlas.

Por último, durante la etapa preescolar, los niños adquieren nociones sobre lo que es socialmente adecuado respecto a la manifestación de sus propias emociones, convirtiéndose así en un mecanismo de regulación emocional para evitar consecuencias sociales negativas. Sin embargo, pese a que los niños durante esta etapa han aprendido algunas estrategias de regulación emocional, aún es necesaria la intervención de los padres como fuente de regulación frente a situaciones emocionalmente negativas muy demandantes.

- 6 - 12 años: Este período es marcado por el inicio de la etapa escolar en la que se espera que los niños hayan desarrollado un mayor control sobre sus emociones evitando un desborde prolongado, constante e intenso que pudiese resultar inadecuado. En esta etapa la socialización ejerce un rol importante ya que de los grupos con los que interactúa aprende qué emociones deben ser expresadas y cómo deben hacerlo de acuerdo a cada situación de manera segura, así mismo aprenden que la regulación

emocional se puede lograr al ver a otros modular sus propias emociones de manera exitosa así como puede suceder lo contrario.

Por otro lado, uno de los logros importantes de los niños en este periodo es la habilidad auto reflexiva, la autonomía y participación constante en las experiencias internas de sus propias emociones, llegando pasar durante esta etapa por una transición desde la regulación emocional mediada por las relaciones que establecen con personas o adultos a una más intrapersonal y autónoma.

Por último, comprenden que el estado anímico influye directamente sobre la conducta, reflexionan sobre cómo se produce esta relación en alguna situación afectiva específica de su vida y los lleva a establecer técnicas que les permitan afrontar dichos estados anímicos y modificar sus consecuencias.

2.2.2. Trastorno del Espectro Autista

En el presente apartado se desarrolla el marco teórico del TEA que aborda aspectos como la evolución en su definición; la etiología, en la que se han considerado factores neurobiológicos y medioambientales implicados en la manifestación de trastorno y por último se realiza una breve descripción de las características del TEA en las áreas del desarrollo como el área cognitiva, de lenguaje y socioemocional.

2.2.2.1 Evolución en la definición del TEA.

La definición del trastorno del espectro autista (TEA) ha evolucionado con el transcurrir del tiempo hasta llegar a la definición actual brindada por el DSM-V. El término “autismo” fue propuesto por primera vez en 1911 por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler para referirse a la evasión de la realidad, el encierro en sí

mismo o el aislamiento social de pacientes que padecían de esquizofrenia (Pralong, 2014).

En 1944 el psiquiatra austriaco Leo Kanner, a partir de la observación del caso de 11 niños que presentaban una condición que difería de forma singular de cualquier otra conocida, logró describir por primera vez al autismo como un síndrome cuyos rasgos principales eran las alteraciones en la dimensión social, cognitiva y del lenguaje; consiguiendo de esta forma, diferenciar el autismo de la esquizofrenia (Pralong, 2014).

Por otro lado, el psiquiatra austriaco Hans Asperger, en 1944, realizó estudios a niños con características similares a los observados por Kanner. Entre ellas se encontraba la falta de empatía, la adquisición precoz de un repertorio amplio del vocabulario, poca comunicación verbal, lenguaje pedante, intereses restringidos, resistencia a los cambios, una excelente memoria y un coeficiente intelectual regular o por encima de la media; lo que sería denominado posteriormente como el síndrome de Asperger (Pralong, 2014).

Actualmente, el trastorno del espectro autista es definido en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias en la comunicación e interacción social en diferentes contextos, así como la manifestación de patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, actividades o intereses. , los diferentes trastornos generalizados del desarrollo como el trastorno de Rett, el trastorno de Asperger, el trastorno autista, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado incluidos en el DSM-IV, quedan englobados en una única nomenclatura: TEA (APA, 2014).

2.2.2.2 Etiología.

Existen diversas posturas que explican el origen o factores que intervienen en la manifestación del TEA, ámbito en el que se continúan realizando investigaciones desde el campo de la medicina. Entre las posturas se encuentra la explicación neurológica, ambiental y genética del TEA.

Según Reynoso et al. (2017) el TEA es un trastorno poligénico y multifactorial, ya que intervienen variaciones genéticas en las que participan más de un gen que en interacción con los factores ambientales producen fenotipos específicos, es decir que las formas en la que las características del TEA se expresan son distintas en cada persona. Respecto a los factores ambientales que intervienen en la manifestación del trastorno Arberas y Ruggieri (2019) refieren que en algunos casos los antiepilépticos, los medicamentos antidepresivos y factores estresantes como la depresión y el estrés materno han sido asociados como responsables en la manifestación del TEA. En otra investigación realizada por León (2018) señala que algunos medicamentos pueden afectar al bebé desde la etapa del embarazo como lo es el uso del Valproato que causa malformaciones congénitas en el 10% de las mujeres que lo usan en etapas tempranas de gestación y aumenta el riesgo de presentar autismo infantil.

En el campo de la neurología, Sosa et al. (2017) recopilaron y analizaron aportes empíricos y teóricos de investigaciones realizadas por distintos autores sobre la neurobiología del TEA, en algunos de ellos encuentran similitudes en la estructura cerebral de las personas que presentan esta condición. Señalan, por ejemplo, que se aprecia un incremento en la circunferencia craneal, aspecto que se detectó mucho antes de que los síntomas del TEA se expresaran; en un

estudio realizado por Courchesne et al. (2003, como se citó en Sosa, 2017) con 48 niños con TEA cuyas edades fluctuaban entre los 2 y 5 años, se encontró un aumento exagerado del volumen cerebral. Hazlett et al. (2011, como se citó en Sosa, et al., 2017) realizaron un estudio (usando la resonancia magnética) donde observaron que los niños con TEA presentaban un incremento en el volumen de la corteza cerebral al igual que de la sustancia blanca en los lóbulos temporales, lo que podría estar asociado con el aumento del tamaño del cerebro.

2.2.2.3 Características en las áreas de desarrollo del niño con TEA.

- Área cognitiva

Respecto a la atención, los niños con TEA presentan características distintas de acuerdo al grado y de las condiciones ambientales siendo la capacidad de atención conjunta la que presenta mayor compromiso, puesto que desde los primeros años presentarán dificultades para establecer interacciones comunicativas y sociales con otras personas, fracaso para mantener una conversación bidireccional y la reciprocidad emocional, un menor contacto visual y la preferencia por mantener interacciones con un objeto o estímulos no sociales (González-Moreno, 2018).

En cuanto a la percepción, según Romero et al. (2019) las personas con TEA procesan de forma literal la información pues no realizan una interpretación o inferencia sobre ella, también tienen dificultades para la discriminación y selección de estímulos, presentan una percepción fragmentada, puede presentarse una distorsión de la forma, espacio y sonido; además, las respuestas que generan a partir de un estímulo pueden darse con cierto grado de retraso y, por último, se pueden evidenciar fluctuaciones en la percepción entre la

hiposensibilidad e hipersensibilidad a nivel táctil, auditivo, visual, auditivo, olfativo, vestibular y propioceptivo.

En lo que se refiere a la memoria, las personas con TEA, aunque pudiesen almacenar información presentan inconvenientes al organizarla, darle sentido y evocarla para aplicarlas posteriormente para la resolución de problemas, así como evidencian dificultades para recuperar recuerdos autobiográficos o lo hacen con mayor lentitud (Cabral, 2020).

- Área motora

Los niños que presentan TEA no manifiestan déficits graves en el área motora que estén asociados a su condición. Según el DSM-V (APA, 2014), presentan, “estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos”. (p.29).

Esto quiere decir que en muchos casos realizan movimientos estereotipados, aleteos, tics, entre otros. Muestran problemas con el área motora gruesa, lo que representa una dificultad para realizar movimientos con los brazos, piernas, torso, y en la coordinación. Se realizaron investigaciones sobre los déficits que presentan los niños con TEA en el equilibrio, la noción del cuerpo, estructuración espacio temporal y las praxias (global y fina). Estos aspectos fueron evaluados por Crissien et al. (2017), en la que se demostró que los niños con TEA con edades de 4 a 12 años obtuvieron resultados bajos en las pruebas de motricidad, en las áreas de equilibrio, la noción del cuerpo, estructuración espacio- temporal y las praxias (global y fina); sin embargo, esta población tuvo un mejor desempeño en la tonicidad y lateralidad.

Los niños con TEA tienen algunas dificultades en el aspecto motor, pero estos no son gravemente significativos logrando desarrollarse y desenvolverse plenamente como cualquier otro niño de su edad.

- Área socioemocional

Según el DSM-V, las personas con Trastorno del espectro Autista tienen deficiencias en la interacción con los demás, en la dimensión socioemocional y en el lenguaje principalmente (APA, 2014). En la reciprocidad socioemocional existe un distanciamiento con otros y fracaso en la conversación, existiendo una disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales, los cuales varían según el grado del TEA por ejemplo en cuanto al grado 1 se pueden presentar características como la falta de interacciones sociales, respuestas atípicas o excéntricas y dificultades para la apertura de la comunicación con otros, los cuales son rasgos que van variando en su intensidad según el grado de TEA que presente la persona. Los niños con TEA con un grado de severidad de 1 eran considerados como niños con “Síndrome de Asperger” pues este no era considerado como parte del TEA tal y como se indica en el DSM-V, pero hoy en día todos son diagnosticados con TEA, diferenciándolos por grados (1, 2 o 3). Los niños con TEA grado 1 necesitan ayuda, pero en muchos casos suelen pasar desapercibidos.

En cuanto al grado 2 se verán características más notables: dificultades visibles en la comunicación social verbal y no verbal y el fracaso al iniciar conversaciones.

Respecto al grado 3, existe en el niño dificultades para la apertura e inicio de interacciones y respuestas sociales hacia otras personas las cuales suelen ser mínimas y limitadas (APA, 2014). Otra de sus características se manifiesta

al responder con ecolalias, teniendo un claro déficit para expresar sus ideas y emociones. Son estos niños, los que se verán en los CEBE, ya que tienen una condición severa y necesitan mucha ayuda para lograr incorporarse a la vida en sociedad.

Los niños con TEA pueden empezar a mostrar síntomas o rasgos desde el primer año de vida o desde los 24 meses de edad, mostrando las siguientes características: no hay una sonrisa social ni responden la expresiones faciales de otras personas ni padres, es decir desde muy pequeños muestran un desinterés social, una falta de comprensión de emociones de las otras personas, no lleva objetos de interés hacia los padres, es incapaz de hacer amigos o le cuesta relacionarse con otros, no demuestra preocupación o empatía por otros, no suele tener expresiones faciales adecuadas. A su diferencia los niños con desarrollo normal muestran un contacto con sus padres y otros desde sus primeros meses de vida, forjando así un vínculo social muy efectivo e importante que le ayudará para lograr un desarrollo socioemocional correcto. Según Nadal (2015). “En relación al reconocimiento de las emociones, los niños con TEA también tienen problemas para interpretar éstas y para establecer relaciones entre los sonidos que emitimos las personas y los sentimientos a los que pertenecen esos sonidos”. Todas estas dificultades hacen que su proceso de desarrollo emocional sea mucho más complejo a diferencia de niños con desarrollo regular.

- Área del lenguaje

En el desarrollo del lenguaje, hay ciertos objetivos que el niño tiene que lograr según la edad que tiene, como, por ejemplo, que a los 12 meses el niño ya debe decir sus primeras palabras, como “mamá”, “papá”, “agua”, o el nombre

de algún objeto conocido para el menor. A los 18 meses el niño ya debe incrementar presentar más de 20 palabras dentro de su léxico. Sin embargo, los niños con TEA no tienen desarrollo típico del lenguaje y por esa razón se deben tener en cuenta algunos signos de alerta.

Uno de los signos de alerta que se puede notar desde que el niño es muy pequeño, es que no tenga un contacto visual, ya sea cuando la mamá le llame o haya algún sonido en el ambiente, otro es que pocas veces lllore cuando necesite algo.

Según García y Martínez (2016), al observar un desarrollo atípico en el área del lenguaje del niño, los padres deben llevarlo con profesionales quienes le puedan atender a temprana edad y así controlar dicha dificultad.

Por lo tanto, es necesario mantener la vigilancia en cada una de las revisiones del niño. Ante cualquier preocupación aplicar una prueba para la identificación precoz de trastornos y brindar los apoyos necesarios.

2.2.2.4 Intervención pedagógica en el TEA.

Como en muchos otros trastornos en el desarrollo (Síndrome Down, discapacidad intelectual, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) la intervención temprana pedagógica adecuada en los estudiantes con TEA es necesaria para alcanzar una buena calidad de vida en los años posteriores y para que las personas con TEA logren desarrollar sus capacidades. El TEA fue considerado durante años como un trastorno con muy mal pronóstico y con escasas posibilidades de mejora. Sin embargo, se sabe que, de producirse una detección temprana y una intervención en los primeros meses y años de vida, existe margen para enormes mejorías en su evolución. Cuando el estudiante con TEA inicia la escolaridad ya sea por medio de la inclusión a un aula regular o en

un CEBE, hay diversas didácticas y estrategias que los docentes pueden tener en cuenta para lograr los aprendizajes.

Las estrategias pedagógicas que se dan en un aula cuando se tiene en el aula a un niño con TEA va a variar de acuerdo con la severidad del caso. Los expertos recomiendan que los niños con TEA estudien en un aula ordinaria, integrándose como cualquier otro.

La metodología de aprendizaje debe basarse en: la enseñanza en contextos naturales, es decir que los estudiantes vivencien por sí mismos los aprendizajes, conozcan desde cerca todo lo que se le enseña. Otro aspecto significativo para considerar es partir de los intereses de los estudiantes, diseñar situaciones donde ellos tengan que iniciar conversaciones. Se deben establecer rutinas y situaciones muy estructuradas y evitar elementos distractores para promover la atención sostenida y focalizada a favor de la adquisición de los aprendizajes.

Por lo tanto, ¿Cómo se debe realizar la intervención pedagógica con niños con TEA? Se debe partir por el conocimiento de sus intereses, características y realidad en la dimensión familiar y personal para plantear objetivos educativos significativos a partir de ello. Se ha de fomentar la comunicación social, que es uno de los aspectos claves en las personas con TEA encontrando maneras de proporcionarles un estado emocional tranquilo y regulado. Las personas con TEA necesitan mantenerse en un estado de control. Se debe generar un clima en que se establezcan lazos de confianza, apoyo y aprendizaje mutuo entre el docente y el estudiante.

2.3 Definición de términos

Competencias emocionales: Las competencias emocionales son el conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades que se requieren para comprender, expresar y regular las emociones. Favoreciendo el aprendizaje, la solución de problemas, la adaptación al cambio y un mejor desempeño en las relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Competencia de regulación emocional: La competencia de regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones adecuadamente la cual está conformada por cinco micro competencias: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra y Pérez, 2007).

La microcompetencia de regulación de los impulsos: permite controlar y moderar respuestas emocionales, la capacidad para regular los impulsos es un indicador clave de madurez personal y emocional, las técnicas de relajación pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la regulación de los impulsos (Bisquerra,2010).

La microcompetencia de tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión: es una habilidad fundamental para desarrollar una regulación emocional saludable, los niños y adultos deben aprender a reconocer y expresar sus emociones de manera saludable, desarrollando estrategias para manejar su frustración. (Bisquerra y Pérez, 2007)

La microcompetencia de perseverar en el logro de los objetivos: se refiere a la capacidad de mantener el esfuerzo y la motivación para alcanzar metas y

objetivos a pesar de los obstáculos y dificultades, siendo esta habilidad fundamental para alcanzar el éxito y la satisfacción personal. (Bisquerra y Pérez, 2007)

La microcompetencia de capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo: es una habilidad importante para alcanzar el éxito y lograr objetivos a largo plazo. Para Bisquerra (2003), esta habilidad es importante para lograr un bienestar emocional y completar los objetivos a largo plazo.



CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Diseño de la investigación

El enfoque de la presente investigación fue cualitativo. Ruiz (2012) refiere que, este enfoque emplea practicas interpretativas para analizar la realidad a través del uso de palabras, descripciones y relatos, considerándolos herramientas fundamentales para comprender una realidad especifica. Dicho enfoque se desarrolló en esta investigación pues se describieron los hechos observados con respecto a la micro competencia de regulación emocional en estudiantes con TEA de nivel primaria sin la manipulación de la categoría de estudio, sino que se recurrió a la observación directa e indirecta, al registro y análisis de la información recogida y el uso de diversos instrumentos para tener un conocimiento detallado de la realidad estudiada.

De acuerdo con lo señalado por Esteban (2018) esta fue una investigación de tipo básica, la cual se orienta al desarrollo de la ciencia mediante la producción de nuevos conocimientos que servirán de sustento o base para la realización de posteriores investigaciones aplicadas con el fin de mejorar la realidad o problemática descrita en la investigación básica. Considerando ello, este trabajo de investigación buscó recoger información que permita conocer cómo se desarrolla la micro competencia de la regulación emocional de estudiantes con diagnóstico de TEA de nivel primaria con el fin que los conocimientos producidos en este trabajo conforman las bases para el desarrollo de investigaciones aplicativas que traigan consigo diversas propuestas de intervención educativa a nivel curricular y/o pedagógico específicos para la

población seleccionada en base a las necesidades y características recogidas durante el proceso de investigación.

El diseño de la presente investigación respondió al estudio de caso. Según Yin (1993) un estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y cotidiano, en este caso se observarán a tres estudiantes, dos niños y una niña, diagnosticados con TEA en su aula de clases, sin interferir en su comportamiento, ni en su medio, teniendo como objetivo conocer el desarrollo de la micro competencia de la regulación emocional, planteada por Rafael Bisquerra a partir de la descripción y el análisis de las subcategorías que la conforman.

3.2. Participantes

Los sujetos de estudio fueron las personas o grupo cuyas características o rasgos son relevantes para el desarrollo de la investigación las cuales responden a criterios específicos de inclusión y exclusión puesto que la definición rigurosa de los participantes responde a la consideraciones teóricas y metodológicas planteadas en la investigación (Mata, 2021). En cuanto a la presente investigación se consideró como participantes a estudiantes con diagnóstico de TEA grado 2 que se encuentren cursando el tercer ciclo del nivel primaria en la modalidad de educación básica especial en un centro de educación básica especial de Lima Metropolitana cuyas edades se encuentren entre los 6 y 8 años.

3.2.1 Características de los sujetos de estudio

Los participantes de esta investigación fueron 2 niños y una niña, entre 7 y 8 años diagnosticados con TEA, todos ellos estudiantes de primer grado de un

CEBE ubicado en el distrito de San Juan de Miraflores en Lima Metropolitana, siendo los 3 hijos únicos y todos ellos integrantes de familias extensas.

3.2.1.1 Criterios de inclusión.

- Estudiantes diagnosticados con TEA.
- Estudiantes de primer grado.
- Estudiantes entre 7 y 8 años de edad.
- Estudiantes que hayan desarrollado habilidades del habla y del lenguaje.
- Estudiantes de ambos sexos.

3.2.1.2 Criterios de exclusión.

- Estudiantes con TEA y una discapacidad asociada.
- Estudiantes que presentan más de una inasistencia a la semana.
- Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado de los padres de familia.

3.2.2 Sistema de muestreo- no probabilístico intencionado.

El sistema de muestreo empleado fue el no probabilístico, intencional. Definido como aquel en el que se seleccionan a los casos con características específicas de una población con el objetivo de limitar la muestra solo a estos casos, seleccionando a aquellos participantes que más le sirva al investigador para conducir y limitar su investigación (Otzen y Manterola, 2017).

3.3 Categoría de estudio

3.3.1 Definición teórica

La categoría de estudio fue la micro competencia de regulación emocional definida por Bisquerra y Pérez (2007) como la habilidad de

comprender que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados, esto incluye entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), tolerancia a la frustración para prevenir estados de ánimo negativos (ira, estrés,

ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior, etc. (p. 71)

3.3.2 Definición operativa

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
<p>Micro competencia de la regulación emocional.</p> <p>comprender que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados, esto incluye entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), tolerancia a la frustración para prevenir estados de ánimo negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior, etc. (Bisquerra, y Pérez, 2007, p.71)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regulación de los impulsos. <ul style="list-style-type: none"> ● Control de ira, violencia y comportamientos de riesgo. 2. Tolerancia a la frustración para prevenir estados de ánimo negativos <ul style="list-style-type: none"> ● Prevención ira, estrés y ansiedad 3. Perseverar en el logro de los objetivos. <ul style="list-style-type: none"> ● Superación de las dificultades 4. Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo. <ul style="list-style-type: none"> ● Diferir recompensas a corto plazo

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

En el campo de la metodología cualitativa, cuyo fin se basa en la recolección de información no numérica para ampliar la comprensión de un tema de investigación (Molano de la Roche et al., 2021), se utilizan técnicas, entendidas como las herramientas a usar para el recojo de datos. Dentro de ellas se encuentran la observación directa o conocida como observación participante y por otro lado, la observación no participante o simple; así como la entrevista cuya división principal se da en entrevistas estructuradas, semiestructuradas y

abiertas (Piza et al. 2019). A continuación, se definen las técnicas utilizadas en el presente trabajo de investigación.

3.4.1.1 Observación.

La observación, como técnica de recolección de datos en la investigación cualitativa, permite recoger información de situaciones sociales en contextos naturales que implica una reflexión constante y un papel activo para adentrarse en la realidad que se desea estudiar. Tiene como objetivos explorar y describir aspectos diversos de la vida social y sus significados, comprender los vínculos entre las personas, sus experiencias, los eventos que suceden a lo largo del tiempo y los patrones que se generan, identificar problemas y generar hipótesis (Hernández y Baptista, 2014).

En esta investigación se utilizó la observación directa como técnica de recolección de datos en la que se recogerá la información sin dirigirse a los participantes o interactuar con ellos (Baena, 2017). Se observó a los estudiantes seleccionados 3 veces durante una semana en el periodo de la mañana en el que se desarrollan las actividades escolares. Generando descripciones respecto a cada una de las subcategorías de la micro competencia de la regulación emocional y entre los elementos a considerar dentro de una observación del ambiente físico, las acciones individuales y colectivas y los hechos relevantes, aspectos señalados por Hernández (2014)

También, se utilizó la observación indirecta como técnica la cual según señala Díaz (2011) se da cuando el investigador recoge información a través de las observaciones que se han hecho anteriormente a los participantes a través de informes, videos, libros, grabaciones, fotos, etc. En esta investigación se

utilizó las fichas únicas de los estudiantes, sus informes psicopedagógicos y sus informes de progresos elaborados por la docente del aula.

3.4.1.2 Entrevista.

La entrevista es la reunión entre dos o más personas, el entrevistador y el o los entrevistados con el fin de entablar una conversación para intercambiar información a través de la formulación de preguntas y respuestas que generen la construcción de significados en torno a un tema en específico (Hernández, 2014). Tiene como finalidad indagar realizando preguntas sobre testimonios, experiencias, hechos, comentarios, percepciones o creencias sobre un hecho vivido e incluso la descripción biográfica de una persona (Baena, 2017 y Hernández, 2014)

Partiendo de ello, se aplicó la técnica de la entrevista cuyo propósito fue recoger información significativa sobre las experiencias o testimonios de los docentes y padres de familia acerca las conductas relacionadas con el desarrollo de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes que participaron de la investigación. La entrevista fue semi estructurada puesto que se contó con una guía que orientó la formulación de preguntas, pero el entrevistador tuvo libertad de añadir otras que permitieron precisar o ampliar la las preguntas formuladas para el recojo de la información (Hernández y Baptista, 2014).

3.4.2. Instrumentos

3.4.2.1 Guía de observación.

La guía de observación fue un instrumento de la técnica de observación directa; empleada en la investigación para documentar todo lo observado con el propósito de organizar los aspectos que se buscan registrar acerca del objeto.

Este instrumento permitió registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para poder realizar un análisis sobre la situación, hecho o fenómeno encontrado. Según Rojas (2012) una guía de observación es un instrumento que reúne preguntas específicas, diseñadas para alcanzar objetivos y probar hipótesis previas, cuyo fin es orientar y enfocar la observación.

En la presente investigación se utilizó la guía de observación para tener una base objetiva de lo que se pretende observar en el aula de clases: la micro competencia de regulación emocional en relación con sus subcategorías. Este instrumento fue aplicado para registrar la información en los diferentes espacios educativos brindados por la institución, durante el desarrollo de las actividades escolares por las mañanas por un periodo total de dos semanas.

La guía de observación fue de creación propia, y se realizó la validación de contenido del instrumento a través de la técnica de validación de expertos, por presenta las siguientes características. Está compuesta por cuatro subcategorías correspondientes a la categoría de la micro competencia de regulación emocional: regulación de los impulsos con 12 ítems, tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos como la ira, estrés, ansiedad y depresión con 3 ítems; perseverar en el logro de objetivos con 4 ítems y la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo con 6 ítems. A cada uno de ellos les corresponde dos opciones de respuesta “si” “no” y un espacio para adjuntar las observaciones realizadas durante el recojo de la información.

3.4.2.2 Guía de entrevista

La guía de entrevista es una herramienta que contiene los temas que habrán de ser cubiertos al formular las preguntas durante una entrevista. El

entrevistador la utilizará como una guía para organizar y recordar las áreas que debe abordar y tendrá la libertad de decidir cómo realizar las preguntas y en qué momento ya que la guía no constituye un protocolo estructurado de preguntas a seguir (Taylor y Bodgan,1992).

En esta investigación se utilizó la guía de entrevista con el objetivo de recoger información que responda al planteamiento del problema (Hernández, 2014) relacionado con identificar las características del desarrollo de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA; sin embargo, esta no estuvo dirigida a la unidad de análisis sino se aplicó a los padres de familia (mamá o papá) cuyas respuestas contribuirán a ampliar los datos recogidos.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

3.5.1 Técnica de análisis de contenido para data cualitativa

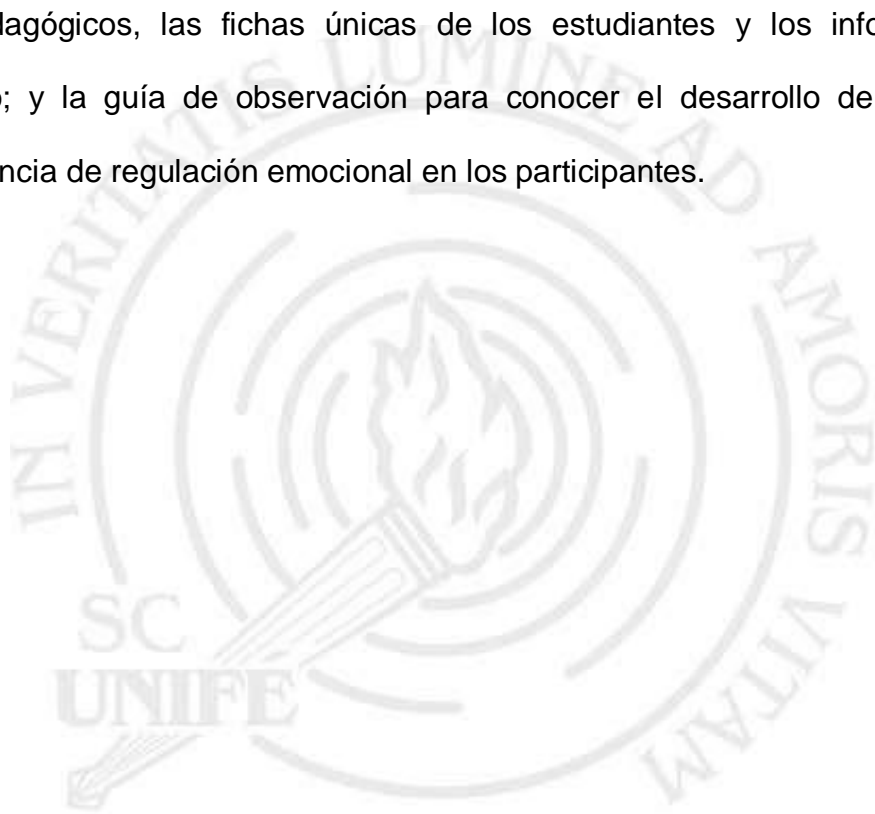
En el presente trabajo de investigación se aplicó la técnica de análisis de contenido cualitativo cuyo objetivo fue hallar sentido a la información recogida a partir de la interpretación e inferencia del contenido dentro de un contexto específico a través del proceso de triangulación. Proceso que permite analizar y clarificar desde diferentes perspectivas la o las categorías estudiadas para validar su replicabilidad (Stake, 1999)

Entre los elementos de los que se pueden realizar este tipo de análisis se encuentran la o las metodologías, teorías, datos entre otros. Este proceso se realiza de manera objetiva, sistemática, replicable y válida.

Así dentro los datos se encuentran los registros de entrevistas, las notas de un cuaderno o diario de campo, protocolos de observación, discursos y entre

otros textos cuyo contenido será descompuesto y clasificado para su posterior interpretación (Díaz, 2018).

En la presente investigación se usó la técnica de análisis cualitativo a través de la triangulación de los diferentes datos recogidos a partir de las técnicas e instrumentos usados. Así se realizó el análisis en el procesamiento e interpretación de la información recopilada por los registros de las entrevistas a las madres de los estudiantes; la revisión y análisis de los informes psicopedagógicos, las fichas únicas de los estudiantes y los informes de progreso; y la guía de observación para conocer el desarrollo de la micro competencia de regulación emocional en los participantes.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el siguiente capítulo, se revisarán los hallazgos encontrados en la investigación, a través de la revisión y procesamiento de los datos obtenidos a través de los informes de progreso, informes psicológicos, fichas de observación y entrevistas de los participantes con la finalidad de describir las microcompetencias de regulación emocional en niños con TEA.

4.1 Descripción de la caracterización de los participantes

A continuación se presenta la caracterización de los participantes, en relación a las subcategorías correspondientes a la presente investigación, Para proteger la identidad y datos personales de los participantes del estudio se usan los códigos P1, P2 y P3 . Los datos mostrados a continuación fueron recogidos a partir de las fichas de caracterización basadas en los informes de progreso del mes de marzo a julio de 2024 y los informes psicológicos que fueron emitidos en los meses de marzo y abril de 2024.

Tabla 1

Caracterización de los participantes en función de las subcategorías

	P1	P2	P3
<p>S1: Regulación de los impulsos: (ira, violencia, comportamientos de riesgo).</p> <p>Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria.</p>	<p>Suele mostrar conductas de evasión ante tareas que le generan dificultad escapando del ambiente donde se encuentra, levantándose de su sitio o echándose sobre las piernas de otros compañeros. Las actividades sensoriales tienen un efecto calmante sobre el niño cuando presenta episodios de irritabilidad.</p>	<p>Solicita ayuda cuando la necesita, ante actividades complejas son necesarias las pausas que faciliten la atención y concentración; sin embargo, estas son realizadas por el adulto y no por iniciativa del niño. Desarrolló de manera progresiva la habilidad de expresar y verbalizar mejor las situaciones que le incomodan, ya que inicialmente solo</p>	<p>Cuando se le presenta alguna actividad o situación que le genera dificultad, pierde el interés y el foco de atención dejándola de lado y buscando otras que le llamen la atención. Cuando no puede terminar con una actividad y no desea seguir las instrucciones o realizar las actividades que se le dan se tira al suelo o simula caerse de la silla</p>

Ante situaciones de conflicto con otros niños o de sobrecarga emocional o sensorial muerde de manera repentina y esporádica a otros niños. Ha aprendido a comunicar sus emociones y necesidades progresivamente. Los informes no describen al niño respecto a su capacidad de buscar soluciones, pedir ayuda, la presencia de conductas autolesivas o respuestas de escapismo ante situaciones que le generan tensión.

manifestaba reacciones emocionales intensas como el llanto frente a situaciones incómodas. Expresa sus deseos, necesidades, ideas y emociones mediante gestos, sonidos y frases poco estructuradas.

y empieza a llorar. Comunica sus deseos, necesidades o lo que le molesta de manera verbal con frases cortas "P3 está enfermo, P3 le duele la cabeza" o responde con un "no" cuando no quiere realizar una actividad.

<p>S2: Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión</p> <p>Capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.</p>	<p>No registra información respecto a esta subcategoría</p>	<p>Solicita ayuda cuando lo requiere y espera su turno para realizar una actividad; sin embargo, manifiesta irritabilidad y frustración ante actividades que no le salen como desea o cuando comete un error, demostrando renuencia o no queriendo continuar con la actividad.</p>	<p>Abandona las actividad que requieren de mayor atención o esfuerzo por su nivel de dificultad y busca objetos que llamen más su atención; sin embargo, en el informe no figura si esto se da luego de haber realizado intentos múltiples o haber solicitado ayuda a un adulto. Tampoco describe sus niveles de tolerancia frente a la espera de turnos.</p>
<p>S3: Perseverar en el logro de objetivos:</p> <p>Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales y personales manteniendo el compromiso y completando tareas a</p>	<p>Suele manifestar, de manera frecuente, conductas evasivas (no sigue instrucciones, se levanta o se retira del lugar de trabajo) cuando se le presentan tareas o actividades estructuradas como la lectura, escritura, manualidades u otras que involucren el trabajo sobre mesa o demanden mayor demanda de concentración, sobre todo cuando estas se le presentan de manera</p>	<p>Completa tareas sencillas, sigue indicaciones de las actividades y las culmina, pero puede mostrar irritación al notar errores en la realización de la actividad o si no le sale como desea ya que suele preocuparse por hacer la actividad de la mejor manera.</p>	<p>En cuanto a completar tareas se refiere, el niño no realiza pausas de manera voluntaria para completar tareas, en su lugar recurre a conductas evasivas (resistencia y negación por realizarlas o tirarse al suelo y llorar). De acuerdo a la documentación presentada, se le recomienda a los padres que ellos sean quienes establezcan las pausas para que logre terminar las actividades.</p>

pesar de la fatiga emocional u obstáculos.	consecutiva, por ejemplo, más de dos fichas de aplicación.	En los informes no hacen referencia a estrategias usadas por el niño que describan su forma de afrontar obstáculos.
S4: Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo:	Durante el desarrollo de actividades complejas se utilizan recompensas inmediatas para que P1 logre involucrarse y las termine. De acuerdo a los informes ha logrado mejoras respecto al seguimiento de actividades sencillas, con menor asistencia y supervisión. Los documentos de revisión no hacen referencia a la capacidad del niño de comprender la entrega de recompensas a largo plazo.	Desarrolla actividades sencillas con facilidad y permaneciendo sentado, sin presentar una recompensa al finalizar. Los documentos de revisión no hacen referencia a la capacidad del niño de comprender la entrega de recompensas a largo plazo. Los documentos de revisión no hacen referencia a la capacidad del niño de comprender la entrega de recompensas a largo plazo. Se indica que sus niveles de atención son fluctuantes por lo que le cuesta permanecer sentado y terminar tareas por lo que se pone de pie constantemente para buscar objetos en su entorno lo que hace necesario redirigirlo de manera continua, no menciona si se le ofrece alguna recompensa después.

Nota. P1= Participante 1, P2=Participante 2, P3= Participante 3

En la Tabla 1, respecto a la subcategoría de regulación de los impulsos los participantes muestran conductas de evasión ante tareas que le generan dificultad. Entre ellas se encuentran retirarse del ambiente, ponerse de pie, pérdida de interés y atención por lo que se realiza, al igual que conductas reactivas como tirarse al suelo o llorar; sin embargo no se halló información, dentro de la revisión documental, que evidencia la búsqueda de soluciones a dicha dificultad, siendo solo uno de los participantes (P2) quien solicitaba ayuda frente a estas.

Respecto a establecer pausas frente a actividades que no pueden terminar, los tres participantes no las hacen por iniciativa sino que es el adulto quien tiene que establecerlas. Por otro lado, los tres son capaces de expresar

sus necesidades, malestares o deseos a través de frases cortas o palabras, según su nivel de desarrollo del lenguaje. Cabe agregar, que en el informe de los tres niños se destacó que dichas habilidades se fueron desarrollando y mejorando en el transcurso del año escolar.

Solo uno de los niños (P1) presenta conductas violentas cuando se enfrenta a situaciones desagradables como conflictos con sus compañeros o de sobrecarga sensorial y emocional, a través de mordidas de manera esporádica y repentina. Siendo este el único participante que en ocasiones recurre a actividades sensoriales que le producen calma cuando se encuentra irritable.

Respecto a la subcategoría de la tolerancia a la frustración, solo uno de los informes de los participantes evidenció su capacidad de solicitar ayuda a un adulto luego de haber hecho varios intentos por resolver una tarea. Sin embargo, en los informes se añade que dicho participante (P2) también presenta episodios de irritabilidad, frustración y renuencia cuando algo no le sale como quiere o comete errores. Dicha característica es similar a la de P3, quien ante tareas complejas o demandantes de mayor atención las abandona en busca de materiales que le agraden más; sin embargo, no se detalla si de manera previa solicitó ayuda o si hizo varios intentos para terminarla. En cuanto a la espera de turnos para el acceso a materiales o actividades agradables solo P3 lo logra, ya que en el resto de informes no figura información que permita describir este aspecto en P1 y P2.

En la subcategoría referida a la perseverancia para el logro de objetivos los tres participantes no logran completar tareas cuando se enfrentan a situaciones de fatiga emocional, agotamiento u otros obstáculos, lo que se manifiesta a través de conductas como renuencia a trabajar cuando se

encuentran en un estado de frustración o irritabilidad, o dejar tareas incompletas o sin iniciar cuando estas demandan mayores periodos de concentración o esfuerzo como las actividades estructuradas sobre mesa entre las que se mencionan la lectura, escritura o manualidades.

Los informes no brindan información detallada o descripciones sobre la manera en que los participantes afrontan los obstáculos propios de una tarea con el fin de lograr un objetivo, solo se menciona de manera general que uno de ellos P1 solicita ayuda al adulto cuando la necesita ya que por sí solo es capaz de terminar actividades sencillas. Por otro lado, solo el informe de P3 brinda información respecto a la capacidad del niño de establecer pausas para culminar una actividad compleja. Indica que el estudiante no realiza pausas por sí mismo y puede llegar a realizar conductas como tirarse al suelo, llorar o abandonar la actividad, por lo que se recomienda que los padres sean quienes establezcan las pausas.

Por último, en lo referente a la subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, P1 necesita recompensas inmediatas para terminar actividades complejas, sin embargo ha mostrado mejoras al realizar tareas sencillas ya que necesita menor asistencia y supervisión. P2 es capaz de realizar tareas sencillas sin la necesidad de trabajar con recompensas y P3 no presenta información al respecto. Los otros aspectos correspondientes a la subcategoría no fueron descritos en los documentos de revisión de los participantes.

4.2. Descripción de los datos cuantitativos

A continuación, los datos obtenidos en la guía de observación se presentan en la Tabla 2 elaborada en base a las subcategorías de la propuesta

de investigación. La guía se completó a través de observaciones durante 1 semana a las clases seleccionadas que fueron educación física, clases de música y danza en un tiempo de 45 minutos, hasta finalizar la jornada escolar del día.

Tabla 2

Datos cuantitativos de la guía de observación en función de las subcategorías

SUBCATEGORÍAS	ITEMS	SI %	NO %
Regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamientos de riesgo). Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria.	Busca soluciones ante un problema.	100	0
	Pide ayuda cuando algo no le sale.	100	0
	Cuando no puede terminar con una actividad hace una pausa.	33.3	66.6
	Cuando se enfurece, se molesta o no le agrada algo se retira a un espacio distinto al que se encuentran sus compañeros.	0	100
	Comunica lo que necesita o le molesta de manera verbal o gestual	100	0
	Ante alguna situación nueva o que le desagrada evita golpear, morder, empujar o realizar otra conducta violenta	100	0
	En situaciones nuevas o que lo enoje manipula objetos como masillas, juguetes u otro material sensorial antes de incurrir a comportamientos como pegar, morder, insultar, etc.	0	100
	No presenta conductas autolesivas como morderse, golpearse la cabeza, arañarse, arrancarse o comerse el cabello u otro.	100	0
	Ante una situación que le genera tensión (ruidos fuertes, luces brillantes, etc.) presenta conductas autorreguladas y no sale solo del entorno seguro.	100	0
	Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión	Cuando algo no le sale luego de varios intentos busca la ayuda de un adulto.	100
Espera su turno para realizar actividades de su agrado o tener acceso a un juguete o material.		66.6	33.3
Capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al			

<p>afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.</p>			
Perseverar en el logro de objetivos:	Completa las tareas que se le asignan a pesar del agotamiento, fatiga emocional u otros obstáculos.	66.6	33.3
Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales y personales manteniendo el compromiso y completando tareas a pesar de la fatiga emocional u obstáculos.	Encuentra formas de afrontar los obstáculos o dificultades que se le presentan durante la ejecución de una tarea con el fin de conseguir su objetivo.	100	0
	Realizan pausas en actividades complejas para lograr finalizarlas.	33.3	66.6
	Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo:	El niño comprende que su premio se le entregará al día siguiente (diferencia hoy y mañana)	100
Es la capacidad de resistir las tentaciones que se presentan en el corto plazo con la finalidad de alcanzar una meta más satisfactoria en el largo plazo	Realiza tareas simples sin esperar recompensa.	100	0
	El niño se queda en su sitio a pesar de que se le ofrece recompensas a ser recibidas luego de un plazo de espera (salir al recreo, tomar la lonchera, obtener un dulce u otro).	100	0
	El niño acepta cambiar su premio por uno que elija si espera al otro día.	0	100

En la Tabla 2, respecto a la subcategoría de la regulación de los impulsos se destaca que en la mayoría de los ítems (6 de 9) observados el 100% de los participantes responde de manera adecuada como buscar soluciones frente a un problema, pedir ayuda cuando algo no le sale, comunicar lo que necesita o le molesta de manera gestual o verbal, evitar recurrir a conductas violentas hacia

otras personas frente a situaciones nuevas o desagradables, no presentar conductas autolesivas o de escape que lo pongan en riesgo al salir de un entorno seguro frente situaciones que le generan tensión.

Los ítems donde los participantes dieron respuesta negativa y obtuvieron 0%, fueron los referidos a retirarse a un espacio distinto o darse un tiempo fuera cuando se enojaba, así como el ítem referido a la manipulación de objetos y/o materiales sensoriales antes de incurrir a comportamientos violentos. Cabe destacar que para el periodo en el que se realizaron las observaciones los participantes no presentaron conductas violentas y por lo tanto no se evidenció la necesidad de utilizar los materiales antes mencionados.

Por último, el 33% de los participantes, es decir solo uno de ellos; fue capaz de establecer una pausa por sí mismo cuando no podía terminar una actividad y luego lo volvía intentar. A diferencia de los demás quienes se alteraban hasta que el adulto los ayude o establezcan una pausa por ellos.

Con respecto a la subcategoría tolerancia a la frustración se obtuvo como resultados que respecto al ítem de pedir ayuda al adulto, cuando algo no les sale luego de haberlo intentado varias veces, el 100% de los participantes lo logran. Así como el 66.6% logra esperar su turno para realizar actividades de su agrado o tener acceso a un juguete o material.

Con respecto a la subcategoría de perseverar en el logro de objetivos, el 66.6% completa las tareas que se le asignan a pesar del agotamiento, fatiga emocional u otros obstáculos, el 100% encuentra formas de afrontar los obstáculos o dificultades que se le presentan durante la ejecución de una tarea con el fin de conseguir su objetivo como por ejemplo revisar las tareas realizadas para corregirlas y hacerlas bien (P1).

El 33.3% realizaron pausas en actividad complejas para lograr finalizarlas, el resto utiliza el tiempo fuera con el apoyo de un adulto.

Por último, sobre la subcategoría de capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo los pequeños obtuvieron el 100% en la comprensión del hoy y mañana, comprendiendo cuando se le explica que tiene que esperar para recibir un premio. Realizan tareas simples sin esperar recompensas y se quedan en su sitio cuando el adulto se lo indica. Sin embargo el 100% de los participantes quisieron recompensas inmediatas ante la sugerencia de esperar a mañana para elegir otro que quisieran, demostrando que aún están en el proceso de aprender a esperar.

4.3 Descripción de las entrevistas

A continuación, en la Tabla 3 se muestra la descripción de las entrevistas, las cuales fueron hechas a las madres de los 3 participantes de la investigación a través de una reunión en la plataforma virtual de Zoom en un tiempo de 45 minutos. Se usan los códigos EM1, EM2, EM3 respectivamente para la protección de los datos de los participantes. Cada una de las preguntas realizadas, se basan en las subcategorías de la micro competencia de la regulación emocional.

Tabla 3*Descripción de los hallazgos de las entrevistas según las subcategorías*

SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamientos de riesgo). Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria.	<p>Ante las tareas de más de una hoja “dice no o cierra el cuaderno” (EMP1). .</p> <p>Frente a las dificultades: “Se tira, llora, es impaciente, también, no espera, tira las cosas, llora hasta que le dan [lo que quiere], (EMP2) “se irrita y mueve sus manitos” (EMP3)</p> <hr/> <p>Expresa cómo se siente frente a las dificultades: “Si, llorando, cuando se va a caer o algo le va a pasar, dice, ayuda, ayuda, ayuda” (EMP1). “lo dice, se expresa [verbalmente]” (EMP2) “expresa [verbalmente], si” (EMP3).</p> <hr/> <p>Cuando no puede terminar alguna actividad el niño: “le dejamos un rato para que se tranquilice y luego volvemos a retomar”. (EMP1). “respira, cuenta hasta cinco, pone en cabeza [dice frases] no golpeamos, nos portamos bien, algunas frases”. (EMP2) “se pone a hacer otras actividades, por ejemplo: a colorear” (EMP3)</p> <hr/> <p>Cuando no está de acuerdo con una actividad: “todo el día esta como que, si no lo llevas al lugar que tú le dices, todo el día esta como que vamos al primer lugar, vamos al primer lugar” (EMP1) “llora, llora, dice que no quiere ir, que no va a ir” (EMP2) “se pone a llorar, pero si le explico, él ya sabe, si le anticipo, él la toma de buena manera y normal” (EMP3)</p> <hr/> <p>Cuando se encuentra rodeado de otros niños y sucede algo que lo enfurece: “es muy poco de que reaccione mal o tenga intención de querer hacer daño al compañero, al amiguito” (EMP1) “se aleja, se pone detrás de mí” (EMP2) “se tira al piso, se fastidia y dice vamos a la casita” (EMP3)</p> <hr/> <p>El niño comunica lo que siente, piensa o quiere: “abrazándote y dante besos, dice dame por favor, dame eso, dame lo otro, lo que él quiera” (EMP1) “si me lo expresa, estoy enfadado, estoy triste, estoy feliz” (EMP2) “el siempre me dice verbalmente lo que quiere” (EMP3)</p>

De qué manera su hijo evita conductas violentas hacia sí mismo o hacia los demás.

“cuando no quiere algo, o se frustra, se pone a llorar y se va corriendo, por ejemplo, en mi tercer piso se va corriendo, como ahí hay un trampolín, y comienza a saltar, a saltar, a saltar, creo que esa es su forma de desfogar. Y de ahí ya se calma. Sí, de ahí después de un buen rato ya se calma, y ya se le pasó, se le olvidó” (EMP1)

“no presenta, cuando era pequeño tenía dos años, cuando era pequeño se golpeaba la cabeza en la pared”. (EMP2)

“Generalmente no [no tiene conductas violentas], pero sí estoy notando ahora, que viene y quiere arañarme, la hermanita se irrita, está llorando y él se acercó, la agarró y la apartó, no quería que haga bulla, se molestó y un poco que quiso empujarlo, pero él generalmente no es así” (EMP3)

Describe alguna conducta que haya observado en el niño que implique salir o escapar solo de un entorno seguro en que su seguridad se haya puesto en juego.

“antes salía de la casa, abría la puerta, se iba, pero siempre se iba, él conoce, de mi casa, una esquina hacia la casa de una tía, entonces se quedaba ahí, nunca se ha ido más, no se ha atrevido a tanto” (EMP1)

“no a la edad que tiene ya no, anteriormente sí” (EMP2)

“en esa parte cuidado, desde pequeño nunca se ha escapado, él se aleja un poco, pero no llega a irse” (EMP3)

Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión
Capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.

Si no le dan algo que quiere.

“si no le dan algo, no siempre ha pasado, hay momentos donde sí te entiende, cómo hay momentos donde no te entiende. Por ejemplo, cuando lo llevamos al mall, y le decimos, pues no, porque él siempre quiere ir al mall por juguetes, él, juguetes, juguetes, juguetes, y si no le compran juguetes, había oportunidades donde se ha tirado al suelo” (EMP1)

Frecuencia o el tiempo que tarda en manifestarse la frustración en el niño:

“Cuando está demasiado aburrido, 10, 15 minutos. Cuando él ya quiere irse, comienza con su frustración. A jalarnos, a golpear, a llorar.” (EMP2)

“Diez minutos, algo así, se frustra, reniega, llora, hace su berrinche y de ahí se calma. Y durante diez minutos de repente está intentando, intentando hacer la actividad” (EMP3)

Ante una situación desafiante o un problema complejo:

En tema de tareas: “siempre dice tareas no, no le gusta escribir, dice tarea no, tarea no, cierra el cuaderno y se quiere ir a dormir.” (EMP1)

“lo tira todo, lo tira y no hace, se molesta, llora hasta que lo entiende y ya recién comienza a hacer” (EMP2)

“cuando se trata de hacer algo complejo, él no lo llega a hacer” (EMP3)

Cuando tiene que esperar durante un periodo significativo para acceder a una actividad:

“Bueno, en comparación de antes, sí espera, ahora espera un poquito más, no es que sea guau, pero sí espera, o sea, siempre se le dice, quieres esto, tienes que esperar, quieres el otro, también tienes que esperar. Si” (EMP1)
“Por ejemplo, comienza a jalarme. Mamá, vamos, vamos, vamos, me quiero ir a casa. Ya no quiero estar acá. Estoy cansado, me duelen los pies. Sí, lo hemos escuchado. Sí. En los juegos que hacen en casa también. Igual, es muy impaciente. Quiere todo rápido, quiere todo ya” (EMP2)
“si uno le habla así firme, ¿no? Él entiende, tienes que esperar tanto tiempo, esto, ¿no? Y él llega a entender, pero si uno no lo ha explicado, ahí sí tenemos problema un poco, ahí sí se sorprende y hace su berrinche, generalmente él llora, llora y habla como un robotito”.(EMP3)

Cuando se enfrenta a una actividad nueva o compleja:

“pide ayuda” (EMP1)
“pide ayuda o tiende a llorar” (EMP2)
“empieza a mencionar, por ejemplo, sus platos favoritos. Cuando está fastidiado, comenta sus platos favoritos” (EMP3)

Perseverar en el logro de objetivos.

A pesar de que una actividad le cause desagrado o agotamiento:

Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales o personales, manteniendo el compromiso y completando tareas a pesar de la fatiga emocional u obstáculos.

“Sí continúa, claro que no de la misma manera, porque al principio puede estar predispuesto a querer hacerlo, pero después cuando ya se aburre” (EMP1)
“no llega” [no lo hace] (EMP2)
“dependiendo si es papá y mamá, sobre todo de mamá, que sí, sí, él llega a terminar, pero si es papá, no, y si es una terapeuta o la miss, si le pide de buena manera, él accede a terminar”. (EMP3)

El niño frente a situaciones o tareas difíciles:

Siempre su familia está para él “explicándole el tema de las tareas, sobre todo del colegio, esto y lo otro. Igual yo en el poco tiempo que también estoy, también, siempre me siento al lado y le digo esto sí, está bien” (EMP1)
“Sí, nos dice mamá, ayúdame, papá, ayúdame. O abuela, ayúdame.” (EMP2)
“Generalmente busca ayuda siempre él con su voz, así como robotito, un poco molesto, fastidiado, y busca que lo ayude, no se queda con él así, un poco molesto, irritado, pero me pide ayuda.” (EMP3)

El niño mantiene la motivación durante una actividad:

“Lo motivamos diciéndole que le vamos a dar una cosita que le gusta o que él quiere, sobre todo comida” (EP1)

“Es un niño que le gusta que le digan cosas bonitas “eres el mejor, tú eres muy inteligente”. Lo ayudamos como siempre en su autoestima y cuando escucha palabras bonitas avanza. Eso lo mantiene motivado.” (EMP2)

“Lo motiva ir a la playa o ir a los juegos mecánicos. La piscina era su favorita.” (EMP3)

Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo:

El niño es capaz de completar una serie de tareas cuando se le ofrece una recompensa o prefiere tareas simples sin recompensa:
es capaz de completar una serie de tareas cuando se le ofrece una recompensa:

“Bueno, con la recompensa y sin recompensa también, dependiendo del momento. Generalmente, cuando ya tiene su rutina de actividades, él lo hace solo y completa la actividad” (EMP3)

Es la capacidad de resistir las tentaciones que se presentan en el corto plazo con la finalidad de alcanzar una meta más satisfactoria en el largo plazo

“Yo creo que elegiría la tarea compleja, porque va a tener lo que quiere. La compleja con su recompensa. La otra (la simple) porque mientras más rápido lo termine también va a poder descansar y jugar.” (EMP1)

Cuando en el colegio tuvo que esperar para la entrega de regalos (cuando se le dice que, si espera a mañana él podrá elegir el premio que quiera)

Entonces le dijimos que espere, porque supuestamente Santa se lo iba a dejar en el colegio, pero era porque lo habíamos conseguido por web. Y sí supo esperar, a pesar de que todos los días nos decía, ¿cuándo llega mi regalo? ¿Cuándo me va a traer Santa mi regalo? Pero sí, sí supo esperar. Y el mismo día se acordó de que ese día sí, Santa le iba a dejar el regalo en el colegio. Sí, estaba esperando cuando le dijimos mañana lo vamos a comprar. (EMP2)

Cuando se le dice que, si espera a mañana él podrá elegir el premio que quiera:

“Sí espera, pero desde que tú le dices eso hasta el día que tú no le des lo que le has prometido, él está que te dice y te menciona todo el momento, se levanta, duerme con eso. Entonces todo el día está así, así, así.” (EMP1)

“Si espera, le gustan las recompensas. Si hay algo al final.” (EMP2)

“Si llega a esperar, si tolera todo, si llega a esperar, cuando uno le explica, sí”. (EMP3)

La reacción del niño cuando se le menciona que habrá recompensa si espera en su sitio siguiendo las indicaciones:

“ Ah, pues está feliz. “ (EMP1)

“Cuando a [el pequeño] se le ofrece una recompensa, sí espera en su sitio.” (EMP2)

“Sí la toma de buena manera, sobre todo cuando es algo que a él le gusta.” (EMP3)

Nota. EMP1= Entrevista madre participante 1, EMP2= Entrevista madre participante 2, EMP3= Entrevista madre participante 3.

En la Tabla 3 se observa como en la subcategoría de regulación de los impulsos, las tres madres tuvieron respuestas similares expresando que sus hijos frente a las dificultades muestran conductas de irritabilidad, tienden a llorar, les cuesta esperar, tiran las cosas o ante las tareas presentan conductas de evasión al decir “no” o cerrar el cuaderno (EMP1) o muestran estereotipias motoras “se irrita y mueve sus manitos [aleteos]” (EMP3). Respecto a la forma en cómo expresan lo que sienten frente a las dificultades lo hacen llorando (EMP1) y en algunos casos piden ayuda de manera verbal (EMP1, 2 Y 3) Entre las estrategias que utilizan cuando no pueden terminar una actividad, los padres establecen una pausa (EMP1) o el niño la establece realizando una actividad de su agrado como colorear (EMP3), según EMP2 el niño aplica ejercicios de autorregulación como respirar, contar o repetir frases “no golpeamos” o “nos portamos bien”. Cuando no están de acuerdo con alguna actividad insisten en realizar lo que realmente desean (EMP1), lloran y evitan el lugar en el que se realizará la actividad (EMP2); sin embargo, solo uno de ellos reacciona de manera positiva solo cuando se le anticipa, de lo contrario llora (EMP3).

Los participantes del estudio no tienen conductas violentas hacia sí mismos ni hacia los demás, sin embargo uno de ellos cuando algo lo enfurece se pone a llorar o se va a otro lado a hacer algo que le gusta, por ejemplo saltar en un trampolín (EMP1). Según EMP2, cuando el niño tenía dos años se golpeaba la cabeza en a la pared, pero actualmente no se da esta conducta y por último EMP3 manifiesta que, recientemente y de forma esporádica, hay momentos en los que el niño quiere arañar a su hermana o empujarla cuando se irrita. Por otro lado, ninguno de ellos presenta conductas que impliquen salir o escapar solos de un entorno seguro (EMP1, EMP2 y EMP3).

Con respecto a la subcategoría de tolerancia a la frustración, se destaca que los participantes después de intentar una actividad por alrededor de los 10-15 minutos y no resolverla desencadenan episodios de llanto (EMP1, EMP2). Ante una situación desafiante o un problema complejo, suelen mostrar rechazo, cerrar el cuaderno (EMP1, EMP3) o llorar hasta comprender la actividad y luego realizarla (EMP2). Cuando tienen que esperar durante un periodo significativo si lo logran, no obstante, manifestaron que “comienza a jalar, es muy impaciente, quiere todo rápido, quiere todo ya” (EMP2) y ante actividades nuevas o complejas, suelen pedir ayuda, otro pequeño usa como estrategia para regularse mencionar sus platos favoritos, cuando está fastidiado comenta sus platos favoritos (EMP3).

Con respecto a la subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos se obtuvieron respuestas diferentes, destacando que los participantes logran culminar con las actividades, aunque ya no con la misma predisposición que al inicio (EMP1), no terminan las actividades que le causan desagrado o agotamiento (EMP2) o su respuesta dependerá de la persona que le brinde las actividades, ya sea mamá, papá o terapeuta (EMP3). Los participantes, en su totalidad, logran expresar sus emociones frente a situaciones o tareas difíciles, mantienen la motivación durante actividades, las madres utilizan estrategias como decir que le van a dar algo que les gusta (comida), con palabras de elogio, lo premian con salidas a la playa, ir a los juegos mecánicos, ir a la piscina.

Finalmente respecto a la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo: los participantes de dicha investigación logran esperar para obtener una recompensa, las madres refieren que eligen actividades con recompensa al final, porque les gusta obtener lo que quieren

(EMP3, EMP1), así como también manifiesta que en el colegio cuando tuvo que esperar para obtener un regalo por Navidad, lo hizo (EMP2). Finalmente aseguran que sí son capaces de esperar y les gusta siempre obtener un premio al finalizar.

4.4 Triangulación de los hallazgos

A continuación, se presenta en las Tablas, 4, 5 y 6 la síntesis de los datos hallados en la caracterización, la guía de observación y las entrevistas según las subcategorías del trabajo de investigación.

4.4.1 Subcategoría regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamiento de riesgo)

Tabla 4

Subcategoría de regulación de los impulsos

Caracterización	Guía de observación	Entrevista
<p>Los participantes P1, P2 y P3 presentan conductas evasivas y reactivas frente a tareas dificultosas y necesitan la ayuda de un adulto para establecer pausas cuando no pueden terminarlas, asimismo son capaces de expresar sus necesidades, deseos y malestar de manera verbal con palabras o frases cortas.</p> <p>Se encontró que uno de ellos (P1) presenta conductas violentas (morder) frente a situaciones desagradables como la sobrecarga emocional o sensorial, siendo las actividades sensoriales una herramienta de calma frente a estados de irritabilidad.</p>	<p>Los participantes buscan soluciones frente a un problema, piden ayuda cuando algo no les sale, comunican sus necesidades y lo que les molesta, no recurren a conductas violentas frente a situaciones desagradables o nuevas y no se observaron conductas autolesivas o de escape.</p> <p>Ninguno de ellos se retira a un espacio distinto cuando se enoja y tampoco se evidenció la manipulación de objetos o material sensorial que los ayude a regularse antes de incurrir a conductas violentas. Solo uno establece pausas cuando no puede terminar una tarea para intentarlo después, mientras que el resto se altera hasta que el adulto les brinde apoyo.</p>	<p>Frente a las dificultades, muestran conductas reactivas como irritabilidad, llorar y tirar las cosas, así como conductas de evasión y solo en un caso conductas estereotipias (EMP3). Solo uno expresa lo que siente frente a las dificultades llorando (EMP1) y el resto pide ayuda o verbaliza. Cuando no pueden terminar una actividad establecen pausas con ayuda o sin ella haciendo una actividad de su agrado (EMP3 y EMP2), así como aplican ejercicios de autorregulación como la respiración, el conteo o repitiendo frases (EMP1).</p> <p>Cuando muestran desacuerdo frente a alguna actividad, lloran o evitan el lugar en la que esta se desarrolla (EMP1 y EMP2), solo uno de ellos reacciona de manera positiva con la condición de que se le anticipe (EMP1). Ninguno de ellos presenta conductas violentas hacia sí mismo ni</p>

hacia los demás actualmente, cuando se enfurecen lloran o se retiran del espacio para hacer algo que le gusta como saltar en el trampolín (EMP1), solo uno de ellos presentó conductas autolesivas hasta los dos años (EMP2) y uno de ellos araña o empuja de manera esporádica cuando se irrita.
Ninguno de ellos escapa o sale solo del entorno seguro.

4.4.2 Subcategoría de tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión

Tabla 5

Subcategoría de tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos

Caracterización	Guía de observación	Entrevista
P1 solicita ayuda al adulto luego de intentar resolver una tarea luego de varios intentos y en ocasiones presenta episodios de irritabilidad, frustración y renuencia a realizarla cuando no le sale como desea. Uno de ellos (P3) abandona la tarea si es compleja; pero no detalla si solicita ayuda o intenta hacerlo por su cuenta. Solo P3 logra esperar su turno para acceder a materiales o actividades de su agrado.	Todos los participantes solicitan ayuda para resolver una tarea luego de haberlo intentado varias veces. Solo dos de ellos (P2 y P3) esperan su turno para realizar actividades de su agrado o para acceder a un material.	Los participantes, luego de intentar una actividad por 10 o 15 min y no resolverla lloran, golpean, reniegan o jalan a la persona que los acompaña (EMP2 y EMP3). Ante situaciones desafiantes muestran conductas evasivas como decir que no quieren hacer la tarea, cerrar el cuaderno o preferir otra actividad como dormir (EMP2) o mostrar renuencia (EMP3), asimismo muestran conductas reactivas como tirar objetos o llorar (EMP3), solo dos de los participantes solicitan ayuda (EMP1 y EMP2). Dos de los participantes logran esperar (EMP1 y EMP3) de los cuales uno de ellos requiere de la anticipación y explicaciones para lograrlo (EMP3). Uno de ellos aún se encuentra en proceso ya que desea acceder a las actividades o juegos de manera inmediata y lo expresa de manera verbal con insistencia (EMP2).

4.4.3 Subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos

Tabla 6

Subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos

Caracterización	Guía de observación	Entrevista
<p>Los participantes no logran completar tareas cuando se enfrentan a situaciones de fatiga emocional, agotamiento u otros obstáculos, mostrando resistencia a realizar las actividades o dejándolas incompletas (P1, P2 y P3). Respecto a las formas en que los estudiantes enfrentan los obstáculos, P1 solicita ayuda cuando la necesita ya que realiza con independencia tareas sencillas.</p> <p>Respecto a la capacidad de establecer pausas para terminar una actividad compleja, P3 necesita el apoyo de un adulto ya que en ocasiones llora, se tira al suelo o abandona la actividad.</p>	<p>Los tres participantes son capaces de hallar maneras para afrontar los obstáculos con el fin de lograr un objetivo tomándose en uno de los casos más tiempo del necesario para completar una tarea (P3), una de las estrategias observadas fue la revisión y corrección de sus propios errores para hacer bien y terminar la actividad (P1). Dos de ellos completan las tareas que se le asignan a pesar del agotamiento, fatiga emocional u otros obstáculos (P1 y P2) y solo uno de los participantes logra establecer pausas por sí mismo en tareas complejas para lograr finalizarla (P2), el resto necesita el apoyo de un adulto para pausar la actividad.</p>	<p>Respecto a la capacidad de completar tareas a pesar de los obstáculos o situaciones de fatiga, los participantes obtuvieron respuestas distintas; uno de ellos logra culminarlas, pero con menor predisposición (EMP1), otro no las termina cuando las tareas asignadas lo agotan o le desagradan (EMP2) y el último presenta respuestas distintas dependiendo de la persona con la que trabaje (EMP3).</p> <p>Frente a tareas que generan dificultad u obstáculos la estrategia usada para afrontarlas es pedir ayuda a un adulto de manera verbal (EMP2 y EMP3).</p> <p>Los participantes mantienen la motivación al realizar una actividad cuando se le ofrecen reforzadores positivos como cumplidos, palabras de ánimo, actividades de su agrado u objetos que deseen (EMP1, EMP2 y EMP3).</p>

4.4.4 Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo

Tabla 7

Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo

Caracterización	Guía de observación	Entrevista
<p>Para realizar actividades complejas P1 necesita recompensas inmediatas, sin embargo realiza tareas sencillas con menor asistencia sin la necesidad de recompensas al igual que P2. P3 no presenta información al respecto. Los otros aspectos correspondientes a la subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo no fueron descritos en los documentos de revisión de los participantes.</p>	<p>Los participantes (P1, P2 y P3) comprenden la temporalidad y por lo tanto el cuándo se espera de una recompensa a largo plazo (al día siguiente o en unos días), permanecen sentados cuando el adulto se lo indica y realizan tareas simples sin esperar recompensas. Se ha de destacar que P1, trabaja sin recompensas siempre y cuando se encuentre motivado, de lo contrario se las tiene que ofrecer de manera constante para que logre hacer una tarea o seguir una indicación. Por último, los tres participantes prefirieron recompensas inmediatas antes que esperar más tiempo (un día) para elegir uno mejor o el que quisieran.</p>	<p>Respecto a la elección de tareas sencillas sin recompensa o de las complejas con recompensa, tanto EMP3 y EMP1 pueden optar por ambas dependiendo de factores como el establecimiento de rutinas que les permitan terminar tareas por sí mismos sin una recompensa de por medio o dependiendo del tipo de recompensa que que reciba al terminar la una tarea ya sea compleja o simple. Cuando se les dice que si esperan a otro día ellos podrán elegir o recibir un premio o recompensa, la totalidad de los participantes logran esperar y recuerdan con detalle el momento en que lo recibirán y muestran insistencia en el proceso al realizar preguntas. Los tres logran permanecer sentados al existir una recompensa de por medio (EMP1, EMP2 y EMP3).</p>

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis y discusión de los datos encontrados en la triangulación (caracterización, guía de observación y entrevista) con los datos de los antecedentes y la teoría presentada por cada una de las subcategorías descritas: regulación emocional, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro de los objetivos y diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.

5.1 Subcategoría regulación de los impulsos (ira, violencia y comportamientos de riesgo)

Los resultados obtenidos respecto a la subcategoría de regulación de los impulsos indican que los participantes ante tareas que le generan dificultad muestran conductas evasivas, reactivas y estereotipias, esta última sólo en uno de los casos, todo esto según lo obtenido en las entrevistas con los padres e informes. Siendo estos los síntomas de un nivel de regulación emocional deficiente tal como lo señala Poenitz y Arizabalo (2015) mencionado por Taylor et. al (2024) en las que características como las conductas estereotipias, la inflexibilidad y la preocupación excesiva por patrones corresponden a un nivel bajo de regulación emocional.

Sin embargo, los resultados de la guía de observación que se realizaron meses posteriores a la emisión de los informes evidencian que los estudiantes ya eran capaces de solicitar ayuda y buscar soluciones cuando algo les causaba dificultad o no les salía. Dos de los participantes expresan sus necesidades, deseos o malestar de manera verbal (palabras o frases cortas) y solo uno de ellos lo hace mediante el llanto.

Cuando no pueden terminar con una actividad, según los informes, los tres necesitan la ayuda de un adulto para establecer pausas ya que no lo hacen por sí solos. De acuerdo con la información recogida por la guía de observación solo uno de los participantes realiza pausas de manera independiente y el resto se altera, mientras que los padres de familia, según lo recogido en las entrevistas, manifiestan que los tres participantes establecen pausas con apoyo y en ocasiones sin él realizando actividades de su agrado o ejercicios de autorregulación (respiración o conteo).

Según los informes y entrevistas con los padres, sólo dos de los participantes presentaban conductas violentas (morder, empujar y arañar cuando se encuentran irritados o enojados) frente a situaciones desagradables (sobrecarga emocional o sensorial) lo que se relaciona con lo señalado por Masefsky, Herrington y Siegel (2013) mencionados por Taylor (2024) donde indican que mecanismos neurobiológicos que intervienen en la regulación emocional en las personas con TEA serían responsables de la manifestación intensa de emociones como la ira o enojo en esta población ; sin embargo, cabe resaltar que según la información arrojada por la guía de observación ninguno de los participantes manifestaron conductas violentas o autolesivas frente a situaciones desagradables, lo que indica una variación en función de la temporalidad y las intervenciones realizadas en el aula y en el hogar.

5.2 Subcategoría tolerancia a la frustración

En la subcategoría de tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos, los tres participantes solicitan ayuda al enfrentarse a tareas que no pueden terminar después de múltiples intentos, de acuerdo a los informes y guía de observación. Sin embargo, según los resultados de las entrevistas, dos de los

participantes, presentan episodios de llanto, frustración, irritabilidad, violencia (golpear y tirar objetos) o resistencia a realizar la actividad cuando no les sale como desean, pero que hay algunas ocasiones en las que solicitan ayuda lo que se relaciona con lo concluido por Reyes (2020) quien señala que los niños con TEA tienen dificultades en la expresión de emociones, altos niveles de emocionalidad y pocas habilidades de regulación emocional que se relaciona directamente con la expresión de problemas de conducta anteriormente mencionados, tal como lo señala mismo autor.

Ante situaciones o actividades desafiantes muestran conductas evasivas y reactivas como llorar, cerrar el cuaderno, tirar objetos o negarse a realizar lo que se le solicita. Por otro lado, respecto a la toma de turnos para acceder a un material o actividad de su interés o agrado solo dos lo lograron de manera exitosa necesitando en uno de los casos de la anticipación, mientras que solo uno de los participantes aún se encuentra en proceso debido a su interés por acceder de manera insistente e inmediata a ellas. Esta característica, de hecho variable en cada participante, guarda relación con lo señalado por Taylor (2024) quien observó la tendencia de los niños con TEA de reaccionar de manera impulsiva y sus dificultades para inhibir una respuesta automática o dominante.

5.3 Subcategoría de perseverar en el logro de los objetivos

En la subcategoría de perseverar en el logro de objetivos se obtuvo como resultados, de acuerdo a los informes, que los participantes no logran completar las tareas cuando se enfrentan a situaciones de fatiga emocional, agotamiento u otros obstáculos, mostrando resistencia a realizar actividades o dejándolas incompletas; sin embargo, las guías de observación que se aplicaron meses posteriores a la emisión del informe, dieron como resultado la capacidad de dos

de los participantes de culminar las tareas pese a las dificultades anteriormente mencionadas. También se observa que los participantes son capaces de hallar maneras de afrontar obstáculos, cada uno utilizando sus propias estrategias: revisar y corregir sus propios errores, establecer pausas, pedir ayuda a un adulto. En concordancia con lo que indica Escobar (2023) en su investigación, concluye que el autismo es único en cada persona, lo que significa también que cada niño puede desarrollarse de manera individual, teniendo cada uno sus propias características y formas de adaptarse a las situaciones. Así como también queda en evidencia por Ibarra (2019) y Bernal (2022) que la regulación emocional se puede disminuir con distintas estrategias y herramientas tales como: la terapia asistida con perros y el arte terapia las cuales son beneficiosas para promover el desarrollo cognitivo en niños con TEA.

Finalmente, también se obtuvo que todos los participantes mantienen la motivación para realizar sus actividades cuando se le ofrece reforzadores positivos como palabras de ánimo, alimentos de su agrado y otros objetos.

5.4 Subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo

En la subcategoría de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo no se obtuvo mucha información en la caracterización, ya que los informes brindados por el CEBE no especificaba sobre esta subcategoría, adicionalmente a ello, los antecedentes presentados en esta investigación no desagregaron en subcategorías, sino se investigó la regulación emocional de forma general, por lo que no se tuvo información adicional. Se obtuvo que el 100% de participantes (3 de 3) comprenden la temporalidad, comprenden la espera de la recompensa y se mantienen sentados cuando el adulto se los pide.

Así como también recuerdan con detalle cuando se les ofrece una recompensa, insistiendo y preguntando hasta que se les de, los participantes en su totalidad prefieren recompensas inmediatas a favor de otros a largo plazo.

En concordancia con la teoría Bisquerra señala que esta subcategoría es importante para lograr un bienestar emocional y lograr los objetivos a largo plazo, sin embargo los participantes de la investigación debido a las características aun están en proceso de reconocer adecuadamente los beneficios de esperar para una recompensa mayor optando por una a corto plazo. Adicionalmente en un estudio realizado por Walter, M. (2014), en el cual se daba a los niños una galleta y se les pidió esperar si querían obtener otra, concluyó que los niños mayores fueron capaces de esperar a diferencia de los niños más pequeños, concluyendo así que esta capacidad puede ir mejorando con el tiempo. También en su estudio demostró que los niños que esperaron tienen mayor capacidad de controlar sus impulsos, lo que hace que tomen mejores decisiones, a diferencia de los pequeños con TEA de la investigación que aún les cuesta regular sus emociones optando por las recompensas inmediatas.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones, teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación con relación a la micro competencia de la regulación emocional.

6.1 Conclusiones

1. Los estudiantes con TEA de nivel primaria muestran características en la microcompetencia de regulación, tales como: déficits en la expresión y comprensión de emociones, la regulación, ansiedad, baja tolerancia al tiempo de espera y dificultades en la capacidad para manejar situaciones sociales y emocionales complejas.
2. Los estudiantes con TEA de nivel primaria muestran características en la subcategoría de regulación de los impulsos, tales como: conductas evasivas y reactivas frente a tareas que le generan dificultad, pero a su vez son capaces de solicitar ayuda cuando lo necesitan y buscan soluciones. La mayor parte de ellos requiere de una pausa cuando no pueden terminar con una actividad y aplican estrategias de regulación emocional. Todos son capaces de expresar sus necesidades, deseos o malestar de manera verbal y en la medida de sus posibilidades. La presencia de conductas violentas frente a situaciones desagradables o nuevas varían de manera positiva en función del tiempo y las intervenciones. Ninguno presenta conductas de escape del entorno seguro ante situaciones que le generan tensión. En cuanto al uso de actividades o material sensorial se concluye que son un medio para generar calma frente a situaciones de sobrecarga emocional o sensorial.

3. Los estudiantes con TEA de nivel primaria muestran características en la subcategoría de la tolerancia a la frustración, tales como: evidencian conductas reactivas o evasivas frente a tareas que demandan de varios intentos o no les sale como desean siendo pocas las ocasiones en las que solicitan ayuda. Son capaces de esperar su turno para acceder a una actividad o material de su agrado en función de las estrategias utilizadas y las características particulares de cada niño.
4. Los estudiantes con TEA de nivel primaria muestran características en la subcategoría de perseverancia para el logro de objetivos, tales como: cada participante presentó distintas características al completar tareas frente situaciones de fatiga emocional, agotamiento u otros obstáculos. Estas varían en función de la persona con la que trabaje, el agrado por la actividad, el nivel de esfuerzo que demande y las intervenciones realizadas, las cuales demostraron resultados positivos en el transcurso del tiempo. Los participantes, con el fin de lograr sus objetivos, buscan estrategias en la medida de sus posibilidades para afrontar obstáculos. Finalmente, mantienen la motivación en las tareas cuando se les ofrece una recompensa o reforzadores al finalizar como cumplidos, palabras de aliento u objetos.
5. Los estudiantes con TEA de nivel primaria muestran características en la subcategoría recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, tales como: una comprensión en la temporalidad, por lo que son capaces de comprender los tiempos de espera. Sin embargo, si tienen enfrente la recompensa la prefieren de manera inmediata, conducta que varía en cada participante en función de sus características y la recompensa ofrecida.

6.2 Recomendaciones

A las instituciones educativas

1. Dentro de la planificación curricular, tal como se indica en el Currículo Nacional, se deben destinar espacios de tutoría que desarrollen la educación emocional, dentro de ella, las micro competencias de regulación emocional que permita a los estudiantes desarrollarse no solo académicamente, sino a nivel socio afectivo.
2. Considerar, dentro de las evaluaciones diagnósticas, espacios que permitan conocer el desempeño actual de los estudiantes frente a las competencias emocionales, que de manera posterior permitan recoger información útil para la elaboración de planes de intervención que respondan a sus necesidades y características.
3. Establecer espacios de formación para las familias que les permita conocer diversos tipos de estrategias para responder a sus características y necesidades base de su condición y favorecer el apoyo académico de sus hijos.

A los docentes

1. Incorporar a lo largo del proceso pedagógico estrategias de regulación emocional, como técnicas de respiración, relajación y el manejo de conductas negativas.
2. Dar énfasis en la planificación y aplicación de un plan de tutoría que garantice que en las aulas se aborden temáticas relacionadas con la educación emocional y cada una de sus competencias. Puesto que se evidencia, a partir de los resultados de la investigación, la necesidad de reforzar varias de las micro competencias descritas, ya que con el transcurrir del tiempo y las

intervenciones realizadas se observaron mejoras significativas en los participantes.

A las familias

1. Considerar la regulación emocional como parte importante del desarrollo de los niños, ayudando a sus hijos a reconocer, entender y manejar sus emociones de manera saludable y efectiva.
2. Buscar siempre apoyo de profesionales: psicólogos, terapeutas o especialistas en educación especial para poder formar parte de una red de apoyo y así con herramientas para ayudar a sus hijos.



REFERENCIAS

- Agencia Peruana de Noticias. (2021, 2 de abril). *Niños con autismo recibieron atención virtual especializada durante pandemia*. Andina. <https://andina.pe/agencia/noticia-ninos-autismo-recibieron-atencion-virtual-especializada-durante-pandemia-839878.aspx>
- Alonso, I. (2018). *Diseño y puesta en práctica de un programa educativo en competencias emocionales para niños con Trastorno del Espectro Autismo* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32360>
- Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 16–21. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S002576802019000200005&script=sci_arttext&lng=es
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bernal. (2022). *El estudio del desarrollo emocional y cognitivo, como medio de aprendizaje de las expresiones artísticas desde la arteterapia en niños que presentan Trastorno de Espectro Autista* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital UTN. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13208>
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://pdfs.semanticscholar.org/3e1a/5cc5c213a0c4b8b1b18b64373d2d021041da.pdf>
- Bunge, M. (2003). *La investigación básica. La gallina de los huevos de oro: Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa*. Universidad de Salamanca. <http://www.tindon.org/bunge.html>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra, R. (2003). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Octaedro.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (2010). La competencia emocional. *Psicoaching*. <https://psicoaching.wordpress.com/2010/01/26/la-competencia-emocional-por-rafael-bisquerra/>
- Bisquerra, R. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Octaedro.
- Cabral, R. (2020). Autismo e memória: Neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 23(4), 745–768. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n4p745.5>
- Carmeanate, D., & Rodríguez, A. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del Espectro Autista durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Médica Multimed*, 24(2), 1–10. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/1978/1982>
- Céspedes, A., Ducci, M., Guzmán, M., Ponce, B., & Ramírez, F. (2019). *Reconocimiento de las emociones en niños con TEA para la potenciación de aprendizajes* [Trabajo de titulación, Universidad Andrés Bello]. Repositorio UNAB. https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/13693/a129957_Cespedes_A_Reconocimiento%20de%20las%20emociones_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crissien-Quiroz, E., Fonseca-Angulo, R., Núñez-Bravo, N., Noguera-Machacón, L., & Sánchez-Guette, L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 12(5), 119–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170254309003>
- Capella, C., & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: Artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22(2), 155–168. https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/06/Revista%20SOPNIA_201108.pdf#page=45
- Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Escobar, S. (2023). La cognición social en la evaluación neuropsicológica del autismo. *Revista de Psicología*, 41(1), 21–36. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.002>

- Esteban, N. (2018). *Tipos de investigación*. Universidad San Pedro. <http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>
- Hernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Fragozo, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior: ¿Un mismo concepto? *Sinéctica*, 45, 1–16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Frith, U. (1999). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Gávila, E. (2020). *Programa de intervención de regulación emocional para niños de 6 a 8 años con trastorno del espectro autista del nivel I* [Trabajo de fin de grado, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio Institucional UCV. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1346/TFG%20DEFINITIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guevara-Alban, G. P., Verdesoto-Arguello, A. E., & Castro-Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gómez, A. (2019). *Autorregulación de la comunicación oral en el trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: Una propuesta de intervención* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39336/TFG-G3886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Moreno, C. (2018). Indicadores de identificación de riesgo temprano de alteración de la atención conjunta en el Trastorno del Espectro Autista. *Summa Psicológica UST*, 15(2), 206–216. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2018.15.396>
- García, L., Herráez, M., Olivares, E., Selma, M., & Andrés-Roqueta, C. (2018). Evaluación de la competencia emocional en niñas/os con trastorno del espectro autista a través de una APP novedosa. *Ágora de Salud*, 5, 217–226. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.24>

- Ibarra, A. (2019). *Regulación emocional en niños con TEA y terapia asistida con perros* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16920/Ibarra_D%c3%adas_Regulaci%c3%b3n_emocional_en%20ni%c3%b1os1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- León, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3), 1–18. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/80/805>
- Logatt, C. (s. f.). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación*, (83), 6–7. https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf
- Mischel, W. (2014). *La galleta de Marshmallow: Por qué la autorregulación es la clave del éxito*. Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169–183. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>
- Molano de la Roche, M., Valencia, A., & Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Semillas del Saber*, 1(1), 18–27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/issue/view/25/vol1.1>
- Naciones Unidas. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Nadal, C. (2015). *El desarrollo de las emociones en niños TEA* [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/47478>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(95), 115–130. <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/7503/4288>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, M. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa: Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt
- Pérez, M. (2020). *Propuesta de educación emocional centrada en la autorregulación emocional para el alumnado con TEA en la etapa de educación primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad del País Vasco]. ADDI. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/50180/TFG_MaitePerezMorano.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pralong, M. (2014). *Un viaje al mundo del autismo*. Colección Léeme.
- Plataforma Digital Única del Estado Peruano. (2021, 1 de abril). *Minsa: Niños con espectro autista requieren de mayor soporte familiar para afrontar la pandemia por la COVID-19*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/351052-minsa-ninos-con-espectro-autista-requieren-de-mayor-soporte-familiar-para-afrontar-la-pandemia-por-la-covid-19>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Guía de investigación en educación*. PUCP. http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/11/10174612/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_listo.pdf
- Revista Andina. (2021, 2 de abril). *Niños con espectro autista requieren mayor soporte familiar para afrontar la pandemia*. Andina. <https://andina.pe/agencia/noticia-ninos-espectro-autista-requieren-mayor-soporte-familiar-para-afrontar-pandemia-839813.aspx>
- Reyes, N., Factor, R., & Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103770>
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: Aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214–220. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>
- Rojas, R. (2012). *Investigación y exposición del conocimiento: Aspectos metodológicos y sociales*. Autor. <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp->

- Romero, E. (2017). *Estrategias de autorregulación emocional para niños de cinco años de edad de la institución educativa inicial N.º 486 Santa Ana, distrito de San Luis, provincia de Lima, UGEL N.º 07, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1534>
- Roveda, J. (2021). *Aportes pedagógicos de la práctica educativa y la educación emocional*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/37158>
- Ruiz, M. (2017). *Las competencias emocionales y la expresión emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Un estudio de caso* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27227>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-cualitativa.-Cristina-Sandoval.pdf>
- Sevillano, M. (2017). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED. <https://books.google.com.pe/books?id=HL1BDwAAQBAJ>
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14.ª ed.). Paraninfo.
- Supo, J. (2020). *Cómo se elabora la tesis* (7.ª ed.). Bioestadístico EIRL.
- Tenorio, J., & Pacheco, A. (2016). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 1(1), 98–111. <https://revistas.unh.edu.pe/index.php/reh/article/view/22>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11–58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.904>
- Villalta, M., & Saavedra, C. (2012). La competencia social en niños y niñas: Una mirada desde la socialización en la escuela. *Universitas Psychologica*, 11(3), 933–944. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1571>
- Vidal, J., & Manjón, D. (2017). Las competencias emocionales en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 58–78. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.58>

- Zambrano, A. (2018). La inteligencia emocional y sus competencias en el ámbito educativo. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 281–299. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).2018.281-299](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).2018.281-299)
- Zambrano, E. (2019). Importancia de la educación emocional en los niños con autismo. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/ninos-autismo.html>



APÉNDICES

APÉNDICE A: MATRIZ METODOLÓGICA

APÉNDICE B: CONSENTIMIENTO INFORMADO

APÉNDICE C: VALIDACIÓN DE JUECES

APÉNDICE D: GUÍA DE ENTREVISTA: MICROCOMPETENCIAS DE
REGULACIÓN EMOCIONAL

APÉNDICE E: GUÍA DE OBSERVACIÓN: MICROCOMPETENCIAS DE
REGULACIÓN EMOCIONAL

GUÍA DE ENTREVISTA: MICROCOMPETENCIAS DE
REGULACIÓN EMOCIONAL



APÉNDICE A

MATRIZ METODOLÓGICA

LA MICRO COMPETENCIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON TEA DEL NIVEL PRIMARIA.

PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	MÉTODO	PARTICIPANTES	TÉCNICAS
¿Cuáles son las características de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana?	Describir las características de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.	Micro competencia de la regulación emocional. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007), significa la comprensión de que las sentimientos y emociones pueden lograr ser regulados, esto incluye subcategorías como: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración,	1. Regulación de los impulsos. 2. Tolerancia a la frustración. 3. Perseverar en el logro de los objetivos. 4. Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.	1. Control de ira, violencia y comportamientos de riesgo 2. Prevención del estrés, ansiedad y estados emocionales negativos. 3. Superación de dificultades 4. Diferir recompensas inmediatas	ENFOQUE Cualitativo TIPO Básica DISEÑO Estudio de caso	Estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana	Observación directa Entrevista Revisión documental
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Describir las características de la capacidad de la regulación de los impulsos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.						INSTRUMENTOS Guía de observación. Guía de entrevista Ficha de caracterización

	<p>2. Describir las características de la capacidad de la tolerancia a la frustración de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.</p> <p>3. Describir las características de la capacidad de perseverar en el logro de los objetivos de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.</p> <p>4. Describir las características de la de capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.</p>	<p>perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades y capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior, etc.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

APÉNDICE B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, con DNI después de haber sido informado sobre todos los aspectos de la investigación “La micro competencia de regulación emocional en estudiantes con TEA del nivel primaria”, acepto participar voluntariamente en la entrevista y que mi menor hijo con DNI forme parte de la muestra del estudio, conducido por Villanueva Flores, Alisú y Flores Flores, Paula Gabriela. He sido informado (a) que el objetivo de esta investigación es describir el nivel de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria en un CEBE de Lima Metropolitana Reconozco que la información que yo provea en el curso de este estudio es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto perjudique a mi persona. Asimismo, puedo pedir información sobre los resultados cuando este haya concluido así como realizar alguna pregunta que surgiera durante mi participación contactándome con Flores Flores, Paula, al correo paula.floresf@unife.pe

Firma

Nombre:

Fecha:

APÉNDICE C

VALIDACIÓN DE JUECES

Lima, 16 de noviembre 2024

Señor(a)
Dr(a)
Presente. -

Conocedora de su alto nivel profesional, he decidido nombrarla Juez experta para la evaluación de los instrumentos referidos a la micro competencia de regulación emocional los cuales serán aplicados en el estudio denominado “La micro competencia de regulación emocional en estudiantes con TEA del nivel primaria”. La evaluación requerida está relacionada con la validación de dos instrumentos respecto a: (1) guía de observación y (2) guía de entrevista respecto a la categoría a investigar.

Agradeciendo su valiosa colaboración, me despido con los deseos de más éxitos para usted.

Atentamente,

Alisu Iveth Villanueva Flores
Flores
Investigador responsable

Paula Gabriela Flores
Investigador responsable

CONSIDERACIONES PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS JUECES

Definición de la categoría micro competencia de regulación emocional

Comprender que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior (Bisquerra y Pérez, 2007, p.37).

La categoría cuenta con las siguientes subcategorías.

- a. **Regulación de los impulsos.** Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria.
- b. **Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión.** Se entiende como la capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.
- c. **Perseverar en el logro de los objetivos.** Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales o personales, manteniendo el compromiso y completando tareas a pesar de la fatiga emocional u obstáculos
- d. **Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo.** Es la capacidad de resistir las tentaciones que se presentan en el corto plazo con la finalidad de alcanzar una meta más satisfactoria en el largo plazo.

Objetivo de la investigación:

Describir el nivel de la micro competencia de regulación emocional de los estudiantes con TEA del nivel primaria de un CEBE de Lima Metropolitana.

Criterios de evaluación:

Los jueces deben evaluar los siguientes criterios para cada uno de los elementos (ítems) correspondientes al instrumento:

1. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
2. Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.
3. Relevancia: El ítem es importante para medir el constructo.

En cada criterio los ítems deben ser valorado con una de las siguientes opciones:

1. Si
2. No

APENDICE D

GUÍA DE ENTREVISTA: MICROCOMPETENCIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

- Saludo inicial
- Firma de consentimiento informado
- Explicación del propósito y establecimiento de orientaciones
- Desarrollo de la entrevista

SUBCATEGORÍAS	ÍTEMS
1.-Regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamientos de riesgo). Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria.	¿Cómo actúa el niño cuando tiene dificultades?
	¿Cómo solicita ayuda ante las dificultades? ¿Expresa cómo se siente ante las dificultades que se le presentan?
	¿Qué estrategias utiliza el niño cuando no puede terminar con alguna actividad? ¿Realiza una pausa, respira, se toma un tiempo fuera?
	El niño quiere ir al parque, pero la mayoría de los compañeros eligen el recreo en el patio del colegio, ¿Qué sucede cuando no está de acuerdo con dicha elección u actividad? ¿Cuál es su reacción cuando no está de acuerdo con algo?
	Cuando se encuentra rodeado de otros niños y sucede algo que lo enfurece, describa con detalle. ¿qué acciones realiza el niño?
	Describa de qué manera el niño comunica lo que siente, piensa y quiere.
	De qué manera su hijo evita conductas violentas hacia sí mismo o hacia los demás.
	Describa alguna conducta de que haya observado en el niño que implique salir o escapar solo de un entorno seguro en que su seguridad se haya puesto en juego.

<p>2.-Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión</p> <p>Capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.</p>	<p>Describa la frecuencia o el tiempo que tarda en manifestarse la frustración en el niño cuando una actividad no le sale o no logra conseguir algo.</p>
	<p>Describa la reacción del niño ante una situación desafiante o en la que el niño tenga que resolver un problema complejo.</p>
	<p>Describa la conducta del niño cuando tiene que esperar durante un periodo significativo de tiempo para acceder a una actividad o juguete o esperar su turno.</p>
	<p>Describa la o las conductas que el niño decide realizar cuando se enfrenta a una actividad nueva o compleja de terminar.</p>
<p>3.- Perseverar en el logro de objetivos.</p> <p>Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales o personales, manteniendo el compromiso y completando tareas a pesar de la fatiga emocional u obstáculos.</p>	<p>¿Describa si el niño continúa o completa la actividad que se le presenta, a pesar de que ésta le esté causando desagrado o agotamiento?</p>
	<p>Frente a una situación o tarea difícil, ¿Qué alternativas de solución o apoyos externos busca el niño para solucionarlo?</p>
	<p>¿Como logra el niño mantener la motivación durante una actividad?</p>
<p>4.-Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo:</p> <p>Es la capacidad de resistir las tentaciones que se presentan en el corto plazo con la finalidad de alcanzar una meta más satisfactoria en el largo plazo</p>	<p>¿El niño es capaz de completar una serie de tareas cuando se le ofrece una recompensa al finalizar? o ¿prefiere tareas simples sin recompensa?</p>
	<p>Mencione ¿Qué hace el niño cuando se le dice que, si espera a mañana él podrá elegir el premio que quiera?</p>
	<p>Mencione ¿cuál es la reacción del niño cuando se le menciona que hará recompensa si espera en su sitio siguiendo las indicaciones de la actividad?</p>

APENDICE E

GUÍA DE OBSERVACIÓN: MICROCOMPETENCIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

GUÍA DE ENTREVISTA: MICROCOMPETENCIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

- Saludo inicial
- Firma de consentimiento informado
- Explicación del propósito y establecimiento de orientaciones
- Aplicación de la Guía de observación

SUBCATEGORÍAS	ITEMS	SI	NO	Observaciones
<p>1.-Regulación de los impulsos (ira, violencia, comportamientos de riesgo).</p> <p>Es la capacidad que tienen las personas para regular su conducta o sus propios impulsos de una forma voluntaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca soluciones ante un problema. • Pide ayuda cuando algo no le sale. • Cuando no puede terminar con una actividad hace una pausa. • Cuando se enfurece, se molesta o no le agrada algo se retira a un espacio distinto al que se encuentran sus compañeros. • Comunica lo que necesita o le molesta de manera verbal o gestual • Ante alguna situación nueva o que le desagrade evita golpear, morder, empujar o realizar otra conducta violenta • En situaciones nuevas o que lo enoje manipula objetos como masillas, juguetes u otro material 			

	<p>sensorial antes de incurrir a comportamientos como pegar, morder, insultar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No presenta conductas autolesivas como morderse, golpearse la cabeza, arañarse, arrancarse o comerse el cabello u otro. • Ante una situación que le genera tensión (ruidos fuertes, luces brillantes, etc.) presenta conductas autorreguladas y no sale solo del entorno seguro. 			
<p>2.-Tolerancia a la frustración o de estados emocionales negativos: ira, estrés, ansiedad, depresión</p> <p>Capacidad de soportar los obstáculos que se presentan, al afrontarlos para lograr sus objetivos, además, supone la capacidad de reconocer que las recompensas y los objetivos no han de ser inmediatas, sino que estas se pueden conseguir a largo plazo.</p>	<p>Cuando algo no le sale luego de varios intentos busca la ayuda de un adulto.</p> <p>Espera su turno para realizar actividades de su agrado o tener acceso a un juguete o material.</p>			
<p>3.-Perseverar en el logro de objetivos:</p> <p>Persistir en la consecución de objetivos a pesar de dificultades, agotamiento y frustración en ámbitos académicos, laborales y personales manteniendo el compromiso y completando tareas a pesar de la fatiga emocional u obstáculos</p>	<p>Completa las tareas que se le asignan a pesar del agotamiento, fatiga emocional u otros obstáculos.</p> <p>Encuentra formas de afrontar los obstáculos o dificultades que se le presentan durante la ejecución de una tarea con el fin de conseguir su objetivo.</p> <p>Realizan pausas en actividades complejas para lograr finalizarlas.</p>			

<p>4.-Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo:</p> <p>Es la capacidad de resistir las tentaciones que se presentan en el corto plazo con la finalidad de alcanzar una meta más satisfactoria en el largo plazo</p>	<p>El niño comprende que su premio se le entregará al día siguiente (diferencia hoy y mañana)</p> <p>Realiza tareas simples sin esperar recompensa.</p> <p>El niño se queda en su sitio a pesar de que se le ofrece recompensas a ser recibidas luego de un plazo de espera (salir al recreo, tomar la lonchera, obtener un dulce u otro).</p> <p>El niño acepta cambiar su premio por uno que el elija si espera al otro día.</p>			
---	--	--	--	--

