
Percepciones sobre la autorregulación emocional en la resolución de situaciones de aprendizaje en matemática en estudiantes de educación primaria de la UGEL Candarave en el año 2025

Perceptions of emotional self-regulation in the resolution of learning situations in mathematics among primary school students at the UGEL Candarave in 2025

Carolina Mollinedo Catunta, Macarena Nicoll Condori Quenaya, Georgina Gutierrez Quille, Gianina Milagros Romero Choquegonza y Elizabeth Condori Cutipa.

RESUMEN:

En la ENLA 2024, Tacna presenta bajos niveles de autorregulación emocional en estudiantes de 6° de primaria: 27,5 % frente al 37,7 % nacional. Asimismo, en los resultados de la evaluación diagnóstica 2025 en la UGEL Candarave, solo el 5,0 % de estudiantes se encuentra en satisfactorio; la mayoría, en proceso (65 %), y el 30 %, en inicio. Estos resultados plantean la necesidad de comprender con profundidad los factores emocionales que afectan el aprendizaje, sobre todo en matemática. Por lo que este estudio analiza las percepciones que los estudiantes, docentes y directivos tienen sobre cómo la autorregulación emocional afecta a la resolución de situaciones de aprendizaje en matemática en estudiantes de 6° grado de la UGEL Candarave. Para tal efecto, se consideró el diseño fenomenológico interpretativo, con entrevistas a 20 estudiantes y grupo focal con 6 docentes y 6 directivos. Los resultados permiten tener una visión holística del uso de estrategias de autorregulación emocional, que, si estas fueran efectivas, reducirían los niveles de estrés y ansiedad frente a situaciones matemáticas complejas. Asimismo, demuestran que los docentes no están asumiendo un papel protagonista en el desarrollo emocional de sus estudiantes. Se concluye que la construcción de un entorno donde las emociones sean reconocidas y validadas es clave para mejorar el aprendizaje de matemática

DESCRIPTORES:

Autorregulación emocional, conciencia emocional, regulación emocional, aprendizaje en matemática, estudiantes de primaria.

ABSTRACT:

In the 2024 ENLA (National Elective Assessment of Emotional Self-Regulation) (ENLA), Tacna presents low levels of emotional self-regulation among 6th grade students: 27.5% compared to the national average of 37.7%. Similarly, in the results of the 2025 diagnostic assessment at the Candarave Elementary School, only 5.0% of students achieved satisfactory results; the majority were in progress (65%), and 30% were just beginning. These results raise the need to deeply understand the emotional factors that affect learning, especially in mathematics. Therefore, this study analyzes the perceptions that students, teachers, and administrators have about how emotional self-regulation affects the resolution of learning situations in mathematics among 6th grade students at the Candarave Elementary School.

An interpretive phenomenological design was used, with interviews with 20 students and a focus group with 6 teachers and 6 administrators. The results provide a holistic view of the use of emotional self-regulation strategies, which, if effective, would reduce stress and anxiety levels when faced with complex mathematical situations. They also demonstrate that teachers are not taking a leading role in their students' emotional development. The conclusion is that building an environment where emotions are recognized and validated is key to improving mathematics learning.

KEYWORDS:

Emotional self-regulation, emotional awareness, emotional regulation, mathematics learning, elementary school students.

1. Introducción

Producto de la pandemia del COVID-19, muchas investigaciones resaltan la importancia del estudio de las habilidades socioemocionales, ya que estas competencias permiten a una persona identificar, expresar y gestionar sus emociones y las de los demás, tomar decisiones responsables y relacionarse de forma saludable y satisfactoria con los otros (Minedu, 2025). Desde el contexto educativo, nos enfocamos propiamente en la habilidad socioemocional de la autorregulación, porque es la capacidad del estudiante para identificar, controlar y expresar adecuadamente sus emociones en entornos de aprendizaje (Gross, 2015).

En ese sentido, la Estrategia Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024, del Ministerio de Educación, evaluó la habilidad socioemocional de autorregulación, en estudiantes de 6.º grado de primaria. Los resultados revelan que Tacna es una de las regiones con menor desarrollo en la habilidad de autorregulación emocional, con un 27,5 % en comparación con un 37,7 % a nivel nacional en estudiantes de 6º grado de primaria.

Por otro lado, un estudio de Fernández-Berrocal y Extremera (2021) resalta que los estudiantes con mayor capacidad para gestionar sus emociones tienden a tener un mejor rendimiento académico, ya que pueden manejar mejor el estrés asociado al estudio. En ese contexto, si bien es cierto que la UGEL Candarave ha mejorado en los logros de aprendizaje en matemática en el año 2024 con un 45,2 % en nivel satisfactorio (respecto al año 2023, que se obtuvo un 36,2 %, según la ENLA), los resultados aún no son los esperados.

Complementariamente, en la evaluación diagnóstica de estudiantes de 6º grado de primaria en matemática, aplicada por las instituciones educativas de la UGEL Candarave en el 2025, sólo el 5,0 % se encuentra en satisfactorio; la mayoría está en proceso (65 %) y el 30 % en inicio. Ante ello, la autorregulación emocional, es fundamental para gestionar las emociones y enfrentar desafíos, como la resolución de problemas matemáticos (Gross, 2007). Esta habilidad es clave para el rendimiento académico, especialmente en áreas como matemáticas, donde el estrés y las frustraciones pueden dificultar el aprendizaje.

Asimismo, las consecuencias de la post pandemia por el COVID-19 en las instituciones educativas de todo el país advierten que la salud mental de nuestros

estudiantes está deteriorada. Esta problemática ha incrementado las brechas de aprendizaje en los estudiantes, sobre todo en los contextos rurales. En este escenario, la UGEL Candarave, ubicada en la región Tacna, al sur del Perú, no es ajena a esa situación.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2024), la Resolución Ministerial N.º 556-2024-MINEDU, que aprueba la *Norma Técnica para el Año Escolar en las Instituciones y Programas Educativos Públicos y Privados de la Educación Básica para el Año 2025*, destaca como una de las prioridades para la gestión del año escolar “promover el bienestar emocional” en las instituciones y programas educativos.

Ante ello, creemos necesario establecer una propuesta de investigación que aborde esta temática, ya que se ha observado que muchos estudiantes, al enfrentarse a la resolución de problemas matemáticos, presentan cuadros de ansiedad e inseguridad, lo que interfiere con sus procesos de pensamiento, disminuye su motivación y limita su desempeño. Estas respuestas emocionales, mayormente no reconocidas ni gestionadas adecuadamente, provocan desmotivación y, por ende, bajo rendimiento escolar.

El Ministerio de Educación del Perú en el 2022, ha priorizado 13 habilidades socioemocionales (HSE), entre las que se encuentran el autoconcepto, la autoestima, la conciencia emocional, la conciencia social y la regulación emocional para ser desarrolladas, sin embargo estas pasan de ser solamente un tamizaje y no se concretan en acciones de mejora. Toda vez, que las instituciones educativas cuentan con un Comité del Bienestar, al amparo de la Resolución Ministerial N.º 189-2021-MINEDU, que aprueba las *Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica* (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

Existen investigaciones nacionales que abordan la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Menéndez Velarde y Galván Menéndez (2024), en Perú, concluyen que la autorregulación emocional es el factor clave para el éxito académico, recomendando la implementación de estrategias pedagógicas que fortalezcan estas habilidades. Asimismo, Ramírez (2024), en Piura, Perú, destaca que el 78 % de los estudiantes con un entorno familiar estable alcanzan mejores calificaciones, y que el 82 % de los docentes encuestados reconocen que el

bienestar emocional influye directamente en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

A nivel internacional, un estudio con una muestra de 447 docentes chilenos mostró que la mayoría mantienen concepciones dualistas respecto a los afectos y el aprendizaje, enfatizando la importancia de una formación docente que integre de manera más holística estas dimensiones. De manera complementaria, Martínez-Padrón (2021) abordó la influencia del afecto en la resolución de problemas matemáticos, destacando cómo la gestión emocional impacta en el éxito o fracaso de los estudiantes en esta área. Finalmente, Sánchez y Dávila (2022), mediante una revisión de investigaciones, concluyeron que el acompañamiento emocional de los padres tiene un efecto directo en el éxito escolar.

En conclusión, los antecedentes coinciden en afirmar que existe una estrecha relación entre la autorregulación emocional y los logros académicos. Tras revisar la producción científica tanto nacional como internacional, observamos que existe un vacío significativo en la literatura en cuanto a la relación específica entre la autorregulación emocional y la resolución de situaciones de aprendizaje en estudiantes del nivel primaria en contextos rurales, como la provincia de Candarave, departamento de Tacna.

El presente estudio tuvo como objetivo general: describir cómo afecta la autorregulación emocional en la resolución de situaciones de aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de 6° grado de primaria de la UGEL Candarave en el año 2025. Asimismo, los objetivos específicos: Analizar la autorregulación emocional en los estudiantes de sexto grado de primaria de la UGEL Candarave en situaciones de aprendizaje en el área de matemática y valorar la percepción de los directivos y docentes sobre la autorregulación emocional de los estudiantes en situaciones de aprendizaje en el área de matemática.

Esta investigación constituye un valor social muy importante, pues permite identificar si, como sistema, se está brindando un ambiente adecuado en contextos educativos rurales, en el marco de una educación equitativa e inclusiva, contribuyendo a formar estudiantes más seguros, resilientes y capaces de enfrentar desafíos epistémicos y emocionales. Por otro lado, permite ofrecer información que oriente a la comunidad educativa en la atención de las dificultades emocionales de los estudiantes, como la

ansiedad o el estrés, que pueden obstaculizar la concentración y el aprendizaje. Algo muy importante: permite analizar las prácticas docentes referidas al abordaje de las habilidades socioemocionales. Asimismo, esta información es valiosa para la formación inicial y en servicio docente.

2. Revisión de la literatura

Las habilidades socioemocionales permiten a una persona identificar, expresar y gestionar sus emociones y las de los demás, tomar decisiones responsables y relacionarse de forma saludable y satisfactoria con los otros (Minedu, 2025). Estas habilidades cobran relevancia en el campo educativo porque impactan en el proceso de aprendizaje López (2021).

En el presente estudio destacamos la importancia de la habilidad de la autorregulación emocional, y su impacto en el aprendizaje de la matemática. Esta habilidad se refiere a un conjunto heterogéneo de procesos mediante los cuales los individuos controlan sus emociones, ya sea de manera automática o controlada, consciente o inconsciente, influyendo en el curso de la experiencia emocional (Gross, 2022). Esta capacidad de regulación tiene un impacto directo en el comportamiento y en la forma en que las personas enfrentan situaciones exigentes, como la resolución de problemas matemáticos.

La autorregulación emocional comprende tres subcategorías: *la conciencia emocional*, que es la capacidad de reconocer las propias emociones, lo que conlleva a percibir con precisión los sentimientos, identificarlos y darles un nombre (Minedu, 2025). De hecho, esta habilidad es la base esencial para la autorregulación emocional y ha sido relacionada directamente con el rendimiento académico en matemática (Shirtcliff & Schwade, 2023). Además, se ha observado que las emociones negativas intensas, como el nerviosismo o la ansiedad, están asociadas a bloqueos cognitivos y bajo desempeño, mientras que una conciencia emocional desarrollada permite gestionar estas emociones de forma más efectiva (Merrick & Fyfe, 2023).

Por otro lado, la *regulación emocional*, consiste en regular nuestra respuesta, su intensidad y duración con el objetivo de generar mayor bienestar o enfrentar situaciones (Minedu, 2025). Dado que nuestra unidad de análisis son estudiantes de 6.º grado de primaria, cabe indicar que en la infancia predominan las estrategias

conductuales espontáneas, con menor uso de herramientas cognitivas sofisticadas (Caballero-Carrasco et al., 2021). Asimismo, es necesario señalar que una regulación emocional efectiva permite influir de forma consciente en la intensidad, duración o expresión de las propias emociones, por lo que es clave para el aprendizaje matemático en la etapa primaria, sobre todo en contextos como Candarave, donde los estudiantes enfrentan mayores desafíos emocionales.

Finalmente, en esta categoría se tiene a la *regulación conductual*, que es la facultad para desarrollar y sostener, de forma flexible, conductas planificadas con la finalidad de alcanzar los objetivos ante diversas situaciones (Minedu, 2025). Esta competencia permite que el estudiante afronte situaciones de presión, frustración o desafío académico de forma equilibrada. Por ejemplo, los estudiantes que mantienen una actitud perseverante frente a desafíos muestran mejores resultados, incluso cuando sus habilidades cognitivas son similares a las de sus pares (Jõgi & Kikas, 2016). En consecuencia, estas estrategias se relacionan con niveles más altos de resolución efectiva de problemas (Landa et al., 2024).

Como segunda categoría tenemos a la *resolución de situaciones de aprendizaje en matemática*. Esta competencia es concebida como la habilidad para aplicar conocimientos y estrategias matemáticas a problemas contextualizados, utilizando el razonamiento lógico, la comprensión del problema y la interpretación de resultados, en línea con los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016). Se trata, entonces, de transformar situaciones cotidianas en problemas matemáticos, utilizando el razonamiento lógico y el pensamiento crítico para encontrar soluciones. Esto implica que la persona debe estar consciente y atenta a sus propios estados emocionales, así como a los de los demás, y cómo es su desempeño ante la resolución de situaciones de aprendizaje en matemática. Y por ser una competencia, permite a la persona combinar en forma consciente un conjunto de saberes y habilidades socioemocionales que posibiliten una mejor interacción entre pares, a fin de lograr un objetivo específico frente a una situación determinada, respondiendo en forma pertinente y con ética (Minedu, 2016).

Sobre el *impacto de la autorregulación emocional en los aprendizajes*, un estudio de Fernández-Berrocal y Extremera (2021) resalta que los estudiantes con mayor capacidad para gestionar sus emociones tienden a tener un mejor rendimiento académico, ya que pueden manejar mejor el estrés asociado al estudio. Esto también

es corroborado por una investigación de De Castella, Byrne y Covington (2013), donde se demuestra que las competencias socioemocionales como la autorregulación, la conciencia emocional y las habilidades interpersonales pueden actuar como un amortiguador contra el impacto negativo del miedo al fracaso y mantener la motivación y el compromiso a pesar de las dificultades. Además, la autorregulación emocional no solo influye en la gestión de las emociones, sino también en el rendimiento académico. Zimmerman (2002), en su teoría del aprendizaje autorregulado, sugiere que los estudiantes que logran autorregularse tienen más probabilidades de ser exitosos académicamente.

Además, según Michel de Certeau (1980), “el cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente”, aludiendo a la capacidad de los individuos para apropiarse creativamente de espacios regulados por el poder. Sugiere así que la vida diaria no es algo estático ni predeterminado, sino un proceso dinámico y creativo, en el que las personas adaptan y construyen su experiencia a partir de pequeñas acciones y estrategias individuales que, aunque no sean abiertamente disruptivas, les permiten ejercer cierto control sobre su entorno. De Certeau describe estas acciones como “arts de faire”, es decir, pequeños golpes, astucias y trucos cotidianos que permiten al individuo resistir simbólicamente frente a un orden dominante.

Por otro lado, la *familia* es la base y más importante entorno social en el desarrollo emocional de una persona. En la familia, los niños establecen sus primeras relaciones y vínculos afectivos, aprenden sobre la convivencia y desarrollan habilidades sociales y emocionales cruciales. La calidad de estas interacciones familiares puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional a lo largo de la vida. Daniel Goleman (1996) enfatiza que la familia es la “primera escuela de aprendizaje emocional”, donde se establecen las bases para el desarrollo de la inteligencia emocional. Bach (2001, p. 9), por su parte, afirma: “Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas”.

Por otro lado, el apoyo del docente, ya que un estudiante aprende con la ayuda de un tutor o compañero más capaz, capacitándolo en forma progresiva y gradual mientras el estudiante va adquiriendo autonomía (Vygotsky, 1979). Esta idea es reforzada por Martínez-Otero et al. (2005, p. 21), quienes sostienen que “el profesor debe ser un profesional íntegro que promueva el desarrollo racional y socioafectivo de los

alumnos”. Por otro lado, Linston y Garrison (2003) observaron que las emociones a menudo se descuidan en la educación y abogaron por una mayor atención a su papel en el aprendizaje. Dicho esto, el estudio de Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022), *Una aproximación al compromiso emocional del docente y su relación con otras variables psicoeducativas*, destaca la importancia de capacitar a los docentes en educación emocional, ya que son los agentes que pueden apoyar a los estudiantes a que conozcan y entiendan sus emociones, capacitándolos para tener una vida plena (Farnsworth, 2016).

Finalmente, la autorregulación emocional individual, el entorno juega un papel fundamental. Pérez Murga (2024) resalta la importancia de los vínculos entre la escuela y la familia, considerándolos como factores protectores del bienestar emocional y académico de los estudiantes. Su investigación evidencia que las matemáticas siguen siendo una de las asignaturas más desafiantes, por lo que fortalecer esos vínculos podría ser clave para mejorar los resultados. Este enfoque se complementa con los estudios de Tzohar-Rozen y Kramarski (2014), y Merrick y Fyfe (2023), quienes señalan que la resolución de problemas matemáticos es uno de los aspectos más valiosos, pero también más difíciles. Ambos estudios enfatizan la importancia tanto del estado cognitivo como del estado afectivo del estudiante en este proceso.

Por último, Ramírez Benites (2024) y Sánchez y Dávila (2022) refuerzan que el apoyo afectivo constante, ya sea en el entorno familiar o escolar, incrementa la motivación y la seguridad de los estudiantes, facilitando su capacidad para afrontar desafíos académicos, especialmente en áreas como las matemáticas.

3. Método

La presente investigación es de tipo cualitativa, de diseño fenomenológico interpretativo, orientada a describir y analizar las percepciones de la autorregulación emocional en la resolución de situaciones de aprendizaje en el área de Matemática, en estudiantes de sexto grado de primaria de la UGEL Candarave.

Se consideró como unidad de análisis a una población de 54 estudiantes de 6.º grado del nivel primaria, pertenecientes a 14 instituciones educativas de la UGEL Candarave, de la cual se tomó una muestra de 20 estudiantes. Seleccionamos a este

grupo porque la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación toma este grupo como línea base para la aplicación de evaluaciones estandarizadas en matemática y sobre la habilidad socioemocional de la autorregulación. Asimismo, se trabajó con una población de 11 directivos y 15 docentes, de la cual se determinó una muestra de 6 directivos y 6 docentes, tomando como criterio de selección el conocimiento sobre la autorregulación, tanto en la teoría como en la práctica, el conocer a sus estudiantes en el desarrollo de estas habilidades y haber participado en las evaluaciones nacionales y regionales.

Se elaboraron guías para la entrevista a profundidad dirigida a estudiantes y para grupo focal dirigido a directivos y docentes. Los guiones de entrevista y del grupo focal fueron sometidos a validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Las entrevistas a estudiantes se realizaron de forma individual en un espacio previamente coordinado dentro de la institución educativa, garantizando condiciones de privacidad y confianza. Estas tuvieron una duración aproximada de 20 a 30 minutos. Los grupos focales con directivos y docentes se desarrollaron en sesiones colectivas de 60 a 90 minutos; el grupo focal para directivos se realizó de forma presencial y dentro del espacio escolar, mientras que el grupo focal de docentes se realizó vía plataforma Zoom, previa coordinación. Todas las sesiones fueron grabadas en audio con el consentimiento informado y asentimiento correspondiente, y posteriormente transcritas para su análisis. La recolección de datos se realizó durante los meses de junio y julio del 2025.

Para el análisis cualitativo de los datos de las entrevistas se utilizó el software ATLAS.ti, el cual permitió organizar, codificar, categorizar, analizar e interpretar los datos recogidos de las entrevistas aplicadas a estudiantes, directivos y docentes. Asimismo, se analizaron los datos de los resultados de la herramienta de recolección de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo, propuesta por el MINEDU, para recabar información sobre la situación emocional de los estudiantes y su repercusión en los logros académicos. Finalmente, se aplicó la técnica de triangulación para identificar los diferentes puntos de vista sobre el tema, tanto de estudiantes como de directivos y docentes participantes, contrastando los datos e interpretaciones de diferentes fuentes y perspectivas.

4. Resultados de la investigación

El proceso de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado de primaria se encuentra estrechamente vinculado a su capacidad para autorregular sus emociones y gestionar situaciones de aprendizaje, especialmente en el área de Matemática. Los hallazgos muestran cómo la combinación de emociones, estrategias individuales y factores contextuales influyen en su desempeño escolar.

A partir del análisis de entrevistas a estudiantes, directivos y docentes, se identifican dos categorías:

- La autorregulación emocional de los estudiantes, que involucra tres subcategorías: conciencia emocional, regulación emocional y regulación conductual.
- La resolución de situaciones de aprendizaje en matemática.

La autorregulación emocional de los estudiantes

Conciencia emocional: Manifestaciones emocionales ante el fracaso académico

Con respecto a la conciencia emocional, en las entrevistas, los estudiantes de primaria participantes en el estudio manifestaron que durante una prueba o una clase de matemática sentían una variedad de emociones que dificultaban la concentración para encontrar la respuesta a los problemas de matemática propuestos por sus maestros.

Así, E1 mencionó: “Primero, no esto me sudan las manos. No puedo responder bien en las preguntas. Me da miedo, me pongo nervioso”. Además, del miedo indicado por este estudiante, E2 indicó que sentía nervios: “Yo siento nervios porque siento que me voy a sacar una C y no, me pueden regañar”. Por otro lado, también se encontraron emociones más positivas como lo señala E3 quien refirió cómo se siente cuando se enfrenta a un problema de matemática: “Relajada porque puedo estar estudiando un poco más y aprenderme más”.

Estas emociones también son observadas por sus docentes en aula:

Algunos se sienten frustrados ehh..., tristes y también algunos muy pocos, no temor al castigo que van a recibir en la casa...” (Profesor 1).

“Usualmente, cuando da mal el examen o se equivocó en algún problema, viene la frustración, es un poquito que se aleja del grupo...” (Profesor 2).

Asimismo, en la entrevista a los estudiantes, frente a la pregunta: ¿Qué te gustaría que hicieran tus docentes cuando estás nervioso o nerviosa o confundido en matemáticas?, se encontró que ante las emociones expresadas por sus estudiantes, los docentes se limitan a cumplir un rol pasivo.

Así E3 expresó: “O sea, a motivarme en lo que yo no puedo hacerlo. Que te explique, que te acompañe. Que me explique casi me el mejor poquito más cerca a la pregunta”.

Como se ha observado, los estudiantes expresan sentir emociones negativas al momento de enfrentarse a situaciones problemáticas de matemática y se percibe que identifican claramente las emociones que sienten, por lo que la conciencia emocional existe. Esta conciencia de que “no pueden” o “se equivocaron” genera preocupación y temor, principalmente asociado a la presión por obtener buenas notas y evitar sanciones familiares. Desde la perspectiva docente, estas emociones son evidentes, aunque muchas veces no logran verbalizarse con claridad.

Regulación emocional: Estrategias espontáneas de autorregulación

Frente a las emociones de la que son conscientes, se destaca que los estudiantes buscan regular sus emociones de manera espontánea o guiada, recurren a frases motivacionales y técnicas simples para controlar sus emociones.

Así E2 manifiesta “Yo siento que tengo mucho estrés al hacer las pruebas. Trato de motivarme por mí sola diciéndome que si puedo lo lograré y esta vez ya no me sacaré malas notas y puedo mejorar mis calificaciones más en mi libreta.” Además de las estrategias de motivación utilizada por este estudiante, E2 refiere: “Yo me digo: la práctica hace al maestro”, refrán muy conocido que implica la perseverancia para alcanzar un objetivo, en ese mismo orden E5 expresa: “Respiro hasta tres y me calmo. Inhalo y exhalo.”

La entrevista con docentes reafirma este hallazgo, estos afirman que efectivamente los estudiantes buscan una estrategia y mecanismos espontáneos e informales.

“Creo que los estudiantes de primaria se autorregulan después de esta

situación a través de los juegos. Parece que ahí un poquito se desfogan...". (Director 6).

"Bueno lo que yo he observado con los chicos es que... piden permiso para el servicio, pero es una manera de relajarse..." (Docente 3)

"Aprovechan el recreo para jugar. Juegan vóley, otros...fútbol. De esa manera creo que también se relajan." (Docente 9)

Sobre lo relatado, se evidencia que la mayoría de técnicas utilizadas por los estudiantes emergen de forma espontánea y no siempre son suficientes para sostener el autocontrol emocional en contextos de alta presión. Las técnicas de regulación emocional pueden ser más efectivas si se aprenden y se aplican de manera consciente y de esta manera podrían ayudar al estudiante a desarrollar una mayor inteligencia emocional y resiliencia frente a situaciones complejas en el área de matemática.

Regulación conductual: Reconducir la conducta y sostenerlo en el aprendizaje.

La regulación de la conducta implica que, a largo plazo, los estudiantes mejoren su forma de actuar ante emociones negativas, esta capacidad se logra mediante el refuerzo positivo, la modificación de hábitos y el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Así E7 mencionó: *"Si es que yo no entiendo a veces entonces voy a una profesora para que me explique, pero si sigo sin entender ya marco por cualquiera porque me da dificultad también resolverlo por mi solita".* Además de la actitud impulsiva expuesta por el estudiante, existen actitudes positivas de regulación de la conducta como E2 que indica: *"No, yo nunca me copié, pero algunos sí. Me han querido copiar y yo le he dicho, Si tú me vas a copiar es tu problema porque si tú me copias, no vas a aprender".* Asimismo, E3 manifiesta: *"No, en la prueba nunca me copiado. No me gusta hacer eso porque si me copio sé que en un futuro nunca voy a aprender".*

Los docentes confirman que estas prácticas coexisten con respuestas impulsivas y en algunos estudiantes se observa que evitan incurrir en faltas. Por otro lado, los estudiantes necesitan de un apoyo para cambiar un comportamiento no deseado y asegurar que ese cambio se mantenga a lo largo del tiempo, también los docentes resaltan que un niño que logra entender su error como oportunidad de aprendizaje continúa avanzando

Un docente narra el diálogo generado con un estudiante: *"Ah, no, pues me confundí, lo hice de esta manera, debería ser de esta manera, ¿por qué no he pensado un poquito o por qué no he leído nuevamente?"* dicen, no, los mismos estudiantes reflexionan al final, ¿no? Entonces, y yo siempre les digo, De que, pues si uno se equivoca, es para aprender, ¿no? Pero no para que podamos quedarnos ahí, yo les digo siempre eso, ¿no?".

Lo mencionado anteriormente, reafirma que, cuando no existe acompañamiento emocional ni apoyo docente o familiar, se observa impulsividad, distracción o desconcentración en el aprendizaje, especialmente en la matemática. Para contrarrestarlo, los docentes integran dinámicas prácticas y juegos que mantienen la atención. Estas estrategias refuerzan la confianza y fomentan la regulación de la conducta:

“Si se siente confiado, ya no tiene miedo a la Matemática”.

Resolución de situaciones de aprendizaje en matemática

Impacto de la autorregulación en el aprendizaje

En las entrevistas, los estudiantes mencionaron que si autorregularán sus emociones en forma adecuada tendrían mejores logros de aprendizaje en matemática.

Así, E3 manifestó: “Hm, sí, porque así podríamos controlar, podría controlar yo mis emociones y concentrarme más y poder sacar una buena nota”. En el mismo contexto de la importancia de la autorregulación emocional para la obtención de mejores notas mencionado por el estudiante, E5, refirió: “Porque cuando estoy preocupada con ansiedad, todas las respuestas que tenía en mi cabeza se me olvida. Y pues no puedo responder bien a las preguntas”.

Los docentes de los estudiantes asimismo reconocieron, que hay una relación estrecha entre la autorregulación emocional y los resultados de logros de aprendizaje en matemática en los estudiantes de sexto grado de primaria.

“Respecto a lo que decía, ¿no? Si el manejo de emociones es importante. Yo pienso que 100% es muy importante. Porque si no sabe manejar sus emociones, su temor va a estar presente o su miedo entonces no va a poder este desarrollar nada, pero si él controla sus emociones, yo pienso que sí va a lograr un aprendizaje adecuado y una buena evaluación”. (Profesor 5)

“Tengo un estudiante que a pesar que tiene dificultades en su casa eh un hogar disfuncional, solo vive con su mamá y su hermano y abuelita, pero ella es una buena estudiante, tiene un buen rendimiento, a veces el encuentro triste” (Profesora 3).

Las respuestas coinciden en afirmar que la autorregulación emocional es una habilidad necesaria para la obtención de logros de aprendizaje satisfactorios. El estudiante,

desde su experiencia, evidencia que controlar sus emociones mejora su rendimiento académico. El docente menciona que un entorno emocional favorable y apoyo afectivo son fundamentales para que los estudiantes desarrollen la autorregulación.

La familia, primer entorno social que establece las bases emocionales

Los factores externos cumplen un rol clave para sostener o potenciar la autorregulación. En el núcleo familiar, los estudiantes resaltan la importancia de los consejos y motivación.

Así E3: "Yo superé esa experiencia, como nos tomó al principio de año, me puse a estudiar ese mismo día y empecé a sacar malos cálculos y mi mamá me dijo, "Si puedes, tú lo lograrás, solo esfuérzate más y seguí esforzándome y puedo sacar mejores notas así."

Además del reconocimiento de apoyo recibido por su madre en las decisiones que toma este estudiante, E1 destacó:

"A mí me motivaría que mis padres me dijeran, este, este es mi sueño que tú quisieras que estudies y yo le escuchado a mis papás lo que han sufrido desde pequeños, este, así, porque dice mi papá que él caminaba desde ahí al frente hasta acá y les dolían los pies mucho a los que regresaban a la casa, porque los sueños que mi papá quieren que yo estudie requieren de matemáticas y como quiero tener buenas calificaciones, me esfuerzo".

En ese mismo contexto, E5 expresó:

"Me motivaría que mis padres me den consejos para seguir adelante en las carreras que quiero estudiar".

Los docentes coinciden en la relevancia del entorno familiar.

"Si hay problemas familiares entre papá y mamá, el chico se va a cerrar..." (Director 2)

"Los chicos de familias disfuncionales bajan su autoestima..." (Profesor 4)

"también se trabaja con los papas, se sienten que son considerados, valorados y también mucho tiene que ver con el trabajo del docente, entonces ahí se autorregulan no? Yyy.. pueden mejorar sus aprendizajes"(Profesor 3).

En consecuencia, es importante que los padres sean capaces de estar en sintonía con las emociones de sus hijos, pues la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos, determinará en gran medida las

competencias emocionales futuras de sus hijos.

El docente como andamiaje emocional.

Los estudiantes también manifiestan, que el rol del docente es imprescindible en su proceso de aprendizaje.

Así E8 expresó: “Quisiera que me preguntaran este qué me confundí para que me pudiera explicar...”. Además, de la necesidad de apoyo ante una prueba de matemática E2 manifestó: “Me gustaría que se queden un rato más y me expliquen.”.

Los docentes reconocieron que el papel que desempeñan frente a sus estudiantes, respecto al soporte emocional es primordial.

“El profesor debe ser también psicólogo...” (Profesor 3).

“Se les hace sentir importantes...” (Director 3)

“...nosotros como docentes estamos ahí [...] para apoyarlos [...] que se calmen un poquito [...] conversar con ellos [...] que deben tener confianza en sí mismos [...] si se equivocan, se equivocaron, pero de eso se aprende” (Profesor 6).

Las respuestas de los estudiantes reflejan la necesidad de cercanía, motivación y acompañamiento del docente. Ambos valoran el apoyo y el tiempo dedicado para comprender mejor. El docente, por su parte, muestra disposición para brindar contención emocional, confianza y orientación, pero se advierte que aún no se encuentran comprometidos para educar a sus estudiantes en la habilidad para reconocer y controlar sus emociones.

5. Discusión

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de la UGEL Candarave tienen una conciencia emocional emergente, reconocen estados como nerviosismo o miedo, aunque sin comprender del todo su vínculo con el rendimiento académico. Ello es consistente con Tzohar-Rozen y Kramarski (2014), donde observa que los niños en edad primaria pueden identificar emociones básicas, pero requieren intervención pedagógica para establecer conexiones claras entre emoción, cognición y desempeño, que, si no se presta atención, estas emociones pueden generar bloqueos cognitivos y bajo desempeño, como lo señalan Merrick y Fyfe (2023). Asimismo, es necesario

mentar que la forma en que se perciben y se enseña la matemática está influenciado por el contexto cultural y educativo de cada país. Se puede afirmar que en algunos países como en Perú, las habilidades de los estudiantes parecieran restringirse a situaciones que solo les exigen recordar y emplear reglas y procedimientos mecánicos (Ministerio de Educación del Perú – Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2013), imperando aún estrategias tradicionales centradas en la memorización, aplicación de fórmulas y una evaluación constante que genera ansiedad y frustración, mientras que en otros países le dan mayor énfasis en la resolución de problemas creativos y en la aplicación práctica de las matemáticas.

Estudios como el realizado por Gunderson et al. (2020) en Noruega demostraron que las habilidades matemáticas en niños pequeños están fuertemente asociadas con formas de juego como la simulación y la exploración, destacando el valor del aprendizaje lúdico en la primera infancia. De forma complementaria, Lijó-Sánchez et al. (2023) evidenciaron mejoras significativas en habilidades matemáticas al implementar un currículo lúdico estructurado en centros educativos. En Finlandia, proyectos como el CONSENSUS, según Nordmyr, Tuomela y Forsman (2024), promueven el bienestar mental escolar mediante estrategias participativas y colaboración entre escuela y familia. Asimismo, Tirri (2011) identificó en escuelas finlandesas que la pedagogía escolar holística potencia el aprendizaje al integrar dimensiones cognitivas, sociales, morales, emocionales y espirituales en la enseñanza.

Por otro lado, respecto a la regulación emocional, se encontró que los estudiantes utilizan estrategias y/o mecanismos espontáneos e informales para controlar sus emociones, y no siempre son suficientes para sostener el autocontrol emocional en contextos de alta presión. Estas actitudes guardan relación con lo mencionado por Caballero-Carrasco et al. (2021). Estas emociones pueden tener un impacto significativo en los aprendizajes de los estudiantes de primaria de la UGEL Candarave, ya que la habilidad para regular estas emociones es aún incipiente, lo que limita su capacidad de vincular emociones con estrategias cognitivas, sobretudo en el área de matemática, lo que reafirma la necesidad de programas que fortalezcan la inteligencia emocional, como sugieren Bravo Anchundia et al. (2024) en sus estudios sobre intervenciones emocionales eficaces.

En cuanto a la regulación conductual, la mayoría de los estudiantes entrevistados contaron que tienen dificultades para enfrentar tareas académicas y desafíos

emocionales, esta falta de regulación conductual puede llevar a comportamientos disruptivos en clase, problemas para mantener la atención y un menor rendimiento académico, muy contrario a los estudiantes que mantienen una actitud perseverante frente a situaciones complejas y de alto desafío, ya que muestran mejores logros de aprendizaje. Esto concuerda con lo mencionado por Jōgi y Kikas (2016), quienes destacan que la actitud perseverante favorece el aprendizaje, y con Zimmerman (2002), quien plantea que la autorregulación es clave en el éxito académico al permitir que el estudiante gestione de forma activa su proceso de aprendizaje. En esta línea, Michel de Certeau (1980) aporta una mirada crítica sobre cómo los individuos, incluso en sistemas normativos como el escolar, desarrollan "estrategias cotidianas" para apropiarse simbólicamente del conocimiento y ejercer pequeñas formas de resistencia. Esta noción permite interpretar ciertas respuestas de los estudiantes como su forma de enfrentar el estrés académico o sus tácticas personales para regular emociones, no solo como déficit, sino como modos creativos de actuar dentro de un sistema que no siempre contempla su subjetividad.

Lo expuesto se asocia a los resultados de aprendizaje en el área de matemática. Estos reportaron hallazgos significativos: la mayoría de los estudiantes de sexto de primaria, en la evaluación diagnóstica en el 2025, solo el 5,0 % se encuentran en nivel satisfactorio; la mayoría se encuentra en proceso, con un 65 %, y el 30 % en inicio. Por otro lado, es necesario recalcar que, según el ENLA 2024, Tacna presenta bajos niveles de autorregulación emocional (27,5 % frente al 37,7 % nacional), pero los mejores logros de aprendizaje. Este dato revela que las estrategias cognitivas disciplinares no aseguran, por sí solas, el desarrollo de competencias socioemocionales.

Asimismo, el incumplimiento de normativas emitidas por los entes superiores como el Ministerio de Educación, quienes promueven el desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE), entre las que se encuentran el autoconcepto, la autoestima, la conciencia emocional, la conciencia social y la regulación emocional en los estudiantes, para ser desarrolladas a través de los distintos espacios de la actuación del servicio de Tutoría y Orientación Educativa, sin embargo, estas pasan a ser solamente un tamizaje y no se concretan en acciones de mejora, a pesar de que las instituciones educativas cuentan con un Comité del Bienestar, al amparo de la Resolución Ministerial N.º 189-2021-MINEDU, que aprueba las "Disposiciones para los Comités

de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica".

Las entrevistas a estudiantes, docentes y directivos revelan que la habilidad de autorregulación emocional afecta a la resolución de situaciones de aprendizaje en matemática en los estudiantes de 6.º grado de primaria de la UGEL Candarave. Estos resultados coinciden con Fernández-Berrocal y Extremera (2021), quien, en su estudio sobre autorregulación emocional en los aprendizajes, resalta que los estudiantes con mayor capacidad para gestionar sus emociones tienden a tener un mejor rendimiento académico.

Asimismo, de los resultados se advierte que los docentes aún no se encuentran comprometidos y capacitados para el abordaje de la educación emocional con los estudiantes, por lo que, en las instituciones educativas de la UGEL Candarave, no se están impulsando las habilidades socioemocionales, propiamente la autorregulación emocional, en los estudiantes de sexto grado de primaria. Cabe recalcar que el estudio de Calderón Rodríguez et al. (2014), en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, identificó que el docente puede ser un facilitador o un obstaculizador sobre las emociones de los estudiantes, por la falta de estrategias aplicables a las emociones en el aula y la poca información y conocimiento con la que cuentan sobre educación emocional, lo cual también se hace evidente en los docentes de nuestra investigación, por la escasa preparación en estrategias y recursos sobre manejo de emociones.

Por otra parte, el docente en el aula no puede dejar de lado el mundo emocional que lleva; como educador, debe ser capaz de tomar conciencia de sus emociones y, a su vez, tener una madurez emocional que le permita gestionarlas oportunamente, de igual forma que las que se presenten en el aula. El rol del docente en el aula ya no es solo una práctica cognitiva, sino también emocional, por lo que no puede dejar de lado la influencia de sus emociones (Casassus, 2007). Un docente emocionalmente estable será responsable de formar y educar a sus estudiantes en el conocimiento de sus emociones y en la competencia de autorregulación emocional (Buitrón y Navarrete, 2008). Ante ello, es necesario capacitar a los docentes en educación emocional, ya que son los agentes que pueden apoyar a los estudiantes a que conozcan y entiendan sus emociones, capacitándolos para tener una vida plena (Farnsworth, 2016).

Por otro lado, los resultados muestran que, para los estudiantes, la familia y la escuela son pilares decisivos de apoyo emocional para enfrentar la ansiedad y frustración que

surgen, especialmente en la resolución de problemas de matemática. Como lo manifiestan Fernández-Berrocal y Extremera (2004) y Sánchez y Dávila (2022), mediante una revisión de investigaciones, concluyeron que el acompañamiento emocional de los padres tiene un efecto directo en el éxito escolar. No es suficiente con enseñar contenidos; es fundamental crear vínculos emocionales que apoyen y fortalezcan el proceso de aprendizaje, tal como lo han sugerido también Pérez Murga (2024) y Ramírez Benites (2024), quienes resaltan el rol protector del entorno socioafectivo en el desarrollo académico del estudiante. En síntesis, los hallazgos refuerzan que los docentes y padres de familia no solo transfieren conocimientos, sino que construyen redes de seguridad emocional para sostener la persistencia y la motivación. El reto es pasar de un soporte informal a programas planificados de alfabetización socioemocional desde los primeros grados, articulados a la enseñanza de matemática y otras áreas. Solo así se podrá equilibrar rendimiento y bienestar emocional, y evitar la desconexión entre lo que el estudiante sabe resolver y lo que emocionalmente puede sostener.

La investigación propone vincular de manera integral la educación emocional con la enseñanza de matemática, favoreciendo una pedagogía centrada no solo en el aprendizaje del área, sino también en el desarrollo emocional, tal como lo plantean las perspectivas holísticas de Tirri (2011) y experiencias escolares como las del proyecto CONSENSUS (Nordmyr, Tuomela y Forsman, 2024). Esta información nos permite tener una visión holística acerca de la situación de los niños y niñas sobre el uso de estrategias de autorregulación emocional en la UGEL Candarave, que si estas fueran efectivas, reducirían los niveles de estrés y ansiedad frente al desarrollo de los aprendizajes, específicamente en el área de matemática. Ante lo expuesto, es meritorio una evaluación de si, como sistema, se está proporcionando un ambiente educativo inclusivo y equitativo, en donde se brinde seguridad a los estudiantes y se reconozcan y validen sus emociones.

6. Conclusiones

Los resultados de la categoría de autorregulación emocional indican que la mayoría

de los estudiantes de sexto grado de primaria de la UGEL Candarave presentan una conciencia emocional emergente, reconociendo estados como nerviosismo o miedo durante situaciones de aprendizaje en matemática, aunque sin comprender del todo su vínculo con los logros de aprendizaje. Asimismo, respecto a la regulación emocional, los estudiantes utilizan estrategias y/o mecanismos espontáneos e informales para controlar sus emociones, y estos no siempre son suficientes para sostener el autocontrol emocional en contextos de alta presión. Finalmente, la mayoría de estudiantes tienen dificultades para enfrentar tareas académicas y desafíos emocionales; esta falta de regulación conductual puede llevar a comportamientos disruptivos en clase, problemas para mantener la atención y un menor rendimiento académico. Lo expuesto subraya la importancia de implementar programas en las instituciones educativas que permitan desarrollar en el estudiante una mayor inteligencia emocional y resiliencia frente a situaciones complejas, como el área de matemática.

Los resultados de la categoría resolución de situaciones de aprendizaje demuestran que la habilidad de autorregulación emocional se vincula directamente a la capacidad de la resolución de situaciones de aprendizaje en matemática en los estudiantes de 6.º grado de primaria de la UGEL Candarave, ya que, según las percepciones de los directivos y docentes de las instituciones educativas, los estudiantes con una adecuada capacidad para gestionar sus emociones pueden obtener mejores logros de aprendizaje. Por lo tanto, la construcción de un entorno donde las emociones sean reconocidas y validadas es clave para mejorar el aprendizaje de matemáticas.

Asimismo, este estudio revela que la familia y la escuela son pilares decisivos de apoyo emocional para los estudiantes de la UGEL Candarave. A la luz de las entrevistas se evidenció que el apoyo de la familia en la autorregulación emocional de los estudiantes es incipiente y no siempre se cumple de manera efectiva, a pesar de que la familia es el entorno social donde se aprenden las habilidades emocionales, sobre todo en el nivel primaria. Por otro lado, el docente muestra disposición para brindar contención emocional, confianza y orientación, pero se advierte que aún no se encuentran comprometidos y/o capacitados para educar a sus estudiantes en la habilidad para reconocer y controlar sus emociones. Los resultados del estudio, de carácter fenomenológico interpretativo, nos permiten, a su vez, analizar las prácticas docentes relacionadas al tratamiento de las habilidades socioemocionales y proveer

información para la formación inicial y en servicio docente.

Se concluye que, en las instituciones educativas de la UGEL Candarave, aún no se están impulsando estrategias efectivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, propiamente la autorregulación emocional en los estudiantes de sexto grado de primaria.

A partir de los hallazgos presentados, es necesario indicar que el estudio presenta algunas limitaciones, como el análisis a profundidad de las causas internas o externas que afectan la autorregulación emocional de los estudiantes, las cuales tienen un impacto en los aprendizajes. Ante ello, pueden generarse nuevos estudios que contribuyan a enriquecer el tema abordado, sobre todo cuando el investigador se involucre en el contexto del participante, observando comportamientos y significados en situaciones reales para abordar el tema de la autorregulación emocional. Asimismo, se sugiere que estos estudios permitan evaluar la eficacia de la implementación de normativas relacionadas al tema.

7. Referencias

- Bravo Anchundia, P. I., Ochoa Cochea, N. G., & Tomalá Chavarría, M. D. (2024). Autorregulación emocional y aprendizaje: percepción y experiencia de los estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 1–16. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-004>
- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008, diciembre). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: Reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1). http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art5_pn_sb.pdf
- Caballero-Carrasco, A., Melo-Niño, L., Soto-Ardila, L. M., & Casas-García, L. M. (2021). Efficacy of an emotional and cognitive regulation programme for mathematics problems solving. *Sustainability*, 13(21), 11795. <https://doi.org/10.3390/su132111795>
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1–23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio. https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Jõgi, A.-L., & Kikas, E. (2016). Calculation and word problem-solving skills in primary grades—Impact of cognitive abilities and longitudinal interrelations with task-persistent behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 165–181. <https://doi.org/10.1111/bjep.12096>
- Kostiv, O., & Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al compromiso emocional docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, 15(2). <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14775>

- Martínez-Padrón, O. J. (2021). El afecto en la resolución de problemas de matemática. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 86-100. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp86-100>
- Menéndez Velarde, R., & Galván Menéndez, N. (2024). Relación entre aprendizaje autorregulado y compromiso escolar en estudiantes de secundaria en Tacna, Perú. *Veritas Et Scientia*, 11(2), 77–90. <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/vestsc/article/view/1142/1028>
- Merrick, M., & Fyfe, E. R. (2023). Feelings on feedback: Children's emotional responses during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102209. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102209>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Resolución Ministerial N° 189-2021-MINEDU*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1897558-189-2021-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo del ciclo V*. MAB Perú. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/orientaciones-habilidades-socioemocionales-factores-riesgo/recojo-informacion-ciclo-v.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Resolución Ministerial N° 556-2024-MINEDU*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/6150505-556-2024-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Informe ENLA 2024: Habilidades Socioemocionales (HSE). Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 6.º grado de primaria*. Recuperado de <https://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>
- Nordmyr, J., Tuomela, S., & Forsman, A. K. (2024). Developing mental wellbeing promotion practices in Finnish primary schools: The CONSENSUS project. *European Journal of Public Health*, 34(Supplement_3), ckae144.1764. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.1764>

- Pérez Murga, C. P. (2024). Fortalecimiento de la relación escuela - familia en el proceso educativo. *Ciencia y Educación*, 5(11), 172–179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14269717>
- Ramírez, S. R. (2024). Influencia de la familia y el factor socioemocional en el aprendizaje de los alumnos de educación básica regular de Piura en la actualidad. *Revista Hacedor*, 8(2), 72-79. <https://doi.org/10.26495/843bqd87>
- Reikerås, E. (2020). Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *ZDM – Mathematics Education*, 52(4), 703–716. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01141-1>
- Sánchez, E., & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Størksen, I., Rege, M., Solli, I. F., ten Braak, D., Lenes, R., & Geldhof, G. J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>
- Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010>
- Tzohar-Rozen, M., & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review*, 1(4), 76–95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055263>
- Zazueta Diaz, R. M., González Diaz, M. E., & Cervantes, C. E. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo. *Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2312>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Recuperado de <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>