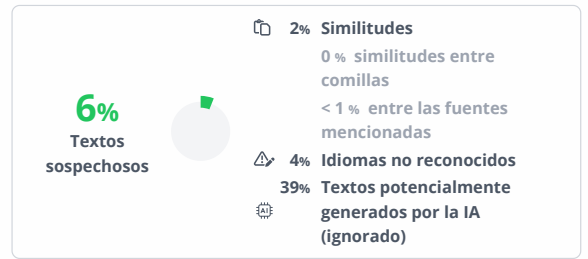


Monografía Final_Abanto, Apaza, Huertas y Mantilla - V4



Nombre del documento: Monografía Final_Abanto, Apaza, Huertas y Mantilla - V4.docx ID del documento: 2b243fe09362a6fd323c4eac6d8f98dfcc52b76d Tamaño del documento original: 170,62 kB	Depositante: NILDA GALVEZ Fecha de depósito: 17/11/2025 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 17/11/2025	Número de palabras: 10.090 Número de caracteres: 72.262
---	--	--

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #f7773f Viene de de otro grupo 48 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (124 palabras)
2	cdn.www.gob.pe https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1439330/RVM N° 212-2020-MINEDU.pdf.pdf 47 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (102 palabras)
3	ve.scielo.org http://ve.scielo.org/pdf/prcsh/v6n1/2665-0169-prcsh-6-01-80.pdf 50 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (97 palabras)
4	hdl.handle.net Propuesta didáctica para promover el bienestar personal en est... https://hdl.handle.net/20.500.14231/3267 48 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (101 palabras)
5	doi.org Cognición, emoción y aprendizaje: un estudio interdisciplinario sobre el i... https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/564 46 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.uta.edu.ec https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ba71e735-38f2-4f61-9ffe-e96dd734...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
2	doi.org Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
3	revistas.umariana.edu.co https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1100	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
4	dx.doi.org RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND EMOTIONAL RE... http://dx.doi.org/10.33000/mlspr.v3i2.561	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)
5	MONOGRAFIA_ITS_ULTIMA_VERSION_-_LUIS_MARCO_V3.docx MONO... #19f504 Viene de de mi grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (28 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0008-5210-5951
2	https://orcid.org/0009-0008-7942-125X
3	https://orcid.org/0009-0009-4743-6518
4	https://orcid.org/0009-0000-6008-2800
5	https://orcid.org/0009-0000-3897-0289

Puntos de interés

□ Bienvenidos al Repositorio ITS

IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DEL ESTUDIANTE DE PRIMARIA PARA SU DESARROLLO INTEGRAL

IMPORTANCE OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FOR THEIR INTEGRAL DEVELOPMENT



Monografía final_RoxanaVladimirLily.docx | Monografía final_RoxanaVladimirLily

Viene de de mi grupo

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación



MONOGRAFIA_ITS_ULTIMA_VERSION_-_LUIS_MARCO_V3.docx | MONOGRAFIA_ITS_ULTIMA_VERSION_-_LUIS_MARCO_V3

Viene de de mi grupo

Autores

Miguel Abanto Burgos

<https://orcid.org/0009-0008-5210-5951>

Katia Apaza Beltran

<https://orcid.org/0009-0008-7942-125X>

Dubally Huertas Mogollon

<https://orcid.org/0009-0009-4743-6518>

Josue Ludim Mantilla Poma

<https://orcid.org/0009-0000-6008-2800>

Asesor

Nilda Jeannette Gálvez Varas

<https://orcid.org/0009-0000-3897-0289>

Lima, noviembre, 2025

□ Interfaz de usuario gráfica

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

DEDICATORIA

Dedico esta monografía a Dios y a mis padres, por darme la fortaleza y sabiduría necesaria, por darme su amor, su sacrificio y su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida. A mis maestros, por despertar mi vida y la vocación por la educación. A mis compañeros de estudios, por compartir esfuerzos y aprendizajes durante este proceso, que fue mi inspiración y el motivo principal de mi formación docente.

Miguel Abanto Burgos

Dedico esta monografía a Dios y a mis padres,



Domitila y Nolberto, por su amor incondicional,

sacrificio y ejemplo. A mis hermanos y sobrinos, por su aliento constante. A mis docentes, por compartir sus conocimientos, y a mis compañeros, por el apoyo, la amistad y los aprendizajes compartidos a lo largo de este camino.

Katia Apaza Beltran

Le doy gracias al Señor, a mis padres, esposo, hijos, hermana, docentes y compañeros de estudio, que me apoyaron en el gran camino que recorrí al iniciar y terminar esta hermosa carrera docente que me llena tanto de forma personal, profesional y me da la posibilidad de poder ayudar a los diferentes niños de mi país.

Dubally Huertas Mogollon

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso de este camino y por darme sabiduría. A mis padres, José y Lucila, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, amor y perseverancia. A mis hermanas, Sarai y Ana, por su apoyo incondicional. A mis docentes, por su enseñanza; han inspirado mi vocación y amor por la educación.

Josue Ludim Mantilla Poma

RESUMEN

La presente monografía tiene como propósito explicar la relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral de los estudiantes de primaria, entendiendo que ambas dimensiones son fundamentales para lograr una formación plena en esta etapa educativa.



Tradicionalmente, la educación ha centrado sus esfuerzos en el aspecto cognitivo, dejando en segundo plano el desarrollo emocional, a pesar de que este influye directamente



www.redalyc.org

<https://www.redalyc.org/journal/7485/748579256003/748579256003.pdf>

en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar

personal. La autorregulación emocional se define como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones, permitiendo a los estudiantes enfrentar con mayor éxito los desafíos del entorno escolar y social. Por su parte, el desarrollo integral es abordado como un proceso que involucra no solo lo cognitivo; sino también, lo emocional, social y físico, lo que exige una educación más inclusiva y equilibrada.

El estudio también aborda diversos factores que inciden en estas dimensiones, como el contexto familiar, cultural y pedagógico, y resalta el valor del Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual incluye competencias emocionales dentro del perfil de egreso.

Se concluye que fomentar la autorregulación emocional desde el aula, mediante estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y actividades de educación emocional, fortalece las capacidades de los estudiantes, lo que promueve no solo su éxito académico; sino también, su bienestar y crecimiento personal.

Palabras clave: autorregulación emocional; desarrollo integral; primaria; bienestar.

ABSTRACT

The purpose of this monograph is to explain the relationship between emotional self-regulation and the integral development of elementary school students, understanding that both dimensions are fundamental to achieve a full formation in this educational stage. Traditionally, education has focused its efforts on the cognitive aspect, leaving emotional development in the background, despite the fact that it directly influences academic performance, school coexistence and personal well-being. Emotional self-regulation is defined as the ability to identify, understand and manage one's own emotions, allowing students to face the challenges of the school and social environment with greater success. For its part, integral development is approached as a process that involves not only the cognitive, but also the emotional, social and physical, which requires a more inclusive and balanced education. The study also addresses various factors that affect these dimensions, such as the family, cultural and pedagogical context, and highlights the value of the National Curriculum for Basic Education, which includes emotional competencies in the graduation profile. It is concluded that fostering emotional self-regulation from the classroom, through strategies such as project-based learning and emotional education activities, strengthens students' capabilities, promoting not only their academic success, but also their well-being and personal growth.



Keywords: self-regulation; development; primary; well-being.

ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I:

EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA10

1.



1. Concepto de desarrollo integral10

1.1.1. Definiciones de autores11

1.1.2. Dimensiones del desarrollo integral12

1.

2.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

El desarrollo integral de los estudiantes de primaria14

1.

3. Importancia del desarrollo integral de los estudiantes



repository.unad.edu.co | Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar posit...

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>

de



ciencialatina.org

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/6608/10089?inline=1>

primaria

15

1.3.1. Fundamentación pedagógica16

1.3.2. Fundamentación psicológica16

1.

3.3. Fundamentación social y normativa17


1.4. La propuesta del Currículo Nacional de la Educación Básica respecto al desarrollo integral de los estudiantes de primaria19

CAPÍTULO II: RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA21

2.1. Autorregulación emocional21

2.1.1. Autorregulación emocional en estudiantes de primaria22

- 2.1.2. Factores que influyen en la autorregulación emocional²²
- 2.1.3. Beneficios de la autorregulación emocional²⁵
- 2.2. Relación entre autorregulación emocional y el desarrollo integral en primaria²⁶
 - 2.2.1. Autores que definen la relación entre la autorregulación emocional


 **repository.unad.edu.co** | Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar posit...
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>

y

 **ve.scielo.org**
<http://ve.scielo.org/pdf/prcsh/v6n1/2665-0169-prcsh-6-01-80.pdf>

el desarrollo integral de los estudiantes de primaria²⁷

2.2.2. Importancia de la autorregulación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes

 **repository.unad.edu.co** | Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar posit...
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>

de

primaria²⁸

2.3. Posibilidades que ofrece el Currículo Nacional de la Educación Básica para desarrollar la autorregulación emocional y el desarrollo integral en primaria²⁸

2.3.1. Posibilidades en base a las competencias²⁹

2.3.2. Posibilidades en base a estrategias para su implementación³⁰

CONCLUSIONES³¹

REFERENCIAS³²

INTRODUCCIÓN



La presente monografía se sustenta en la relevancia de la autorregulación emocional como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes de primaria.

Este enfoque es esencial, ya que la etapa primaria es decisiva en la formación de habilidades cognitivas, afectivas y sociales, las cuales son determinantes para el bienestar general del individuo (Ortiz López, 2017).

Según Bisquerra (2009), la educación emocional constituye un componente fundamental del desarrollo integral, ya que promueve habilidades necesarias para afrontar los desafíos de la vida cotidiana y favorecer la convivencia.



Asimismo, los años de educación primaria son formativos, por lo que es crucial implementar estrategias que promuevan la autorregulación para preparar a los niños para afrontar desafíos tanto académicos como personales de manera resiliente (Eisenberg et al., 2010).

Asimismo, la autorregulación emocional permite a los niños manejar sus emociones, mantener la concentración y mejorar el rendimiento académico, lo que contribuye a una experiencia escolar más enriquecedora (Padilla Camacho y Sandoval Ceja, 2022). La inteligencia emocional determina nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas, las cuales están basadas en cinco elementos:

autoconciencia, motivación, autorregulación,

empatía y destrezas sociales. Estas habilidades influyen profundamente en la manera en que nos relacionamos con los demás y afrontamos los desafíos de la vida (Goleman, 1996).

Además, según Guzmán y Castro (2020), las habilidades emocionales, como la resiliencia, son esenciales para superar los desafíos académicos y sociales, pues fortalecen la capacidad de los alumnos para enfrentar las dificultades.

La relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral no solo mejora el desempeño académico, sino que también promueve el bienestar emocional y social, porque permite que los estudiantes se conviertan en individuos equilibrados y exitosos en el futuro (Rosero-Cárdenas et al., 2024).

Por ende, la educación emocional, según Ortiz López (2017), ha sido históricamente relegada en el currículo oficial, pues ha priorizado aspectos cognitivos sobre los emocionales, pese a que ambos son igualmente importantes en la formación integral de los estudiantes.



En este sentido, el desarrollo de la autorregulación emocional no solo ayuda a mejorar el rendimiento académico; sino también, a formar individuos equilibrados y felices, lo cual debería ser uno de los objetivos principales de la educación (Suárez Rojas, 2023).

Por lo tanto, la autorregulación emocional es un componente clave para el desarrollo integral de los estudiantes de primaria, pues es una habilidad necesaria para que estos enfrenten con éxito los desafíos académicos y sociales.

En este sentido, esta investigación contribuirá a la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la educación emocional desde una edad temprana, para así ayudar a los docentes a equipar a los alumnos con herramientas necesarias para su bienestar emocional y éxito académico.

La premisa que guía esta investigación sostiene que la autorregulación emocional es un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes de primaria.



En esa línea, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la autorregulación emocional es un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes de primaria? Con base en ello, se establece como objetivo general explicar la relación que existe entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral de los estudiantes de primaria.

Para alcanzar este propósito, se plantean tres objetivos específicos: caracterizar la habilidad de autorregulación emocional, describir el desarrollo integral de un estudiante de primaria y analizar la relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral en el contexto escolar.

En este ítem hablaremos sobre el desarrollo integral de los estudiantes

de

ntro de un sistema de evolución global y equilibrado, que se refiere a que los niños deben aprender a fortalecer sus habilidades para que enfrenten sus propios y diferentes desafíos de la vida, donde la evolución personal abarca el fortalecimiento de la autoestima, la independencia y el criterio propio para decidir. Asimismo, el proceso educativo formador, no se limita al aprendizaje de saberes, capacidades y competencias en las distintas áreas, sino que también incluye al arte, la cultura y el deporte. A partir del desarrollo emocional, donde aprenden a identificar, comprender y regular sus emociones, establecen relaciones saludables, gestionan el estrés, resuelven conflictos y toman decisiones adecuadas que les ayudarán a desenvolverse en forma plena dentro de la sociedad.

1.1. Concepto de desarrollo integral

El desarrollo integral representa una forma completa de entender cómo crecen y aprenden los niños de primaria. A diferencia de los enfoques tradicionales que se concentran principalmente en las materias académicas, el desarrollo integral reconoce que los estudiantes necesitan crecer en múltiples dimensiones para alcanzar su máximo potencial como personas.

Este concepto surge de la comprensión de que los niños no son solo estudiantes que deben memorizar información; son seres humanos complejos que necesitan desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas de manera equilibrada. Como señalaron Alonzo Rivera et al. (2016), la formación integral busca el fortalecimiento de habilidades, valores y capacidades, para así promover un aprendizaje continuo y significativo que contribuya al éxito escolar, siendo un proceso continuo que prepara a los alumnos para enfrentar exitosamente los problemas de la sociedad.

En la educación primaria, este enfoque es especialmente importante porque es durante estos años formativos cuando se establecen las bases para el crecimiento futuro. Según Santi-León (2019), este proceso comprende no solo el crecimiento físico; sino también, el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de manera integral. Los niños que experimentan un desarrollo integral tienden a ser más resilientes, creativos y exitosos tanto en su vida académica como personal.

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (1984), el desarrollo integral del niño implica un crecimiento armónico en los ámbitos físico, cognitivo, social y emocional.



Este proceso se da gracias a la interacción constante entre el niño y el entorno que lo rodea. A través de esa relación, los pequeños fortalecen sus capacidades de atención, memoria, lenguaje, razonamiento y manejo de emociones. Además, su desarrollo depende tanto de la maduración natural del cerebro y del sistema nervioso como de las experiencias y vínculos que construyen con su medio familiar y social.

El desarrollo integral se entiende como un proceso multidimensional que articula lo cognitivo, físico, emocional, social y ético en los niños. No se trata únicamente de adquirir saberes teóricos y prácticos, sino que se trata de consolidar competencias socioemocionales que les permitan actuar de manera responsable, autónoma y empática en su entorno. Según Zahonero Rovira y Martín Bris (2012), la formación integral busca promover un equilibrio entre el aprendizaje académico y el desarrollo de valores humanos, para que los estudiantes “sepan”, pero también “sean” y “convivan”. En esta línea, Delors (1996) planteó los cuatro pilares de la educación —aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser— como la base de una formación integral, que debe guiar los procesos educativos desde la niñez.

1.1.1. Definiciones de autores

El desarrollo integral ha sido definido desde diferentes perspectivas. Para Delors (1996), constituye un proceso formativo basado en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, hacer, ser y convivir. Estos principios articulan la dimensión cognitiva, social y personal del aprendizaje.

De acuerdo con Piaget (1991), el desarrollo integral implica la interacción entre la asimilación y la acomodación. Estos son mecanismos cognitivos que posibilitan que el niño modifique y reorganice sus estructuras mentales y construya conocimiento a lo largo de etapas sucesivas. Por su parte, Vygotsky (1978) enfatizó la importancia de la interacción social, pues señaló que las funciones psicológicas superiores surgen primero a nivel social y luego se internalizan, lo que muestra que el desarrollo integral no puede entenderse fuera de los contextos de mediación cultural.

Asimismo, de acuerdo con Unicef (2011), el desarrollo integral es un proceso multidimensional en el que se incluyen aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales que se construyen en interacción continua entre el niño y su entorno. En el contexto latinoamericano, Zahonero Rovira y Martín Bris (2012) explicaron que la formación integral busca un equilibrio entre lo académico y lo humano, de manera que el estudiante pueda desarrollar competencias y valores que lo preparen para la vida.

1.1.2. Dimensiones del desarrollo integral

Durante la etapa de primaria, el desarrollo integral adquiere un papel crucial porque los niños están en un periodo de consolidación de la personalidad, de habilidades cognitivas y de competencias sociales. Piaget (1981) sostuvo que en esta etapa los infantes desarrollan progresivamente el pensamiento lógico e internalizan las normas sociales, lo que les permite un mayor nivel de autonomía. Sin embargo, como enfatizó Ortiz López (2017), la educación primaria no debe centrarse en los aprendizajes cognitivos, sino que debe incorporar estrategias que favorezcan la formación emocional y social del estudiante. En este sentido, la familia y la escuela funcionan como contextos complementarios que influyen directamente en la manera en que los niños se desarrollan integralmente, siendo la interacción con sus pares y docentes un factor clave para su maduración afectiva y social (Jaramillo de Certain, 2014).



El desarrollo integral del ser humano comprende distintas dimensiones que interactúan entre sí y contribuyen a la formación plena de la persona. Cada una de ellas se interrelaciona con las demás, lo que genera un proceso continuo de crecimiento físico, emocional, cognitivo, moral y vocacional (Martínez Miguélez, 2009).

En primer lugar, el desarrollo neurofisiológico constituye la base biológica del desarrollo humano integral, ya que de él depende la integración adecuada de las estructuras cerebrales y nerviosas indispensables para el funcionamiento cognitivo y emocional. Martínez Miguélez (2009) explicó que una nutrición deficiente, durante la gestación o los primeros años de vida, puede generar daños cerebrales y limitar las capacidades mentales del niño, afectando su atención, aprendizaje y desarrollo global. Por ello, una alimentación equilibrada, junto con condiciones adecuadas de salubridad y vivienda, son factores esenciales para garantizar un desarrollo físico y mental saludable. Este componente neurofisiológico no solo sustenta las demás dimensiones del desarrollo, sino que evidencia la interacción dinámica entre los factores biológicos, ambientales y educativos.

Por otro lado, el desarrollo psicológico, afectivo y social del ser humano se potencia en función de la variedad de interacciones que el entorno le ofrece, así como del clima emocional que predomina en dicho contexto. Cuando el niño crece en un ambiente cálido y afectuoso, su desarrollo cognitivo y emocional se equilibra, por lo que genera bienestar y confianza. En cambio, los ambientes fríos o tensos limitan su crecimiento integral y su capacidad de aprendizaje. En este sentido, el afecto y la ternura son pilares esenciales en la formación infantil y en la felicidad adulta (Martínez Miguélez, 2009).

En cuanto al desarrollo cognitivo, junto con la inteligencia y la creatividad, constituye una dimensión esencial del crecimiento humano, pues involucra los procesos mentales, emocionales y sociales que permiten al individuo pensar, crear y aprender de forma integral. Martínez Miguélez (2009) planteó que la verdadera creatividad no surge de actividades aisladas; sino, de un clima educativo que estimula la libertad mental, el pensamiento divergente y la crítica constructiva. En este sentido, la cognición no puede separarse de la afectividad, ya que los estados emocionales influyen directamente en la capacidad de razonar y generar ideas originales. Además, el autor advirtió que la educación tradicional ha priorizado el desarrollo del pensamiento racional y ha descuidado la intuición, la emotividad y el equilibrio entre ambos hemisferios cerebrales. Por ello, promover una inteligencia verdaderamente integral implica armonizar la razón con la emoción y fomentar la sabiduría, entendida como la integración consciente del conocimiento y los sentimientos, más allá del simple almacenamiento de información.

Según Zambrano y Mendoza-Alva (2021), la dimensión intelectual se refleja en la capacidad de desarrollar un pensamiento lógico, crítico, analítico y creativo, que ayude a lograr aprendizajes con verdadero sentido y fomente la formación personal a lo largo de la vida. De esta manera, el estudiante se vuelve en una persona competente, capaz de razonar, analizar y argumentar, lo que le permite construir nuevos conocimientos y proponer estrategias originales y funcionales para afrontar las dificultades.

Por otra parte, el desarrollo moral, ético y de valores se considera un aspecto esencial del desarrollo pleno del individuo, dado que impulsa su autorrealización, la libertad y la solidaridad con los demás. Desde la perspectiva humanista, la educación debe centrarse en la unicidad de cada persona, en la integración entre lo cognitivo y lo afectivo, y en la formación de una jerarquía de valores que oriente la conducta hacia el bien común. No obstante, la creciente especialización profesional ha reducido la formación cultural y ética de muchos individuos, lo que ha generado una sociedad guiada más por intereses que por principios. Por ello, es urgente que la educación moderna recupere su misión humanista y cultive en los estudiantes la reflexión moral, el sentido ético y la responsabilidad social (Martínez Miguélez, 2009).

Por otro lado, Zambrano y Mendoza-Alva (2021) plantearon que la dimensión social señala que vivir en sociedad requiere reforzar los valores y actitudes que fomenten el respeto y la valoración hacia los demás.



En este sentido, es importante que las personas sean sensibles ante las problemáticas sociales y busquen contribuir a su solución de manera individual y colectiva, siempre respetando las opiniones y la diversidad cultural.

Asimismo, la dimensión axiológica plantea que es fundamental que las personas desarrollen valores que fortalezcan su personalidad, les ayuden a formar sus propias percepciones y tomar decisiones con criterio. También recuerda que cada ser humano es diferente, por lo que el respeto mutuo es esencial para lograr una convivencia armoniosa.

Finalmente, el desarrollo vocacional y profesional implica potenciar la autogestión comunitaria y la intervención activa en la planificación y ejecución de sus actividades educativas, para así impulsar la autonomía y la creatividad. Martínez Miguélez (2009) planteó que la educación moderna debe abandonar modelos rígidos centrados en el entrenamiento y sustituirlos por un paradigma sustentado en la cooperación, el diálogo y la articulación de las diversas dimensiones del ser humano.

De esta manera, la formación profesional se orienta hacia la autorrealización, la sabiduría práctica y el compromiso ético con la sociedad.

1.2. El desarrollo integral de los estudiantes de primaria

El desarrollo integral en la etapa de primaria resulta crucial porque sienta las bases del progreso integral de los estudiantes en los ámbitos personal y académico. Durante esta etapa, los alumnos consolidan capacidades cognitivas vinculadas con la memoria, la atención y el pensamiento lógico (Piaget, 1981), al tiempo que adquieren competencias para gestionar sus emociones y mantener relaciones sociales saludables más complejas (Erikson, 1950).

La familia y la institución educativa constituyen los entornos fundamentales para el desarrollo humano. Según Jaramillo de Certain (2014), la educación primaria es un espacio donde se articula lo cognitivo, lo social y lo afectivo, para favorecer en los niños el desarrollo de la autonomía personal, la autoestima y la conciencia de responsabilidad. Del Valle López (2005) sostuvo que la familia constituye el primer entorno educativo, pues es donde se desarrollan las bases afectivas y sociales que luego se reforzarán en el ámbito escolar formal. El Ministerio de Educación [Minedu] (2016) reforzó esta visión al señalar que el desarrollo integral se logra al promover competencias cognitivas, socioemocionales y éticas en interacción constante, para así garantizar una formación equilibrada para afrontar los desafíos propios del siglo XXI.

1.3. Importancia del desarrollo integral de los estudiantes de primaria

El desarrollo integral es importante porque garantiza que los estudiantes se formen como personas plenas y ciudadanos responsables. Desde una fundamentación pedagógica, Vygotsky (1978) propuso la noción de la denominada Zona de Desarrollo Próximo, donde los procesos de aprendizaje y desarrollo se articulan de manera simultánea. Esto implica que la educación debe atender no solo lo cognitivo; sino también, lo social y lo emocional. Avalos y Larrain (2002) argumentaron que las prácticas pedagógicas deben articular teoría y práctica, a fin de promover ambientes de aprendizaje seguros que potencien todas las dimensiones del alumno.

En la fundamentación psicológica, Piaget (1991) y Erikson (1950) plantearon que el niño elabora de manera activa su conocimiento y su identidad a lo largo de diversas etapas de desarrollo. El aprendizaje no solo implica asimilación de contenidos; sino también, construcción de actitudes y regulación emocional.

Finalmente, la fundamentación social reconoce que la escuela debe contribuir a formar ciudadanos capaces de convivir en democracia, que respeten las normas y promuevan la integración participativa del individuo dentro de la sociedad (Minedu, 2016). Así, la importancia del desarrollo integral reside en formar estudiantes autónomos, críticos y emocionalmente competentes.

1.3.1. Fundamentación pedagógica

La fundamentación pedagógica del desarrollo integral se basa en comprender que la educación trasciende la mera transmisión de conocimientos. Los enfoques pedagógicos modernos reconocen que los niños aprenden mejor cuando se considera su desarrollo completo como personas.



La teoría de Vygotsky aportó elementos clave al establecer que los niños tienen diferentes zonas de desarrollo: lo que ya saben hacer solos, lo que pueden hacer con ayuda, y lo que aún no pueden hacer. Esta perspectiva ayuda a los educadores a diseñar experiencias de aprendizaje que consideren tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales del estudiante (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

Las prácticas pedagógicas integrales requieren que los docentes actúen como facilitadores del desarrollo completo de sus estudiantes. Como explicaron Avalos y Larrain (2002), las prácticas pedagógicas deben articular todas las actividades curriculares de la formación e integrar la teoría y la práctica de manera efectiva. Esto significa que, además de enseñar materias académicas, los docentes deben promover el desarrollo emocional, social y físico. Esta aproximación reconoce que, cuando un niño se siente seguro emocional y socialmente integrado, su capacidad de aprender se potencia significativamente.

La fundamentación pedagógica también enfatiza diseñar entornos de aprendizaje que valoren y respeten la individualidad de cada estudiante mientras promueven valores fundamentales, entre ellos la cooperación, el respeto y la responsabilidad. Según Zahonero Rovira y Martín Bris (2012), este enfoque no busca únicamente el éxito académico de los niños; pretende su desarrollo como ciudadanos conscientes, socialmente participativos y contribuyentes en su comunidad, a partir del desarrollo de sus competencias personales y valores fundamentales.

1.3.2. Fundamentación psicológica

El aprendizaje no solo implica incorporar información; sino también, formar comportamientos y actitudes. Dichas conductas se desarrollan a partir de la observación de otros, lo que convierte el aprendizaje en un proceso de imitación o de carácter vicario (Burgos Zambrano y Cabrera Ávila, 2021).

La base psicológica del desarrollo integral considera que el progreso académico y personal de los niños no se limita al ámbito cognitivo, pues está estrechamente vinculado con factores emocionales y sociales. Según McLeod (2024), el avance en el pensamiento y en la construcción de la identidad ocurre por etapas, lo que determina la manera en que los escolares comprenden y regulan sus emociones en cada momento de su crecimiento. De igual forma, Vygotsky (1978) aportó la idea de que dichas habilidades se consolidan gracias a la interacción con otras personas, ya que, a través del lenguaje y de las prácticas sociales, el estudiante aprende a gestionar sus estados emocionales en contextos de mediación.



El enfoque Vygotskyano explica que, mediante la interacción social, se produce el paso de la regulación externa o intersicológica hacia una autorregulación interna o intrapsicológica. En este proceso, el niño aprende inicialmente a guiar sus funciones cognitivas siguiendo las orientaciones de los adultos u otras personas significativas. Con el tiempo, estas indicaciones externas se interiorizan, lo que le permite actuar y comprender de manera autónoma.

Este planteamiento constituye la llamada Ley de la Doble Formación de los Procesos Superiores (Vygotsky's General Genetic Law of Cultural Development, s.f.).

El desarrollo cognitivo en la infancia no ocurre de manera lineal: se produce en etapas progresivas donde los niños elaboran activamente su conocimiento a partir de la interacción con su entorno. Según Piaget (1991), este proceso se explica por la interacción entre asimilación y acomodación, mecanismos que permiten integrar nueva información y reorganizar los esquemas mentales. De este modo, el aprendizaje implica tanto la acción práctica como la reflexión, y constituye la base del crecimiento psicológico y académico.

1.3.3. Fundamentación social y normativa

El desarrollo integral del estudiante también se fundamenta en la dimensión social, ya que la interacción con el entorno y las relaciones interpersonales permiten construir aprendizajes y fortalecer la identidad.

Desde la perspectiva psicosocial, Erikson planteó que el ser humano se forma a lo largo de etapas que están ligadas a desafíos sociales y emocionales propios de cada edad.



Superar estas etapas implica que el niño se afirme en su identidad y logre integrarse de manera saludable en la sociedad (Bordignon, 2005).

Por su parte, Vygotsky sostuvo que el aprendizaje y el desarrollo no pueden entenderse de manera aislada, pues se originan en la interacción social. Los vínculos con adultos y pares proporcionan el andamiaje necesario para que el niño internalice valores, normas y conductas que regulan su participación en la comunidad (Vielma Vielma y Salas, 2000).



En la misma línea, Piaget (1991) subrayó que el desarrollo moral y social del niño se configura mediante la cooperación y el respeto mutuo. Es en la interacción con sus compañeros donde aprende a negociar, compartir reglas y reconocer la importancia de la reciprocidad como base para la convivencia.

Socialmente, la promoción del desarrollo integral responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de convivir, participar y resolver conflictos en contextos diversos. La escuela cumple una función social de reproducción y transformación, dado que, además de transmitir saberes, debe contribuir al bienestar y a la convivencia democrática mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Minedu, 2016). En el Perú, la normativa educativa respalda explícitamente esta responsabilidad: el Minedu (2016) planteó un enfoque por competencias que incorpora dimensiones personales, sociales y éticas del aprendizaje. Asimismo,



cdn.www.gob.pe

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1439330/RVM%20N%C2%B0%2012-2020-MINEDU.pdf>

los Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa (Minedu, 2020) establecen que la tutoría y las acciones de orientación son piezas clave para acompañar el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes.

Asimismo, el Minedu ha desarrollado orientaciones y programas específicos (por ejemplo, el Programa de Habilidades Socioemocionales y materiales de kit de bienestar socioemocional) que articulan la intervención pedagógica con políticas de convivencia, prevención de violencia y atención al bienestar emocional.

Estas normas y programas reconocen que intervenir en la esfera emocional no es una actividad extraescolar; es una responsabilidad curricular y organizativa que exige formación docente, mecanismos de seguimiento institucional y articulación escuela-familia comunitaria (Minedu, 2020; Minedu, 2021).

1.4. La propuesta del Currículo Nacional de la Educación Básica respecto al desarrollo integral de los estudiantes de primaria

Para Minedu (2016), la educación es un proceso orientado al desarrollo de competencias.



Esto implica que el aprendizaje debe combinar saberes, destrezas, actitudes y valores que contribuyan a la formación integral del estudiante para desenvolverse en diferentes contextos de su vida. Bajo esta perspectiva, se pretende que los alumnos adquieran aprendizajes significativos y sean capaces de aplicar lo aprendido en situaciones reales de su entorno.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) ha subrayado que el desarrollo integral se construye en varias dimensiones que interactúan entre sí: la cognitiva, la socioemocional, la física, la ética y la ciudadana. Estas dimensiones garantizan una formación equilibrada, donde se reconoce que la gestión emocional posee la misma relevancia que la adquisición de conocimientos académicos en el desarrollo integral del individuo. De esta forma, el estudiante avanza en su aprendizaje, al mismo tiempo que fortalece sus vínculos sociales y desarrolla capacidades para la vida en comunidad (Minedu, 2016).

Además, este documento ha establecido enfoques transversales que orientan la práctica pedagógica y la convivencia escolar. Entre ellos se incluyen el enfoque de derechos, el enfoque inclusivo, la igualdad de género, la interculturalidad y la búsqueda del bien común. Estos enfoques constituyen principios que guían la vida escolar y aseguran que la formación de los alumnos esté alineada con valores de respeto, justicia y equidad (Minedu, 2016).

Otro aspecto fundamental que se tiene en cuenta en el CNEB es el perfil de egreso, que define las características que los estudiantes deben lograr al culminar la Educación Básica. En este perfil se integran competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la autonomía, la convivencia democrática, la gestión emocional y el cuidado de la salud. De este modo, se establece un horizonte claro que orienta los aprendizajes de cada nivel educativo y favorece el crecimiento personal y la integración social de los alumnos (Minedu, 2016).

El Minedu (2016) también ha resaltado el papel de los docentes y de la institución educativa en este proceso. El desarrollo integral de los niños demanda un entorno educativo que sea inclusivo, estimulante y propicio para el aprendizaje, donde el maestro actúe como mediador y facilitador de experiencias, para así favorecer la autonomía y el aprendizaje significativo. A su vez, la escuela se concibe como un espacio de encuentro entre estudiantes, familias y comunidad, lo que refuerza la idea de que la formación integral no se limita al aula, se construye a partir de la interacción con el contexto social.

CAPÍTULO II:

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

EMOCIONAL



repository.unad.edu.co | Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar po...

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>

Y



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA

El desarrollo integral de los estudiantes



repository.unad.edu.co | Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar po...

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>

de

no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos académicos, también involucra el crecimiento personal, social y emocional en esta etapa de la autorregulación emocional, la cual se convierte en una competencia clave que permite a los alumnos reconocer, expresar y gestionar adecuadamente sus emociones en situaciones cotidianas de aprendizaje y convivencia. Diversos tipos de estudio en el ámbito educativo psicológico han sostenido que los estudiantes que logran autorregularse emocionalmente, alcanzan un desarrollo académico y se vuelven capaces de desarrollar relaciones interpersonales positivas y una autoestima más sólida en el contexto peruano. El Minedu (2016) incorporó el aspecto del marco de las competencias socioemocionales, donde reconoció que la educación debe formar ciudadanos autónomos, responsables y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este capítulo se analiza cómo la autorregulación emocional contribuye directamente al desarrollo emocional de los integrantes de primaria, resaltando su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con las competencias y enfoques promovidos por el Minedu. Asimismo, se explica la implicancia con la práctica docente y la formación de ciudadanos capaces de convivir armónicamente y de tomar decisiones responsables para su vida personal y colectiva.

2.1. Autorregulación emocional

En este acápite se abarca el tema de la autorregulación emocional en los estudiantes de primaria; además, se detalla el proceso fundamental para su desarrollo integral, el cual influye directamente en su aprendizaje, bienestar y en la forma en que se relacionan con los demás. La habilidad de reconocer, comprender y manejar sus emociones les permite enfrentar retos académicos y sociales de manera adaptativa, tal como lo mencionaron Ruales Jurado et al.



(2022):

“la autorregulación emocional permite a los niños manejar sus emociones y comportamientos, facilitando su aprendizaje y relaciones interpersonales” (p. 45).

Abarca Castillo (2003) indicó que el lenguaje cumple un papel regulador, ya que los alumnos, al expresar sus emociones verbalmente, logran generar estrategias para controlar sus impulsos. Por su parte, Bisquerra (2006) resaltó que la educación emocional es una herramienta pedagógica que debe estar presente de forma transversal en el currículo, ya que permite a los estudiantes adquirir habilidades para gestionar el estrés, resolver conflictos y mantener un clima de aula positivo.

En suma, la autorregulación emocional no solo previene problemas de conducta, sino que potencia la capacidad de aprendizaje y el bienestar personal del niño, lo que refuerza su desarrollo integral.

2.1.1.

Autorregulación emocional en estudiantes de primaria

La autorregulación emocional en estudiantes

de primaria

constituye un proceso esencial para su desarrollo integral. Según Ruales Jurado et al. (2022), “la autorregulación emocional permite a los niños manejar sus emociones y comportamientos, facilitando su aprendizaje y relaciones interpersonales” (p. 45). Durante la infancia intermedia, los niños comienzan a reconocer y comprender sus emociones; ello les permite responder de manera adaptativa a los retos académicos y sociales.

Bisquerra (2006) mencionó que la educación emocional debe incorporarse de forma transversal en el currículo, ya que brinda herramientas para gestionar el estrés, resolver conflictos y mantener un clima escolar positivo. Asimismo, Denham (2007) sostuvo que los fundamentos cognitivos y atencionales de la regulación emocional se convierten en la base del desarrollo de la competencia emocional desde la infancia hasta la niñez media, para así favorecer un aprendizaje más efectivo y relaciones más sanas.

En el Perú, según Minedu (2021), se reconoce la autorregulación emocional como parte fundamental de las competencias socioemocionales, indispensables para poder lograr que los alumnos desarrollen autonomía y bienestar integral.

2.1.2.

Factores que influyen en la autorregulación emocional

La autorregulación emocional

en la infancia representa un proceso esencial para el desarrollo integral del niño, pues les permite reconocer, manejar y expresar sus emociones de manera adecuada ante distintas situaciones.



Este proceso no es innato, sino que se construye progresivamente mediante la interacción de elementos biológicos, psicológicos, familiares y sociales, los cuales condicionan el grado de madurez emocional para alcanzar cada etapa de crecimiento (Eisenberg et al., 2010).

En primer lugar, representa el núcleo esencial donde los niños aprenden las primeras estrategias de regulación. La calidad de los vínculos afectivos, el tipo de apego establecido y el estilo de crianza ejercen una influencia determinante. Padres y cuidadores que modelan conductas de autocontrol y expresan sus emociones de forma equilibrada brindan a los niños referentes claros para regular emociones como la frustración, la tristeza o la alegría (Thompson, 2014).

Los estilos de crianza representan un elemento determinante en el desarrollo socioemocional de los hijos. De acuerdo con Velásquez Quispe (2020), retomando los aportes de Papalia, se distinguen tres estilos principales: el autoritario, caracterizado por un control rígido y el uso de castigos; el permisivo, en el que los padres muestran una actitud tolerante y permiten mayor libertad de opinión; y el democrático, que combina altas expectativas con sensibilidad hacia las necesidades de los hijos. En este sentido, la habilidad del ser humano para socializar está fuertemente influenciada por el estilo de crianza recibido en su primer entorno social: la familia.

El entorno familiar juega un papel clave en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños. Según Marín Iral et al. (2019), es dentro de la familia donde los pequeños comienzan a aprender cómo relacionarse con los demás, lo que muestra que los lazos emocionales más significativos para ellos se forman precisamente en ese primer núcleo de convivencia.

Por otra parte, los factores biológicos y neurológicos condicionan directamente la capacidad de autorregulación. El cerebro infantil, especialmente la corteza prefrontal, se encuentra en un proceso de maduración que avanza con la edad, lo que facilita gradualmente el manejo de los impulsos y la habilidad para elegir adecuadamente entre distintas opciones. Asimismo, la salud física, el temperamento y la predisposición genética influyen en la facilidad con que los niños logran manejar sus emociones (Blair y Ursache, 2011).

Los niños aprenden poco a poco a controlar sus emociones usando distintas estrategias, como concentrar su atención en algo o distraerse con otra actividad (Aldrete-Cortés et al., 2014). Conforme crecen, sus emociones también maduran, lo que les ayuda a manejar mejor lo que sienten. Entre los 3 a 5 años, empiezan a reconocer sus propias emociones y las de los demás, y logran adaptarlas según la situación que viven.

Sánchez-Márquez (2018) expuso la clasificación de las emociones en dos grupos.: primarias y secundarias. Las primarias son propias del ser humano y responden a estímulos fisiológicos, biológicos y neurológicos. Para el autor, las emociones secundarias son producto de la interacción social, como la culpa, la vergüenza, el amor, entre otras. Estas dos clasificaciones de emociones son denominadas respuestas emocionales universales a la felicidad, el miedo, la ira y demás. De igual modo, el contexto escolar y social constituye un espacio de aprendizaje significativo.



Las experiencias con compañeros, docentes y actividades académicas ofrecen oportunidades para practicar destrezas, tales como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo. Los programas de educación socioemocional y un clima escolar positivo contribuyen a que los niños adquieran recursos para identificar sus emociones y actuar de manera adaptativa (Denham et al., 2012).

Resulta indispensable destacar la importancia de las estrategias de apoyo y acompañamiento diseñadas para fortalecer este proceso. Técnicas como la respiración consciente, el juego simbólico, las actividades artísticas y la validación de emociones por parte de los adultos fomentan en los niños una mayor confianza y seguridad para enfrentar situaciones estresantes. De esta manera, la autorregulación emocional no solo se convierte en una competencia individual, sino que se transforma en un elemento esencial para la adaptación social, el rendimiento académico y el equilibrio psicológico y emocional durante toda la vida (Graziano et al., 2007).

La autorregulación emocional incluye varias habilidades importantes, como aprender a mantener el equilibrio, ser tolerante, controlar la ira y mostrar empatía hacia los demás. Estas capacidades pueden fortalecerse con prácticas sencillas, por ejemplo, hablar con uno mismo para calmarse, reconocer cómo se siente en cada momento y aprender a manejar las emociones de manera adecuada (Guil et al., 2018). Del mismo modo, fortalecer la autorregulación emocional significa aprender a convivir de forma respetuosa con las demás personas, controlar nuestras acciones y reconocer los derechos de quienes nos rodean. En este sentido, las normas de convivencia se basan en la tolerancia, entendida como un valor fundamental que guía y orienta el comportamiento humano dentro de la comunidad (Rodríguez Ortiz y Zapata Blandón, 2019).

2.1.3. Beneficios de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional en estudiantes de primaria aporta beneficios múltiples y complementarios al desarrollo integral. En primer lugar, mejora el bienestar psicológico: los niños que adquieren habilidades para reconocer y regular sus emociones muestran menos niveles de estrés y ansiedad y una mayor sensación de equilibrio emocional (Minedu, 2021).



Gross (2014) indicó que los estudiantes de primaria se relacionan con la capacidad de manejar de manera adecuada las emociones que surgen en diferentes contextos escolares y familiares. Este proceso contribuye a que los niños desarrollen un mayor equilibrio personal, lo que se refleja en una convivencia armoniosa y en un mejor manejo de situaciones que suelen generar estrés o frustración. Desde la perspectiva de la psicología educativa, esta habilidad constituye una base para fortalecer la autonomía y la toma de decisiones conscientes. Un beneficio importante es que los estudiantes que aprenden a gestionar sus emociones muestran un aumento en su bienestar subjetivo. Al comprender sus propios sentimientos, logran reducir la intensidad de reacciones negativas como la ira o la ansiedad, lo que favorece un clima escolar más pacífico. Esta comprensión no surge de manera espontánea, sino que se construye a través de experiencias, acompañamiento docente y dinámicas que fomentan la reflexión (Bisquerra Alzina, 2009).

La autorregulación también repercute en el rendimiento académico. Los niños que desarrollan esta competencia presentan mayor capacidad de concentración, lo que les permite atender con más eficacia a las actividades de aprendizaje. Al disminuir las distracciones emocionales, los estudiantes pueden persistir en la resolución de problemas, alcanzar metas y experimentar satisfacción por los logros obtenidos (Goleman, 1996).

Además, la autorregulación disminuye las conductas impulsivas o agresivas, con lo que contribuye a una mejor convivencia escolar y a la reducción de conflictos; esto repercute en un clima favorable para el aprendizaje colectivo. En cuanto a las relaciones interpersonales, regula la expresión emocional y promueve la empatía y la cooperación, habilidades indispensables para el trabajo en equipo y la ciudadanía activa. A largo plazo, las competencias emocionales tempranas se asocian con mayor resiliencia y ajustes sociales más saludables en la adolescencia y la adultez (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020).

2.2. Relación entre autorregulación emocional y el desarrollo integral en primaria

La autorregulación emocional y el desarrollo integral están profundamente conectados en los estudiantes de primaria. Esta relación es bidireccional: cuando los niños aprenden a manejar sus emociones, su desarrollo integral se fortalece, mientras que, cuando experimentan un desarrollo integral saludable, su capacidad de autorregulación mejora.

En el aspecto académico, los niños que pueden regular sus emociones tienen mayor facilidad para concentrarse en las tareas, manejar la frustración cuando algo es difícil y mantener la motivación para aprender. Como explicaron Pérez López y Gómez Hurtado (2021), los programas que articulan la autorregulación emocional con la reflexión sobre las propias acciones contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de las competencias sociales y académicas de los estudiantes. Por ejemplo, un alumno que puede calmarse cuando se siente abrumado por un problema de matemáticas tiene más probabilidades de persistir y encontrar la solución.

Socialmente, la autorregulación emocional permite a los niños establecer relaciones más saludables con sus compañeros y maestros.

Cuando pueden controlar impulsos como la ira o la ansiedad, les resulta más sencillo colaborar con otros, afrontar los conflictos de forma constructiva y expresar empatía hacia sus semejantes. Eisenberg et al. (2010) argumentaron que las intervenciones que fortalecen la autorregulación emocional pueden desempeñar un papel decisivo en la prevención de dificultades relacionadas con la salud mental de los estudiantes.

Dicha relación se refleja en el fortalecimiento de la autoconfianza y la autoestima. De acuerdo con González del Yerro Valdés (2007), las emociones cumplen una función reguladora en la conducta del individuo y resultan esenciales para favorecer la adaptación e integración de los niños en su entorno social. Aquellos que desarrollan la capacidad de identificar y gestionar adecuadamente sus emociones demuestran una mejor convivencia, desarrollan un mejor autoconcepto y una mayor seguridad en sus capacidades, lo que contribuye positivamente a todas las áreas de su desarrollo.

2.2.1. Autores que definen la relación entre



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

la autorregulación emocional y el desarrollo integral de los estudiantes de primaria

Diversos investigadores han estudiado cómo se relacionan la autorregulación emocional y el desarrollo

integral en niños de primaria y han proporcionado evidencia científica de esta importante conexión.

Pérez López y Gómez Hurtado (2021), a través de la investigación implementada en un programa de educación emocional que integró reflexión, conocimiento de emociones y actuaciones en el aula, concluyeron que “la implementación del programa ha favorecido de manera positiva la adquisición de habilidades socio-emocionales del alumnado y ha creado un clima óptimo en el aula, reduciendo así la conflictividad” (p. 13), lo que se vincula indirectamente con mejoras académicas y sociales.

Asimismo, Montroy et al. (2016) mencionaron que la autorregulación comienza a desarrollarse después de los tres años y se fortalece durante la primaria. Según sus estudios, habilidades tales como los procesos de atención, la memoria operativa y la autorregulación de los impulsos se integran gradualmente y crean una base sólida para el aprendizaje integral.



Esta investigación es fundamental porque demuestra que existe una ventana de oportunidad específica durante la educación primaria para fortalecer estas habilidades.

Trevarthen (2001) precisó en su investigación que las emociones no son solo reacciones internas, ya que influyen activamente en cómo los niños establecen vínculos con el entorno físico y social que los rodea. A través de su estudio, se mostró que las emociones actúan como reguladores naturales de la actividad humana, lo que explica por qué son tan importantes para el desarrollo integral.

Para este autor, las emociones tienen una función en el cuerpo y en las relaciones sociales.

Por su parte, Maturana (2020) aportó una perspectiva única al señalar que las emociones están presentes en todo lo que hacemos diariamente. Dentro del ámbito educativo resulta

esencial que los niños desarrollen la capacidad de regular sus propias emociones, porque esto afecta directamente su capacidad de aprender y relacionarse con otros. Su trabajo destaca que no es posible separar las emociones del proceso educativo.

2.2.2. Importancia de la autorregulación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes de primaria

La relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral es bidireccional: mientras el control emocional facilita el aprendizaje y la convivencia, un desarrollo integral sólido refuerza las competencias socioemocionales. Según Rosero-Cárdenas et al. (2024), los estudiantes que consiguen autorregularse emocionalmente muestran mayor rendimiento académico y mejores habilidades sociales.



De igual manera, Padilla Camacho y Sandoval Ceja (2022) sostuvieron que la inteligencia emocional es un predictor del éxito escolar y del bienestar, lo que confirma que la dimensión afectiva debe ocupar un lugar central en la educación.

En la práctica, cuando un niño aprende a gestionar la frustración, la ira o la tristeza, puede concentrarse mejor en las tareas académicas y relacionarse de manera positiva con sus compañeros. Esto contribuye a formar individuos equilibrados, capaces de enfrentar los retos de la vida con resiliencia y adaptabilidad (Suárez Rojas, 2023).

2.3. Posibilidades que ofrece el Currículo Nacional de la Educación Básica para desarrollar



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

la autorregulación emocional y el desarrollo integral en primaria

El CNEB ofrece múltiples oportunidades para promover la autorregulación emocional y el desarrollo

integral de los estudiantes de primaria.



Este documento reconoce la importancia de formar personas completas, no solo académicamente competentes.

Una de las principales fortalezas del CNEB es que incluye competencias socioemocionales específicas dentro del perfil de egreso.



Como señaló el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), se busca desarrollar competencias para la vida que posibiliten a los niños relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con sus compañeros, con los adultos y con el entorno físico y social en el que se desenvuelven. Esto implica que se espera que los alumnos, además de dominar las materias tradicionales, también desarrollen habilidades para manejar sus emociones, relacionarse positivamente con otros y tomar decisiones responsables.

El CNEB también promueve enfoques transversales que permiten integrar el desarrollo emocional en todas las áreas de aprendizaje. Por ejemplo, en el desarrollo de una sesión de ciencias, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender no solo sobre el método científico; sino también, sobre la paciencia, la perseverancia y el trabajo colaborativo. Lucero Revelo (2015) explicó que la autorregulación cognitivo-emocional es una habilidad esencial para el desarrollo integral, ya que permite a los estudiantes reconocer y manejar sus emociones de manera consciente, lo que fortalece su autonomía y su capacidad para convivir con otros. Al desarrollar estas competencias, la escuela contribuye a la formación de personas más equilibradas, empáticas y responsables de sus propias acciones.

Además, en el documento curricular, se resalta la relevancia de establecer entornos de aprendizaje seguros, favorables y estimulantes en un entorno que les permita a los estudiantes expresar sus emociones de forma adecuada y recibir el apoyo correspondiente para desarrollar estrategias de autorregulación.

Espinoza y Toribia (2021) plantearon que, cuando el currículo escolar integra la autorregulación emocional como parte de su enfoque formativo, las escuelas adoptan prácticas pedagógicas que la fortalecen. De este modo, el aula se convierte en un



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

espacio donde los estudiantes aprenden a reconocer y gestionar sus emociones

de manera progresiva y autónoma.

Las orientaciones para la evaluación formativa incluidas en el CNEB también consideran el desarrollo socioemocional, lo que permite a los docentes monitorear y apoyar el crecimiento integral de sus estudiantes de manera sistemática.

Según Pérez Soto (2025), los docentes que poseen formación en estas áreas demuestran mayor eficacia al favorecer el desarrollo socioemocional y metacognitivo de sus alumnos. Esto representa un avance significativo hacia una educación más completa y humanizada.

2.3.1. Posibilidades en base a las competencias

El CNEB ofrece múltiples posibilidades para integrar la autorregulación emocional en la formación integral a través del enfoque por competencias.



Una de las más relevantes es la competencia “Construye su identidad”, en la que se fomenta la identificación y autorregulación de las emociones, así como el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía (Minedu, 2016). Además, la competencia

“Convive y participa democráticamente”

fomenta el respeto, la empatía y la cooperación; todos ellos aspectos vinculados a la autorregulación emocional y al desarrollo integral. Según Marcelo Espinoza (2021), estas competencias se interrelacionan entre sí y permiten una formación global que integra las dimensiones cognitiva, emocional y social del aprendizaje

El CNEB reconoce la importancia de la evaluación formativa para monitorear el progreso de los estudiantes, que no se limita a los resultados académicos, sino que también abarca el desarrollo de sus competencias socioemocionales (Freire Romero et al., 2023). Esto abre la posibilidad de que la autorregulación emocional sea trabajada de manera explícita en las diferentes áreas curriculares, para así asegurar que los niños de primaria crezcan como personas íntegras y resilientes.

2.3.2. Posibilidades en base a estrategias para su implementación

El CNEB establece diversas posibilidades para trabajar la autorregulación emocional y su contribución al desarrollo integral de los estudiantes de primaria. En primer lugar, ofrece un enfoque basado en competencias que guía y estructura el proceso de aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades socioemocionales, en especial dentro de la competencia “Construye su identidad”, donde se promueve la capacidad de identificar y regular sus propias emociones, así como a fortalecer su autoestima (Minedu, 2016).



Dentro de este marco, el CNEB plantea el uso de situaciones significativas de aprendizaje que vinculen las emociones con experiencias diarias de los niños como base del proceso educativo. Estas situaciones favorecen la reflexión sobre la manera en que enfrentan la frustración, el miedo o la alegría, a fin de lograr que los estudiantes encuentren recursos personales para manejar estas vivencias. Asimismo, brinda la posibilidad de integrar la tutoría y la orientación educativa como espacios sistemáticos para el desarrollo socioemocional. A través de estas acciones, los docentes pueden implementar dinámicas grupales, ejercicios de autoconocimiento y estrategias de convivencia que fortalezcan la regulación emocional en contextos escolares (Minedu, 2016).

Por último, el CNEB también abre camino a la interdisciplinariedad, ya que, en áreas como Comunicación, Arte y Educación Física, se pueden trabajar actividades expresivas, corporales y de interacción que faciliten la autorregulación de emociones, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo integral del alumno en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social.

A su vez, reconoce la familia y la comunidad como agentes clave en el acompañamiento del proceso educativo. Esta perspectiva fomenta la implementación de proyectos y actividades que conecten la escuela con el hogar, con el objetivo de generar coherencia en el acompañamiento emocional de los estudiantes y reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula (Minedu, 2016).

CONCLUSIONES

La investigación revela la estrecha relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo integral de los estudiantes de primaria, ya que la gestión adecuada de las emociones influye directamente en el aprendizaje, la convivencia escolar y el bienestar personal. Se evidencia que ambas dimensiones, lo emocional e integral, se fortalecen mutuamente generando una formación equilibrada y completa.

El presente estudio nos demuestra que la autorregulación emocional es una competencia esencial que permite a los niños o estudiantes reconocer, comprender y controlar sus emociones. Se respalda teóricamente con diferentes autores, quienes sostienen que esta habilidad se desarrolla progresivamente mediante la interacción familiar, escolar y social.



La monografía demuestra que el desarrollo integral es un proceso multidimensional que abarca las dimensiones cognitiva, emocional, social, física y ética. Todo esto se fundamenta en diferentes teorías que destacan que el crecimiento integral permite formar estudiantes autónomos, empáticos y con sentido de responsabilidad. Entonces, se busca un crecimiento y equilibrio en la escuela y la familia, pues desempeñan un papel decisivo al ofrecer experiencias y contextos que favorecen la construcción de valores, habilidades y actitudes necesarias para la vida.

El análisis desarrollado en la investigación demuestra que existe una relación directa y complementaria entre la autorregulación emocional y desarrollo integral. Cuando los niños o estudiantes aprenden a regular sus emociones y mejoran su rendimiento académico, fortalecen su autoestima y establecen relaciones saludables. Además, el trabajo confirma que el Currículo Nacional de la Educación Básica integra esta relación dentro de sus competencias clave, lo cual valida su relevancia pedagógica y social.

REFERENCIAS

Abarca Castillo, M.



zona ignorada

(2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica

[Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-0412107-105616>



Aldrete-Cortés, V., Carrillo-Mora, P., Mansilla-Olivares, A., Schnaas, L. y Esquivel y Ancona, M. F. (2014).



www.redalyc.org | De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida

<https://www.redalyc.org/pdf/970/97036175002.pdf>

De la regulación



zona ignorada

emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. Anuario de Psicología,

44(2), 199-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97036175002>

Alonzo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. C., Vargas Contreras, J. A., Bolívar Fernández, N. y García Ramírez, M. J. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. Boletín Redipe, 5(4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>

Avalos, B. y Larrain, B. (2002). Profesores para Chile, historia de un proyecto. Ministerio de Educación Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17123>

Bisquerra Alzina,



zona ignorada

R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de



zona ignorada

Investigación Educativa,



zona ignorada

21(1), 7-43.

 30

zona ignorada

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaaranea.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
Blair, C. y Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. En K. D. Vohs y

 31

zona ignorada

R. F. Baumeister (Eds.), Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and

Applications (pp. 300-320). The Guilford Press.



Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto.

Revista Lasallista de Investigación, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Burgos Zambrano, D. y Cabrera Ávila, C. (2021).



Las neuronas espejo y su incidencia en el aprendizaje.

Res Non Verba, 11(1), 54-72. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v11i1.443>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL framework: Core SEL competencies. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>



Del Valle López, Á. (2005). Educación familiar.

Educación, 14(26), 21-41. <https://doi.org/10.18800/educacion.200501.002>

Delors,



J. (1996). La educación encierra un tesoro.

Unesco Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. Cognition, Brain, Behavior, 11(1), 1-48.

<https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. y Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. Infant and Child Development, 21(6), 667-692. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. y

 32

zona ignorada

Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. Annual Review of Clinical Psychology, 6,

 33

zona ignorada

495-525.

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>.

Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. Norton.

 34

zona ignorada

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

(1984). Estado Mundial de la Infancia 1984.

Siglo XXI Editores. <https://digitallibrary.un.org/record/94642?ln=es&v=pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

(2011). Promoción del Crecimiento y Desarrollo en la Primera Infancia. <https://www.unicef.org/peru/informes/promocion-del-crecimiento-y-desarrollo-en-la-primera-infancia>



FreireRomero,

 35

zona ignorada

M. V., Burgos Rosero, G. E., Cervantes Estupiñán, C. A., Aguayo Lemaico, B. S. y Torres Alban,

D. P. (2023). La Importancia de la Evaluación Formativa en los Estudiantes con NEE. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 8772-8788.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7587

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Editorial Kairós.

González del Yerro Valdés, A. (2007). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. Revista de Psicología y Educación, 2(1), 67-84.

https://www.researchgate.net/publication/278018484_La_autorregulacion_y_su_desarrollo_en_la_primera_infancia

Graziano, P. A.



, Reavis, R. D., Keane, S. P. y

36

zona ignorada

Calkins, S. D. (2007). The role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success.

Journal of School Psychology, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp.

3-20). The Guilford Press. <https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>

37

zona ignorada

Guil,

R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., G. de la Torre, G. y Zayas, A. (2018).

Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. Universitas Psychologica, 17(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>

Guzmán, B. J. y Castro, S. (2020). 15 Años de las TIC en Investigación y Desarrollo Tecnológico de la UPEL. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 4(13), 64-83.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i13.92>

Jaramillo de Certain, L. (2014). Guía básica sobre educación infantil en Colombia. Universidad del Norte. <https://repositorio.uninorte.edu.co/handle/10584/6187>

38

revistas.umariana.edu.co

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1100>

Lucero Revelo,

39

zona ignorada

S. E. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. Revista UNIMAR, 33(2),

81-96. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1100>

Marcelo Espinoza, Y. T. (2021). La autorregulación emocional en niños del nivel primaria [Tesis de bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/18144>

Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A. y Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. Poiésis, (36), 164-183.

<https://doi.org/10.21501/16920945.3196>

Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. Polis, (23). <https://journals.openedition.org/polis/1802>

Maturana, H. (2020). Emociones y lenguaje en educación y política.



Paidós.

McLeod, S. (2024). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development.

Simply Psychology. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15241970>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. <https://www.mineducacion.gov.co/portaf/Educacion-inicial/>

40

zona ignorada

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2020).



Resolución Viceministerial N.º 212-2020:

41

zona ignorada

Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica.



Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. y Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11),

1744-1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>

Ortiz López, R. (2017). La importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumno de primaria [Trabajo Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears].

<http://hdl.handle.net/11201/3952>

Padilla Camacho, A. M. y Sandoval Ceja,

42 zona ignorada

M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación

primaria. *Formación Estratégica*, 6(2), 60-75. <https://formacionestrategica.com/index.php/FoEs/article/view/287>

Pérez López, R. y

43 zona ignorada

Gómez Hurtado, I. (2021). Educando las emociones: Investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104,

13-28. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>

Pérez Soto, N. (2025). Factores Emocionales y Autoeficacia en el Bienestar Psicológico de Docentes en Formación [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante].

<https://rua.ua.es/bitstreams/5bdb4816-d9fd-4e9b-851b-ad3df271b41b/download>

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Editorial Labor. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Rodríguez Ortiz, A. M. y Zapata Blandón, E. (2019). Formación para la tolerancia: Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, 43(2), 1-17.

<https://www.redalyc.org/journal/440/44058158035/44058158035.pdf>

44 zona ignorada

Rosero-Cárdenas, W. I., Ponce-Vinueza, A. A., Carrión-Cuenca, M. A., Criollo-Castro, C. S., Lomas-Ramos, V. R. y Aguirre-Adriano, A. R. (2024). Cognición, emoción y aprendizaje: un estudio interdisciplinario sobre el impacto del desarrollo socioemocional en el rendimiento académico. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(2),

473-492. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/564>

Ruales Jurado, R., Lucero Revelo, S. E. y Gómez Rosero,

45 zona ignorada

Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa.

46 zona ignorada

Fedumar Pedagogía y Educación, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

Sánchez-Márquez, N. I. (2018). Atención, memoria y emoción: una revisión conceptual. (Documento de docencia N° 1). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Doi:

<https://doi.org/10.16925/greylit.2370>

Santi-León, F. (2019).

47 zona ignorada

Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son

obligatorios. *Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>

Suárez Rojas, M. S. (2023).



Dimensiones del Autoconcepto incidentes en el desarrollo de los Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de básica secundaria de Instituciones Educativas de las Regiones Colombianas [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19032>

Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children*, 24(1), 41-59. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0004>

Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 95-131. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:)



48

doi.org | La Importancia de la Enseñanza de la Literatura desde el Nivel Inicial
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20293

Salas, M.

49

zona ignorada

L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo.

Educere, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

50

zona ignorada

Vygotsky,

L. S.

(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

51

doi.org | Evaluación por competencias: un cambio de paradigma en la educación
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.501>

Harvard

52

zona ignorada

University

Press.

<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>

Vygotsky's General Genetic Law of Cultural Development. (s.f.). <https://study.sagepub.com/sites/default/files/General%20genetic%20law.pdf?>

Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11329>

Zambrano, J. y Mendoza-Alva,

53

zona ignorada

C. (2021). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista*

Educación y Pensamiento, (3), 1-14. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>