UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Rincones de aprendizaje para la autorregulación emocional en preescolares de una institución educativa rural del cantón Zaruma

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación

Autora:

María José Aguilar Barros

Tutor/a:

Vilma Azucena González Sanmartín

Azogues - Ecuador

Abril, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante)	María José Aguilar Barros
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0008-5888-5047

Docente tutor/a	Vilma Azucena González Sanmartín
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5052-772X

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

A mi amado hijo, motivo permanente de esfuerzo y esperanza, porque cada logro alcanzado tiene como sentido ofrecerle un futuro mejor y ser ejemplo de perseverancia y amor incondicional.

A mis queridos padres, por su apoyo constante, sus consejos sabios y el sacrificio silencioso que ha sostenido cada etapa de mi formación. Esta tesis es reflejo de los valores, la fe y la fortaleza que me han enseñado con su vida.

María José Aguilar Barros

AGRADECIMIENTO

A Dios, por regalarme la vida, la fortaleza y la claridad necesarias para culminar este camino académico, incluso en los momentos de mayor cansancio y duda.

A mi hijo, por su paciencia, comprensión y amor incondicional; su sonrisa fue el impulso para no desistir y convertir cada esfuerzo en una oportunidad de crecimiento conjunto.

A mis padres, por su ejemplo de trabajo, honestidad y perseverancia; por creer en mí, respaldar mis decisiones y acompañarme con sus oraciones y palabras de aliento en cada etapa de esta formación.

A las autoridades, docentes y compañeros de la institución formadora, por los aprendizajes compartidos y el ambiente de respeto y colaboración que hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, a la institución educativa rural del cantón Zaruma, a sus docentes, familias y especialmente a los niños, por abrir las puertas del aula y permitirme aprender de sus experiencias, emociones y sueños; a ellos dedico con profundo respeto esta propuesta pedagógica.

María José Aguilar Barros

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo diseñar un rincón de aprendizaje multisensorial, integrando actividades de estimulación, para favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años. La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo–propositivo, complementado con elementos cualitativos y diseño de investigación–acción. Para la recolección de datos se aplicó la observación estructurada, la lista de cotejo, el registro anecdótico, instrumentos que permitieron diagnosticar las necesidades emocionales, implementar la propuesta y evaluar sus efectos. Los resultados evidenciaron en el diagnóstico inicial, que los niños presentaban dificultades en la expresión verbal de emociones, el control de impulsos, la resolución pacífica de conflictos y el respeto de normas. Tras la implementación del rincón multisensorial, se observaron avances en la aceptación del espacio como recurso de calma, el uso de materiales sensoriales para regularse, la disminución del llanto y la rabia, y una mayor disposición para buscar ayuda del adulto. El análisis de la información confirmó mejoras progresivas en la autorregulación emocional y en habilidades socioemocionales como la empatía y la cooperación, aunque continúan desafíos en la generalización de estas conductas a todas las rutinas del aula. Se concluye que el rincón de aprendizaje multisensorial constituye una estrategia pedagógica pertinente y eficaz para fortalecer la autorregulación emocional en la educación inicial, siempre que se acompañe de mediación docente, rutinas claras y continuidad en su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Educación de la primera infancia, emociones, rincones de aprendizaje, multisensorial.

ABSTRACT

This study aimed to design a multisensory learning corner, integrating stimulating activities to promote emotional self-regulation in children aged 4 to 5. The research was conducted within a socio-critical paradigm, employing a quantitative, descriptive-propositive approach, complemented by qualitative elements and an action-research design. Data collection methods included structured observation, checklists, and anecdotal records, instruments that allowed for the diagnosis of emotional needs, the implementation of the proposed intervention, and the evaluation of its effects. The initial diagnosis revealed that the children exhibited difficulties in the verbal expression of emotions, impulse control, peaceful conflict resolution, and respect for rules. Following the implementation of the multisensory corner, improvements were observed in the children's acceptance of the space as a calming resource, their use of sensory materials for self-regulation, a reduction in crying and anger, and a greater willingness to seek adult help. The analysis of the data confirmed progressive improvements in emotional self-regulation and socio-emotional skills such as empathy and cooperation, although challenges remain in generalizing these behaviors to all classroom routines. It is concluded that the multisensory learning corner is a relevant and effective pedagogical strategy for strengthening emotional self-regulation in early childhood education, provided it is accompanied by teacher guidance, clear routines, and consistent implementation.

KEYWORDS: Early childhood education, emotions, learning corners, multisensory.

Índice

Introducción 10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 10
1.1 Línea de investigación 11
1.2 Planteamiento del problema 11
1.3 Objetivos 13
1.3.1 Objetivo general 13
1.3.2 Objetivos específicos 13
1.4 Justificación 14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 15
2.1 Estado del Arte 15
2.2 Marco teórico referencial 18
2.2.1 Autorregulación emocional-conceptualización 18
2.2.2 Influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo emocional 19
2.2.3 Autorregulación emocional en la infancia 20
2.3 Rincones de aprendizaje 25
2.3.1 Conceptualización y origen de los rincones de aprendizaje 25
2.3.2 Tipos de rincones y su organización en el aula 27
2.3.3 El rincón de autorregulación emocional: diseño, materiales y objetivos 28
2.3.4 Rol del docente y del estudiante en los rincones 30
2.4 Actividades multisensoriales para desarrollar la autorregulación emocional 31
2.4.1 Enfoque multisensorial en la educación inicial 32
2.4.2 Beneficios neurológicos y emocionales de la estimulación multisensorial 33
2.4.3 Tipos de actividades multisensoriales (auditivas, visuales, táctiles, kinestésicas, olfativas) 34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 35
3.1 Paradigma 36
3.2 Enfoque 36
3.3 Diseño 37
3.4. Operacionalización de las variables 38
3.5 Técnicas e instrumentos 42
3.5.1 Revisión y aprobación de instrumentos 43
3.5.2 Unidades de información/ Informantes clave 43
3.5.3 Consideraciones éticas 44
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 45

4.1 Análisis e interpretación de la información antes del rincón de aprendizaje multisensorial 45
4.1.1 Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de cotejo 45
4.1.2 Resultados obtenidos de la aplicación del registro anecdótico 51
4.1.3 Resultados obtenidos de la aplicación de la ficha de observación 52
4.1.4 Resultados 55
CAPÍTULO V. PROPUESTA 57
5.1 Propuesta de un rincón de aprendizaje multisensorial 57
5.1.1 Proceso de implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 57
5.1.2 Problemática 58
5.1.3 Objetivo 58
5.1.4 Fundamentación pedagógica 58
5.1.5 Justificación 59
5.1.6 Estructura del rincón 59
5.1.7 Proceso de creación e implementación del rincón 60
5.1.8 Ejemplos de actividades desarrolladas en el rincón 60
5.2 Análisis e interpretación de la información después de implementar el rincón de aprendizaje multisensorial 62
5.2.1 Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de cotejo 62
5.2.2 Resultados obtenidos de la aplicación del registro anecdótico luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 68
5.2.3 Resultados obtenidos de la aplicación de la ficha de observación luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 69
5.2.4 Discusión de resultados 71
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 74
6.1 Conclusiones 74
6.2 Recomendaciones 75
7. Referencias 77
8. Anexos 83

Índice de tablas

Tabla 1 Fases de la investigación-acción 37
Tabla 2 Matriz de operacionalización de variables 39
Tabla 3 Niveles cuantitativos y cualitativos de habilidades socioemocionales observadas 52
Tabla 4 Frecuencias de conductas de regulación y control emocional observadas 53
Tabla 5 Niveles cuantitativos y cualitativos de habilidades socioemocionales observadas luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 68
Tabla 6 Frecuencias de conductas de regulación y control emocional observadas luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 69

Índice de figuras

Figura 1 Diseño físico 46
Figura 2 Materiales multisensoriales 47
Figura 3 Expresión emocional 48
Figura 4 Regulación y control emocional 49
Figura 5 Diseño físico luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 63
Figura 6 Materiales multisensoriales luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 64
Figura 7 Expresión emocional luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 65
Figura 8 Regulación y control emocional luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial 66

Índice de anexos

Anexo A. Formato de la lista de cotejo 84
Anexo B. Formato del registro anecdótico 856
Anexo C. Formato de la ficha de observación 867
Anexo D. Formato del consentimiento informado para padres o tutores 869
Anexo E. Carta de validación de instrumentos de diagnóstico por parte de expertos 91
Anexo F. Evidencias de los rincones antes de la intervención 92
Anexo G. Evidencias de rincón multisensorial 86

Introducción

La investigación se centró en el diseño, implementación y evaluación de un rincón de aprendizaje multisensorial orientado a favorecer la autorregulación emocional en niños de educación inicial de una institución educativa rural del cantón Zaruma. En el salón de clase se evidenció dificultades frecuentes para manejar el enojo, el llanto, la frustración y los conflictos cotidianos, lo que afectaba la convivencia, la participación y el aprendizaje.

Esta situación coincide con un estudio realizado por Grandis et al. (2019) quienes señalan que la autorregulación emocional en la primera infancia continúa siendo una habilidad en construcción y que los entornos multisensoriales pueden constituir una estrategia pedagógica eficaz para fortalecerla, al promover calma, autocontrol e interacción positiva.

En esa misma línea, investigaciones como la realizada por González y Torrens (2024) sobre aulas multisensoriales y técnicas sensoriomotoras han mostrado mejoras en la autorregulación y la conducta social de los niños, especialmente cuando las propuestas integran mediación docente y actividades sistemáticas.

La metodología empleada estuvo relacionada con el paradigma sociocrítico, con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo–propositivo, complementado con elementos cualitativos, y diseño de investigación–acción. Se aplicaron técnicas de observación estructurada, lista de cotejo, registro anecdótico, lo que permitió diagnosticar necesidades, implementar la propuesta y valorar sus efectos mediante datos obtenidos.

Entre las principales limitaciones se reconocen el tamaño reducido de la muestra, el tiempo acotado de intervención y la variabilidad propia del comportamiento infantil, factores que condicionan la generalización de los resultados. Sin embargo, los hallazgos muestran avances en la aceptación del rincón multisensorial, el uso de estrategias de calma y la disminución de conductas impulsivas, confirmando la pertinencia de esta propuesta para la educación inicial.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se expone el planteamiento del problema que da origen a la investigación, enmarcado en la línea de Formación Integral y Desarrollo Profesional Docente de la UNAE. Se resalta la importancia de la autorregulación emocional en la primera infancia, las dificultades observadas en los niños de la institución educativa rural del cantón Zaruma y la necesidad de contar con rincones de aprendizaje orientados a fortalecer esta competencia. Además, se presentan la justificación del estudio y los objetivos general y

específicos que orientan el diseño, implementación y evaluación del rincón de aprendizaje multisensorial.

1.1 Línea de investigación

El presente estudio se relaciona con la línea de investigación “Formación integral y desarrollo profesional docente” de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2025), la cual está orientada a generar conocimiento pedagógico, didáctico y psicopedagógico que favorezca el desarrollo integral de los actores educativos y mejorar las prácticas en los salones de clase. Se relaciona con dicha línea porque se aborda una problemática central del trabajo docente en educación inicial referente a la dificultad de los niños para autorregular sus emociones y participar de manera adecuada en las experiencias de aprendizaje, lo cual genera la necesidad de que el docente diseñe ambientes, recursos y estrategias pedagógicas específicas para responder a estos requerimientos.

De manera particular, el estudio está relacionado con las sublíneas de “Pedagogías, medios y mediaciones” y de “Psicología y neurociencia aplicada a la educación” (UNAE, 2025) ya que se propone la implementación de un rincón de aprendizaje multisensorial como recurso didáctico y lugar de mediación socioemocional dentro del aula.

El rincón multisensorial es importante debido al aporte que se brinda a la educación emocional y a la estimulación, integrando conocimientos psicológicos y neuroeducativos sobre la autorregulación con decisiones pedagógicas concretas sobre la forma de organizar el entorno, seleccionar materiales y el acompañamiento al docente (González y Torrens, 2024). Por lo tanto, la investigación aporta a la formación integral del docente, al ofrecer una propuesta que articula teoría y práctica para mejorar la gestión emocional y el clima de aprendizaje en la Educación Inicial.

1.2 Planteamiento del problema

En la etapa de la infancia es necesario desarrollar la autorregulación emocional para garantizar la confianza, seguridad y madurez exitosa en los niños. En este sentido, Pascual y Conejero (2019) señalan que la autorregulación emocional en los niños se entiende como la capacidad que tienen para modular y variar sus conductas y respuestas emocionales conforme situaciones específicas, controlando impulsos y adaptándose a las demandas sociales. Grandis et al. (2019) señalan que es una habilidad esencial en el desarrollo integral, ya que influye en el aprendizaje, las relaciones sociales y la salud mental desde los primeros años de vida. Esta competencia no solo implica inhibir reacciones impulsivas, sino también identificar, comprender y expresar adecuadamente

las propias emociones, contribuyendo a la formación de la autoidentidad ya la resolución de conflictos.

Durante la etapa preescolar, la autorregulación emocional aún está en construcción; los niños dependen de adultos significativos (padres y/o docentes) para aprender estrategias de regulación y adquirir herramientas que les permitan gestionar sus sentimientos y conductas (Muñoz, 2018). El entorno y las condiciones sociales juegan un papel importante en este proceso, ya que factores como el estilo de crianza, el ambiente escolar y las oportunidades para el juego y la interacción social influyen en el desarrollo de la regulación emocional.

Las investigaciones demuestran que el desarrollo de la autorregulación emocional favorece el bienestar, autocontrol y la concentración, permitiendo a los niños afrontar retos, superar frustraciones y vincularse sanamente con sus pares (Balón y Pino, 2024). Por el contrario, la ausencia de esta habilidad en la infancia puede generar problemas de convivencia, dificultades académicas y conductas disruptivas que llegan a interferir en el proceso educativo (Zazueta et al., 2024). Por lo tanto, la educación inicial debe priorizar el desarrollo de estrategias que fortalezcan la regulación emocional de los niños en su contexto real.

Uno de los enfoques pedagógicos recomendados para este propósito es el diseño de rincones de aprendizaje, entendido como espacios dentro del aula que promueven la autonomía, el juego significativo y el desarrollo socioemocional. Autores como Chaverri y León (2022) sostienen que estos rincones, cuando se los emplea para actividades que resulten emocionalmente relevantes, permiten que los niños aprendan a identificar, expresar y controlar sus emociones de manera natural, mejorando su desempeño académico y sus relaciones interpersonales.

Dentro de estos rincones de aprendizaje se encuentran espacios multisensoriales que trascienden su rol como herramientas educativas, actuando como espacios terapéuticos diseñados para integrar los sentidos y mejorar la calidad de vida de personas con diversos déficits físicos o cognitivos. Estos entornos combinan estímulos visuales, olfativos, auditivos y táctiles, adaptándose a las necesidades individuales de cada usuario. Al involucrar diferentes sentidos simultáneamente, se potencia no solo el aprendizaje, sino también la interacción sensorial y emocional, ofreciendo experiencias significativas tanto para estudiantes con necesidades educativas especiales como para aquellos en desarrollo típico (Salvador et al., 2025).

En la institución educativa rural del cantón Zaruma se ha observado, a través de la convivencia y el trabajo diario, que los niños de 4 a 5 años presentan dificultades

notables para autorregular sus emociones. Se identifican hechos frecuentes de frustración, rabia, llanto y reacciones de enojo ante situaciones que requieren espera, cooperación o aceptación de límites. Estas conductas se evidencian específicamente en los espacios de trabajo grupal y durante actividades donde se comparten materiales o se deben seguir rutinas.

El análisis realizado en el aula muestra que una causa central de este problema es que los niños no tienen recursos para autorregular las emociones, la ausencia de rincones de aprendizaje diseñados con un enfoque emocional. Los espacios disponibles se centran en aspectos cognitivos o motrices, dejando de lado actividades que abordan la autorregulación emocional. Así, los niños no disponen de ambientes que les permitan reconocer, verbalizar y gestionar sus emociones a través del juego, la imitación o la dramatización.

La consecuencia inmediata es que los niños no logran desarrollar procesos de aprendizaje activo ni autonomía, pues la falta de espacios dedicados a la regulación emocional restringe el desarrollo de competencias sociales y emocionales que facilitan la adaptación al entorno escolar y la convivencia pacífica. El ambiente puede tornarse tenso o desmotivado, y aumenta el riesgo de conductas disruptivas que afectan el bienestar general del grupo y el avance pedagógico.

En este contexto surge la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuyen los rincones de aprendizaje multisensoriales al desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Diseñar un rincón de aprendizaje multisensorial, integrando actividades de estimulación sensorial, que favorezca la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma.

1.3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar las necesidades emocionales y de autorregulación de los niños de 4 a 5 años de la institución educativa rural del cantón Zaruma, mediante técnicas de observación.
- Analizar las características pedagógicas y estructurales de los rincones de aprendizaje, mediante una revisión bibliográfica.
- Elaborar una propuesta del rincón de aprendizaje que integre actividades para la autorregulación de las emociones.

- Implementar la propuesta del rincón de aprendizaje que integre actividades para la autorregulación de las emociones, de 4 a 5 años de la institución educativa rural del cantón Zaruma.
- Evaluar los resultados de la implementación de la propuesta del rincón de aprendizaje y sus aportes a la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de educación Inicial.

1.4 Justificación

La autorregulación emocional es una habilidad fundamental en la infancia, ya que permite a los niños reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera saludable. Este proceso les ayuda a enfrentar situaciones cotidianas, superar el estrés y tomar decisiones con mayor conciencia, sentando las bases para una adaptación efectiva en la vida escolar y social. Los niños que aprenden a regular sus emociones desde temprana edad logran manejar la frustración, practicar el autocontrol y evitar respuestas impulsivas que pueden interferir en su bienestar y aprendizaje.

En el ámbito educativo, la autorregulación emocional se traduce en mejores niveles de concentración y actitud positiva ante el aprendizaje, lo que favorece el rendimiento académico y la disposición a afrontar retos. Los estudiantes autorregulados desarrollan mayor autonomía, empatía y capacidad de atención, lo que contribuye a la construcción de relaciones sanas y a la resolución pacífica de conflictos dentro del aula. Además, fortalece su autoestima y bienestar emocional, elementos que resultan importantes para el crecimiento integral.

Se considera que una adecuada autorregulación emocional facilita la adquisición de habilidades sociales, fomenta la resiliencia y mejora la convivencia escolar, especialmente en ambientes que requieren colaboración y respeto por las diferencias. Cuando los niños son capaces de identificar lo que sienten y expresan sus emociones de manera apropiada, se muestran más abiertos al aprendizaje activo y a la participación grupal, potenciando así sus capacidades cognitivas y emocionales.

La ausencia de autorregulación emocional está asociada a dificultades conductuales, bajo rendimiento escolar, relaciones conflictivas y mayor vulnerabilidad al estrés. Por ello, promover que los niños adquieran estrategias para gestionar sus emociones constituye una prioridad en las propuestas educativas de calidad y un factor protector frente a problemas futuros de adaptación y convivencia.

Para responder a esta necesidad, los rincones de aprendizaje se pueden considerar como una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo de la autorregulación emocional. Estos espacios, diseñados de manera flexible y lúdica, permiten a los niños

explorar y experimentar sus emociones en contextos de juego, dramatización y diálogo, facilitando el reconocimiento, expresión y autocontrol emocional. Diversos estudios demuestran que la integración de actividades lúdicas y socioemocionales en rincones adecuados incrementa la empatía, el autocontrol y la motivación por aprender.

En el contexto rural, la implementación de rincones de aprendizaje promueve el desarrollo integral y el bienestar de los niños, creando un clima escolar armónico y participativo. La planificación consciente de estos espacios representa una oportunidad real para que los docentes impulsen el desarrollo emocional, adaptando las actividades a las características e intereses de los estudiantes, y contribuyendo significativamente a la convivencia saludable y al aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo constan diversos referentes teóricos con los cuales se sustenta la investigación, articulando los principales aportes conceptuales y empíricos relacionados con la autorregulación emocional y los rincones de aprendizaje. Se presenta el estado de arte, donde se exponen estudios realizados a nivel internacional, en el ámbito nacional y local; luego en el apartado del marco teórico se hace constar definiciones, procesos y factores que intervienen en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia, así como la influencia del entorno familiar y escolar. Luego se profundiza en la fundamentación de los rincones de aprendizaje y en el enfoque multisensorial, describiendo la organización, tipos, beneficios, así como el rol del docente y de los estudiantes en estos espacios.

2.1 Estado del Arte

A nivel internacional, un estudio realizado en Venezuela por Campoverde et al. (2023) abordó el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 4 años con el objetivo de fortalecer la autorregulación empleando prácticas innovadoras. La metodología fue de investigación-acción con diseño cuasi-experimental, implementando una intervención educativa a través de técnicas lúdicas en preescolares. Los resultados evidenciaron que el 85% de los niños mejoró significativamente su capacidad de autorregular sus emociones, desarrollando un mayor control de los impulsos y mejores estrategias para manejar el estrés. Se concluye que las prácticas innovadoras en el aula promueven eficazmente la autorregulación emocional desde la primera infancia, facilitando además el aprendizaje y el bienestar. Este trabajo respalda la pertinencia de plantear rincones de aprendizaje multisensoriales en una institución del sector rural, ya que demuestra el impacto positivo de ambientes y metodologías activas en el desarrollo emocional infantil.

En un estudio realizado en Indonesia por Irodatan et al. (2025) sobre el tema The Effect of Sensory Play Classes on Emotional Regulation in Children Aged 4 to 5 Years, tuvo como objetivo analizar el efecto de actividades táctiles, auditivas y visuales estructuradas en la regulación emocional de niños de 4 a 5 años; fue un estudio cuasi–experimental. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control: los niños que participaron en las sesiones de juego sensorial mejoraron su capacidad para calmarse después de un conflicto, expresar lo que sentían y seguir instrucciones, concluyéndose que el juego sensorial planificado influye de manera positiva en la autorregulación emocional en edad preescolar.

Así mismo, una investigación realizada por Vallejo (2025) se examinó el uso de “calming corners” o rincones de la calma en aulas de primero y sexto grado en Estados Unidos, como estrategia de apoyo a la autorregulación durante las transiciones escolares. El estudio aplicó cuestionarios de autorregulación antes y después de la intervención y encuestas a estudiantes y docentes. Los resultados mostraron que los estudiantes que emplearon los rincones de la calma mostraron mejoras en el manejo de sus emociones y conductas, especialmente en dimensiones de “afrontamiento” y “control personal”, y valoraron de manera positiva los materiales disponibles.

En el contexto ecuatoriano, Toapanta y Valarezo (2025) analizaron las intervenciones psicopedagógicas para fomentar la autorregulación emocional en educación inicial, partiendo de un diagnóstico sobre la situación emocional en aulas y aplicando una intervención psicoeducativa basada en talleres y juegos socioemocionales. Utilizando un enfoque mixto, el estudio demostró mejoras notables en el control emocional y la participación social de los niños tras la intervención. Se concluyó que la sistematización de la educación emocional mejora la convivencia y el desarrollo integral. Estos resultados refuerzan el uso de espacios estructurados y pedagógicamente intencionados como rincones multisensoriales, siendo una vía efectiva para lograr la autorregulación emocional desde la infancia temprana, en línea con el enfoque del presente estudio.

Por su parte, Salvador et al. (2025) en la investigación sobre el tema: Creación de ambientes multisensoriales en la educación inicial: perspectivas docentes sobre el enriquecimiento de la experiencia infantil, cuyo objetivo fue analizar las perspectivas de los docentes del Centro de Educación Inicial Aurora Vallejo Arrieta sobre la creación de espacios multisensoriales y su influencia en el aprendizaje y desarrollo de los niños. La investigación se realizó en la ciudad de Guayaquil, con la participación exclusiva de docentes de este centro, se basó en entrevistas semiestructuradas que indagaron sobre

cómo estos ambientes afectan el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Los resultados revelaron que, aunque los docentes reconocen los beneficios de los espacios multisensoriales, como la estimulación de la atención y la curiosidad, también enfrentan desafíos relacionados con la falta de recursos y la limitada variedad de estímulos. Se concluye que, para maximizar la efectividad de estos ambientes, es esencial un diseño más estratégico y accesible, así como una mayor capacitación docente y recursos adecuados.

Urueña et al. (2023) analizaron el impacto de talleres emocionales en el desarrollo de inteligencia y autorregulación emocional en instituciones públicas ecuatorianas, empleando una metodología cualitativa con observación participante y entrevistas. Los resultados mostraron una mejora significativa en autodisciplina, control de impulsos y una mejor convivencia en el aula tras la intervención. El estudio concluyó que trabajar la autorregulación desde la pedagogía activa y participativa incide positivamente en el crecimiento emocional, cognitivo y social de los niños.

A nivel micro, en un estudio realizado por Acaro y Valdez (2022) sobre el tema: Ambientes de aprendizaje y el desarrollo emocional de los niños del subnivel II de Educación Inicial se analizó la relación entre ambientes de aprendizaje y desarrollo emocional en niños de educación inicial de instituciones de Machala. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas a docentes y guías de observación de aula para describir cómo la organización del espacio, la disposición de materiales y el clima afectivo incidían en la expresión y regulación de emociones de los niños. Los resultados mostraron que aulas con rincones definidos, materiales accesibles y ambientes acogedores favorecían conductas de cooperación, calma y seguridad, mientras que espacios desorganizados se asociaban con mayor desregulación y conflictos.

Así mismo, Apolo (2021) en si estudio sobre el tema: Evaluación del desarrollo integral de los niños de 4 a 6 años de edad. Estudio realizado en un centro educativo del cantón Zaruma, en la provincia de El Oro, durante el periodo lectivo 2019-2020, tuvo como tiene como objetivo determinar el grado de desarrollo integral de los niños de 4 a 6 años de edad; se emplearon los métodos analítico, sintético, estadístico, las técnicas bibliográficas y de campo, y los instrumentos como la encuesta de perfil sociodemográfico, escala del desarrollo integral del niño de 1 a 6 años. Se concluyó que, gran parte de las áreas de desarrollo se encuentran en un nivel medio, el lenguaje es el menos desarrollado, al igual que la autorregulación; la motricidad gruesa la mas trabajada.

Por su parte, Apolo (2023) en un estudio sobre el tema: Actividades lúdicas como estrategia para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación inicial

del cantón Zaruma, provincia de El Oro, se planteó una intervención basada en juegos motores, simbólicos y cooperativos. La investigación tuvo un enfoque mixto y diseño investigación–acción, mostró que la aplicación sistemática de actividades lúdicas intencionadas aportó para que los niños reconocieran mejor sus emociones, disminuyeran las rabietas y mejoraran su capacidad para esperar turnos y seguir normas. Dicho estudio se relaciona directamente con la presente tesis, ya que en el mismo contexto del cantón Zaruma ya se han implementado estrategias lúdicas para fortalecer la autorregulación emocional, aunque sin incorporar aún un rincón multisensorial específico.

Los estudios analizados demuestran los avances recientes en la temática y reafirman que el presente proyecto está fundamentado en tendencias, resultados y recomendaciones actuales de la investigación educativa sobre autorregulación emocional y diseño de ambientes de aprendizaje innovadores.

2.2 Marco teórico referencial

2.2.1 Autorregulación emocional-conceptualización

La autorregulación emocional es un constructo fundamental en el desarrollo psicológico infantil, entendido como la capacidad que poseen los individuos para identificar, comprender y gestionar sus propias emociones en función de las demandas contextuales y sociales (Cardona y Manchola, 2022).

Fernández y Mederos (2024) definen este proceso como la habilidad de modular respuestas emocionales y cognitivas, permitiendo a los niños adaptar sus comportamientos de manera efectiva ante situaciones que requieren control, autoconsciencia y manejo del estrés. Según García y Niño (2023) la autorregulación implica tanto procesos voluntarios como inhibición conductual y toma de perspectiva, así como dimensiones reactivas, donde el niño aprende a posponer impulsos y alcanzar metas a través de la adaptación fisiológica, emocional y conductual.

Gil et al. (2021) complementan este enfoque señalando que la autorregulación emocional consiste en transformar de manera adaptativa la vivencia psicológica, equilibrando emociones internas para procurar el bienestar y óptimas relaciones interpersonales.

En el ámbito de la educación infantil, la autorregulación se presenta no solo como una competencia emocional, sino como el resultado de procesos intrínsecos y extrínsecos que involucran la atención, el procesamiento emocional y la capacidad de inhibición voluntaria de respuestas impulsivas (González y Torrens, 2024). La capacidad de autorregulación emocional está interrelacionada con el desarrollo afectivo, cognitivo y

comportamental del niño, y deriva de mecanismos autoreflexivos, así como de experiencias de aprendizaje social, como la imitación y las normas familiares o escolares.

Entonces, se considera que, en la primera infancia, la regulación emocional tiene una base social esencial: las interacciones con cuidadores y la oferta de ambientes seguros establecen los cimientos para que el niño aprenda paulatinamente a tranquilizarse, expresar sus necesidades y buscar apoyo cuando está abrumado (Jurado et al., 2022).

Los autores antes mencionados coinciden en que la autorregulación emocional no es un hito puntual, sino un proceso evolutivo que se potencia mediante el juego, la educación emocional y la práctica recurrente de estrategias de autocontrol y reflexión. El desarrollo de habilidades de autorregulación es predictor de numerosos indicadores de éxito académico, bienestar psicológico y adaptación social, lo que resalta la importancia de favorecer entornos pedagógicos y familiares que estimulen estas competencias desde los primeros años de vida.

2.2.2 Influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo emocional

El entorno familiar y escolar influyen en el desarrollo emocional de los niños y constituye uno de los ejes centrales de la psicología educativa contemporánea, pues determina no solo la expresión y gestión de las emociones en la etapa preescolar, sino también la adquisición de competencias sociales, cognitivas y de autorregulación emocional a lo largo de la vida.

Dicho criterio se sustenta con lo que señala Campoverde et al. (2023) que los contextos primarios de socialización (familia y escuela) modelan las capacidades de autorregulación, empatía, y afrontamiento adaptativo de los niños, incidiendo de manera directa en su bienestar psicológico y social.

Dentro del ámbito familiar, las prácticas parentales y la calidad de las interacciones afectivas juegan un rol clave en el desarrollo emocional temprano. Según Toapanta y Valarezo (2025) los niños que crecen rodeados de relaciones cálidas, comunicación asertiva, y límites claros presentan mejores niveles de regulación emocional y autoestima; mientras aquellos expuestos a estilos parentales rígidos, negligentes o violentos suelen desarrollar respuestas emocionales impulsivas, dificultades en el autocontrol y mayor propensión al sufrimiento psicosocial.

Así mismo, los modelos de apego seguro y la presencia constante de adultos capaces de contener, validar y orientar emociones y conductas brindan al niño un marco de confianza y predictibilidad que favorece la exploración emocional y la construcción de estrategias de afrontamiento personal y social (Machado, 2022).

En un estudio realizado por Pérez et al. (2024) enfatizan la importancia de la autorregulación parental y la coherencia emocional en el núcleo familiar, señalando que los padres transmiten, de manera consciente e inconsciente, las normas, valores y expectativas acerca de cómo expresar y modular emociones en diferentes circunstancias. Esto se refleja en la observación cotidiana donde los niños tienden a repetir patrones emocionales y conductuales vistos en sus cuidadores, estableciendo así las bases para la gestión emocional futura. De igual manera, la dinámica familiar influye en el estilo de afrontamiento de los niños frente al estrés, fomentando actitudes resilientes o, por el contrario, respuestas de vulnerabilidad y desadaptación (Santander et al., 2020).

Por su parte, el entorno escolar complementa y amplía el proceso de socialización emocional. La escuela se convierte en el primer espacio de experiencia grupal y de interacción con pares y adultos ajenos a la familia, donde se ponen a prueba las habilidades emocionales adquiridas en casa y se exige la aplicación de estrategias de autorregulación más sofisticadas (Subero y Esteban, 2023).

Estudios como los de Gil et al. (2021) y Urueña et al. (2023) muestran que instituciones educativas que promueven un clima de respeto, solidaridad y contención emocional influyen positivamente en la capacidad de los niños para reconocer sus emociones, gestionarlas adecuadamente y establecer relaciones empáticas. El papel del docente es fundamental en este contexto; la implementación de actividades, metodologías lúdicas y estrategias pedagógicas orientadas a la educación emocional permite que el niño experimente situaciones de autocontrol y autoexpresión, optimizando sus capacidades sociales y cognitivas.

Por otra parte, Tenorio (2022) indica que la alianza entre escuela y familia constituye un factor protector frente a desafíos emocionales y conductuales que sufren los niños en su proceso de adaptación escolar. La comunicación constante entre ambos contextos facilita la detección temprana de dificultades de autorregulación, permite el diseño de intervenciones individualizadas y promueve la coherencia en el abordaje emocional, fundamental para el éxito académico y la convivencia armónica.

Entonces, el desarrollo emocional infantil desde la perspectiva de la autorregulación depende de la calidad y el estilo de los vínculos familiares y escolares, así como de la propuesta pedagógica que ofrece la institución. La presencia de adultos sensibles, recursos pedagógicos innovadores, y una cultura institucional centrada en el bienestar integral favorecen la consolidación de habilidades emocionales en la primera infancia.

2.2.3 Autorregulación emocional en la infancia

La autorregulación emocional en la infancia se define como la capacidad progresiva que tienen los niños para identificar, comprender y modificar conscientemente sus propias respuestas emocionales, ajustándolas a las demandas y expectativas del entorno familiar y social (Martínez et al., 2024).

Este proceso implica el desarrollo de diferentes habilidades, como el autocontrol, la atención selectiva, la conciencia emocional y la gestión del estrés, lo que posibilita que los pequeños sean capaces de adaptarse a situaciones novedosas, resolver conflictos y establecer relaciones sociales saludables.

La autorregulación emocional es un pilar fundamental para el bienestar psicológico, la toma de decisiones informadas y la construcción de una autoestima positiva, ya que ayuda al niño a aceptar y expresar adecuadamente sus emociones, a anticipar consecuencias de sus actos y a buscar apoyo social cuando lo necesita (Jurado et al., 2022). Se considera que el desarrollo temprano de esta habilidad, profundamente influido por experiencias de apego seguro y ambientes contenedores, es predictivo de mejores competencias sociales, menos dificultades conductuales y un aprendizaje más autónomo y resiliente a lo largo de toda la vida escolar y personal (Urueña et al., 2023)

2.2.3.1. Pasos del control emocional en la primera infancia. La autorregulación emocional en la primera infancia es un proceso gradual y dinámico que se desarrolla en diferentes etapas, siguiendo una secuencia evolutiva que depende tanto de factores biológicos (maduración neurológica y temperamento) como del ambiente afectivo, modelado y estimulación recibidos (Aguirre y Flores, 2022).

A continuación, se describen los pasos principales del control emocional en la primera infancia:

a) Reconocimiento de emociones: durante los dos primeros años de vida, los niños comienzan a distinguir emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) en sí mismos y en los demás, principalmente a través de la observación de gestos, tonos de voz y reacciones de sus cuidadores. Esta etapa es esencial, pues facilita la primera diferenciación entre sensaciones placenteras y displacenteras y sienta las bases para el desarrollo de la empatía (Aguirre y Flores, 2022).
b) Expresión emocional primaria y vinculación: en esta fase, los niños expresan espontáneamente sus emociones mediante llanto, risa, gestos y movimientos corporales, buscando el consuelo y la validación de los adultos a su alrededor. El entorno responde con la contención y el modelaje de nombres y significados de las emociones (“estás enojado porque te quitaron el juguete”), lo que comienza a

dar sentido simbólico y verbal a las vivencias emocionales (Campoverde et al., 2023).

c) Imitación y aprendizaje social: a medida que la comunicación verbal avanza y los niños interactúan con otros pares y adultos (alrededor de los tres años), inician un aprendizaje social más sofisticado, imitando estrategias de afrontamiento y regulación observadas. Aquí aprenden a identificar reglas básicas como esperar el turno, compartir y pedir ayuda, facilitando el control de impulsos y la canalización adaptativa de las emociones (Cardona y Manchola, 2022).

d) Internalización de normas y estrategias básicas de control: entre los tres y cinco años, los niños desarrollan la capacidad de anticipar las consecuencias de sus respuestas emocionales y de utilizar estrategias rudimentarias para manejar el malestar, como alejarse de la fuente de frustración, distraerse con otra actividad, buscar la compañía de un adulto o verbalizar lo que sienten. Este avance requiere de una guía constante y una validación emocional sistemática por parte de cuidadores y docentes (Aguirre y Flores, 2022).

e) Autonomía creciente en la regulación

Al finalizar la etapa preescolar, muchos niños logran autorregular sus emociones de modo más independiente en situaciones cotidianas sencillas: pueden negociar, esperar, tranquilizarse a través de juegos o palabras aprendidas, diferenciar entre emociones pasajeras y persistentes y buscar apoyo de manera asertiva cuando son superados por el malestar (Antuña et al., 2024). Este estadio, que es resultado del acompañamiento y las experiencias previas, determina la capacidad de adaptación futura y el progreso hacia estrategias cognitivas más complejas, como la revaluación o la solución creativa de conflictos.

Por lo tanto, se puede mencionar que, la consolidación de estos pasos requiere ambientes con alta sensibilidad emocional, rutinas predecibles, paciencia y espacios de aprendizaje multisensorial y colaborativo, como los rincones de aprendizaje, que potencian la exploración, el juego simbólico y la regulación autónoma desde los primeros años.

2.2.3.2 Rol del docente en la mediación emocional. El docente en la educación inicial desempeña un rol importante como mediador y facilitador del desarrollo emocional del niño en su primera infancia, función que va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos académicos. Su capacidad para acompañar, modelar y gestionar emociones en la vida cotidiana del aula posiciona al maestro como un agente activo en la construcción

del equilibrio afectivo en los niños, proveyendo herramientas para que aprendan a expresar, entender y regular sus emociones y las de los demás (Bisquerra y Chao, 2021).

En un estudio realizado por Arnau y Sala (2020) muestran que docentes emocionalmente competentes establecen vínculos de confianza, empatía y respeto con sus estudiantes, facilitando la resolución pacífica de conflictos y promoviendo una convivencia más armónica dentro del aula. Estos profesionales no solo acompañan la expresión emocional, sino que diseñan y adaptan estrategias educativas como rincones de aprendizaje multisensoriales o propuestas de educación emocional integradas al currículo que permiten a los niños explorar, identificar, simbolizar y modular sus vivencias afectivas.

En tal sentido, se subraya la importancia de la formación docente continua en competencias emocionales, ya que muchos maestros carecen aún de herramientas específicas para enfrentar los desafíos emocionales de la infancia contemporánea, limitando así su capacidad de intervención efectiva.

Además, el bienestar emocional del propio docente se reconoce actualmente como un factor clave que incide tanto en el rendimiento académico como en la calidad de la mediación emocional que puede brindar. Docentes emocionalmente equilibrados tienden a crear ambientes seguros, participativos y motivadores, donde se valoran la escucha activa, la validación afectiva y la construcción conjunta de normas emocionales y sociales (Subero y Esteban, 2023). A través del ejemplo y de la aplicación sistemática de técnicas de regulación emocional, los educadores se convierten en referentes sólidos para sus estudiantes, enriqueciendo el proceso de autorregulación y la adquisición de habilidades socioemocionales para la vida.

Por lo tanto, el docente es considerado como mediador emocional en la educación inicial, pues no solo implementa metodologías y recursos para el desarrollo integral, sino que actúa como guía y sostén afectivo, ayudando a los niños a enfrentar situaciones cotidianas, aprender de sus emociones y construir identidad y autonomía emocional.

2.2.3.3. Importancia del juego y la rutina en la autorregulación. El juego y la rutina ha sido considerado como un factor clave en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia. El juego representa uno de los principales contextos naturales donde los niños exploran, comprenden y regulan sus emociones, ya que permite el despliegue espontáneo de afectos, la resolución creativa de conflictos y la práctica de normas sociales y afectivas en un ambiente seguro y lúdico (Balón y Pino, 2024).

Durante el juego, los niños experimentan situaciones desafiantes, placenteras y frustrantes como por ejemplo deben esperar turnos, negociar reglas, afrontar la pérdida o

la equivocación, y todo ello implica la puesta en marcha y el ensayo constante de estrategias de autocontrol, tolerancia a la frustración y empatía con los demás. El juego simbólico, en particular, les brinda la oportunidad de interpretar roles, expresar emociones a través de personajes y dramatizaciones, y buscar soluciones colaborativas, enriqueciendo su repertorio emocional y favoreciendo la interiorización de valores y conductas de regulación emocional (Salvador et al., 2025).

De acuerdo con el enfoque de Piaget (1966), el juego es uno de los motores esenciales de la inteligencia sensoriomotriz y preoperacional, permitiendo a los niños integrar la experiencia emocional con la cognitiva, construir significados y modificar patrones de respuesta ante estímulos emocionales variados. Por su parte, Vygotsky (1979) subraya el papel del juego como contexto de desarrollo proximal, en el que los niños, con mediación adulta o entre pares, avanzan en la formación de funciones superiores, incluyendo la autorregulación del comportamiento y la emoción.

Por su parte, Urueña et al. (2023) han encontrado que dinámicas de juego estructurado, actividades lúdicas guiadas y la incorporación de materiales multisensoriales (texturas, sonidos, etc.) en los rincones de aprendizaje incrementan la capacidad de los niños para reconocer, anticipar y adaptar sus respuestas emocionales, facilitando el tránsito de la dependencia al autocontrol progresivo.

Asimismo, la rutina escolar y familiar funciona como un andamiaje imprescindible en el proceso de autorregulación, ya que proporciona orden, previsibilidad y estabilidad emocional, elementos que ayudan a los niños a generar expectativas realistas y a sentirse seguros en sus entornos. Las rutinas bien establecidas favorecen el desarrollo de hábitos de autocontrol, la interiorización de normas convivenciales y el manejo de la ansiedad ante situaciones nuevas o transiciones (Zazueta et al., 2024).

La integración de rincones de aprendizaje lúdicos y multisensoriales en el aula junto con la instauración de rutinas flexibles, pero consistentes, incrementa la motivación, la autonomía, la capacidad de autorreflexión y la resiliencia emocional desde la primera infancia. Por lo tanto, el juego y la rutina pueden considerarse pilares indispensables en la arquitectura emocional del niño, elementos que deben ser promovidos intencionadamente por los docentes y las familias para potenciar la autorregulación como eje central del bienestar y del éxito educativo a largo plazo.

2.2.3.4. Vínculo entre autorregulación y aprendizaje significativo. La relación entre la autorregulación emocional y el aprendizaje significativo es un tema importante y que está presente en la educación contemporánea, especialmente en el abordaje de la primera infancia. La autorregulación emocional, al habilitar que los niños reconozcan,

gestionen y expresen sus propias emociones de manera adaptativa, crea las condiciones necesarias para la atención sostenida, la curiosidad, la resolución de problemas y el compromiso activo con los contenidos escolares (Antuña et al., 2024).

Cuando un niño es capaz de modular la frustración, tolerar la espera, perseverar ante el error y disfrutar de sus propios logros, evidencia una mejor disposición para participar y construir conocimiento, lo que resulta indispensable para el aprendizaje profundo y duradero (Machado, 2022).

Las investigaciones de González et al. (2022) y Valverde y Alfaro (2019) sustentan que la autorregulación emocional no solo favorece la adquisición de competencias cognitivas como la memoria de trabajo, la planificación y la resolución de tareas complejas, sino también el desarrollo de la metacognición. Es decir, el niño autorregulado emocionalmente puede reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, identificar retos personales y buscar estrategias ajustadas a sus necesidades, transformándose en un agente activo y autónomo de su formación académica.

Por el contrario, la carencia de habilidades de autorregulación suele conducir a bloqueos emocionales, baja motivación, conductas evitativas o conflictivas y dificultades para consolidar aprendizajes, especialmente en contextos nuevos o de mayor exigencia (Bisquerra y Chao, 2021).

El aprendizaje significativo, entendido según Ausubel (1983) como la adquisición de conocimientos que el estudiante es capaz de relacionar de manera sustancial y no arbitraria con sus estructuras cognitivas previas, requiere de un estado emocional de apertura, seguridad y disposición.

Precisamente, la autorregulación emocional actúa como mediadora entre las experiencias afectivas del alumno y su construcción activa del saber, pues posibilita la asimilación de errores como oportunidades, el desarrollo de la perseverancia y el goce por el descubrimiento. Además, estudios sobre ambientes de aprendizaje multisensoriales y metodologías lúdicas han evidenciado que cuando las emociones positivas acompañan la experiencia educativa, el aprendizaje se internaliza de modo más profundo y transferible a otros ámbitos de la vida cotidiana (Cardona y Manchola, 2022).

Entonces, el vínculo entre autorregulación emocional y aprendizaje significativo reside en la naturaleza holística del desarrollo infantil: emociones y cognición no pueden ser comprendidas ni potenciadas de manera separada.

2.3 Rincones de aprendizaje

2.3.1 Conceptualización y origen de los rincones de aprendizaje

Los rincones de aprendizaje se enmarcan en la búsqueda de metodologías activas, flexibles y centradas en el estudiante en la educación infantil y básica. Se entienden como espacios pedagógicamente intencionados y delimitados, dentro del aula, donde los niños pueden interactuar, explorar materiales, experimentar, manipular objetos y desarrollar competencias cognitivas, emocionales, sociales y motrices a partir de situaciones lúdicas, creativas y de colaboración (Pérez y Castro, 2023).

A diferencia de la instrucción tradicional, los rincones de aprendizaje fomentan la participación autónoma del niño, permitiendo que decida libremente en qué espacio quiere estar, a qué actividad dedicarse y a qué ritmo avanzar, promoviendo así la autonomía, la investigación y la construcción activa del conocimiento.

Estos espacios suelen estar organizados por temas o áreas de desarrollo (lectura, matemáticas, arte, juego simbólico, ciencia, emociones, entre otros) y cuentan con materiales específicos que invitan a la exploración y la repetición, elementos que han demostrado ser claves para el aprendizaje en la infancia.

Pedagógicamente, los rincones de aprendizaje permiten la diversificación de la enseñanza, la atención a la diversidad, la promoción de la convivencia y el trabajo cooperativo, favoreciendo la adquisición de habilidades de autorregulación, toma de decisiones y solución creativa de problemas (Pallo y Andrade, 2025). Además, establecen un clima emocional positivo en el aula y potencian el aprendizaje significativo al conectar los contenidos con las vivencias reales del niño.

Los rincones de aprendizaje tienen su origen en el movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX, influenciado por las teorías de María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey y la pedagogía activa de Freinet. Montessori propuso la importancia del ambiente preparado y la libertad de elección bajo la premisa de “aprender haciendo”, permitiendo que el niño manipule objetos reales para experimentar conceptos y adquirir autonomía (Ordóñez et al., 2023). Dewey, por su parte, defendió el aprendizaje basado en la experiencia y la resolución activa de problemas, mientras que Decroly impulsó los “centros de interés” para estructurar el aprendizaje en torno a la observación, la asociación y la expresión (Pallo y Andrade, 2025).

Con el tiempo, la estrategia fue adoptada y adaptada en las instituciones europeas y latinoamericanas, consolidando su presencia en la educación infantil e incluso en niveles superiores, siendo reconocida tanto en las metodologías Waldorf como en la propuesta de proyectos de Kilpatrick y Freinet (Pallo y Andrade, 2025).

Actualmente, los rincones de aprendizaje han evolucionado para integrar propuestas multisensoriales, TIC, experiencias interactivas y enfoques de educación

emocional, permitiendo no solo el desarrollo de contenidos académicos sino también el fortalecimiento de competencias emocionales, sociales y creativas. Organizar el aula en rincones permite, además, atender la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje e intereses, así como fomentar la autoevaluación y el aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto, los rincones de aprendizaje constituyen una estrategia pedagógica histórica y actualizada, que responde tanto al paradigma de la educación activa como a las demandas de la formación integral para la infancia en el siglo XXI.

2.3.2 Tipos de rincones y su organización en el aula

La organización del aula en rincones de aprendizaje responde a la estrategia pedagógica de diversificar los espacios y materiales educativos, permitiendo atender de manera efectiva diferentes estilos, ritmos de aprendizaje y competencias en los niños de educación inicial y básica. Los tipos de rincones que suelen implementarse son variados y dependen de los objetivos formativos, los recursos disponibles y las características del grupo, pero existen algunos ampliamente reconocidos por su valor en el desarrollo integral infantil (Anchundia y Mendoza, 2025).

Entre los más utilizados destacan:

a) Rincón de lectura

Diseñado para promover el amor por los libros y el desarrollo de la comprensión lectora, equipado con cuentos ilustrados, revistas y cómodos cojines para favorecer la permanencia y la concentración en la actividad.

b) Rincón de matemáticas

Ofrece materiales manipulativos, juegos de números, rompecabezas y dinámicas que estimulan el pensamiento lógico, la resolución de problemas y la construcción de nociones básicas de cantidad, forma y seriación.

c) Rincón de arte y creatividad

Brinda oportunidades para la expresión artística, el desarrollo de la motricidad fina y la exteriorización de emociones a través del dibujo, pintura, modelado o collage, así como la apreciación estética y el trabajo colaborativo en murales o proyectos grupales.

d) Rincones de juego simbólico

También conocidos como rincones de roles, son fundamentales para el desarrollo emocional y social; incluyen disfraces, juguetes de simulación, elementos de la vida cotidiana (como cocinas, tiendas o consultorios) y permiten que los niños exploren distintas identidades, practiquen habilidades sociales y desarrollen la empatía y la imaginación.

e) Rincón de ciencias y exploración

Estimula la curiosidad y el pensamiento científico mediante materiales naturales, instrumentos de observación (lupas, microscopios sencillos), objetos para experimentar y actividades de recolección, plantación o exploración del entorno.

Adicionalmente, se han incorporado propuestas innovadoras como rincones tecnológicos con tabletas, robots simples o recursos digitales; rincones de música y expresión corporal (instrumentos sencillos, espacio para bailar y cantar) y rincones de relajación y emociones, donde los niños pueden practicar técnicas de respiración, mindfulness y autorregulación, utilizando cojines, pelotas sensoriales y cuentos terapéuticos.

La correcta organización de los rincones en el aula requiere planificar un diseño atractivo, delimitado físicamente, con materiales adecuados tanto al contenido como a las edades de los niños. Cada rincón debe contar con recursos variados que permitan el uso individual y grupal, adaptarse a diferentes objetivos, trabajo, juego, exploración, creatividad, y facilitar la rotación de los niños entre los espacios para garantizar una experiencia completa y equilibrada (Quijije y Román, 2023). Es común que el docente establezca un número limitado de estudiantes por rincón, con tiempos definidos para asegurar la participación de todos y evitar aglomeraciones o dificultades en la gestión de materiales.

El éxito de los rincones depende, además, de la supervisión y el acompañamiento pedagógico: el docente observa, orienta, registra avances, propone retos y anima a los niños a resolver problemas o profundizar en nuevas experiencias. La flexibilidad está presente, ya que los rincones pueden modificarse periódicamente según los intereses, los proyectos o las necesidades emergentes del grupo.

Entonces, la variedad y organización de los rincones de aprendizaje en el aula constituyen una estrategia educativa fundamental que promueve la autonomía, la diversidad, la creatividad y el desarrollo emocional, social, cognitivo y motriz de la infancia, respondiendo a los principios de la pedagogía activa y la atención integral.

2.3.3 El rincón de autorregulación emocional: diseño, materiales y objetivos

El rincón de autorregulación emocional es una estrategia pedagógica innovadora e intencionada, cuyo objetivo principal es ofrecer a los niños un espacio seguro y estructurado para reconocer, expresar y gestionar de manera autónoma sus emociones, facilitando así la adquisición de habilidades socioemocionales clave para la convivencia escolar y el bienestar personal (Moreira y Alcívar, 2022).

Varios autores como Villamizar (2021) destacan que el diseño de este rincón debe estar cuidadosamente pensado, se recomienda ubicarlo en una zona tranquila, alejada de

distracciones, con delimitación visual clara mediante alfombras, paneles o mobiliario bajo, favoreciendo una atmósfera acogedora y de contención emocional.

Para su organización, se priorizan colores cálidos, decoraciones visualmente atractivas y la presencia de recursos gráficos como carteles con expresiones faciales, semáforos y ruletas de emociones, o murales donde los niños puedan identificar cómo se sienten en distintos momentos del día (Roa, 2021).

Los materiales más efectivos son aquellos que fomentan la estimulación sensorial y la descarga emocional positiva: botellas sensoriales con líquidos y brillantinas, pelotas antiestrés, cojines blandos y alfombras, muñecos o peluches para abrazar, libros ilustrados sobre emociones, cajas de actividades creativas (con crayones, hojas para dibujar o modelar), e incluso espejos pequeños para que los niños reconozcan su propio rostro y expresiones. Otros recursos útiles pueden incluir audios o instrumentos de música suave, temporizadores visuales, guías de respiración o tarjetas paso a paso para practicar técnicas de relajación (Hernández et al., 2021).

Los objetivos pedagógicos del rincón de autorregulación emocional son múltiples y complementarios:

a) Ayudar al niño a identificar y poner nombre a sus emociones para facilitar la consciencia emocional y la expresión verbal o simbólica de sus sentimientos;
b) Brindarle recursos prácticos para calmarse, reorganizarse y volver al grupo cuando lo necesite, ya sea mediante respiración, manipulación sensorial o arte;
c) Fomentar la autonomía, permitiendo que tome la iniciativa de acudir al rincón para gestionar conflictos internos o externos;
d) Fortalecer la convivencia en el aula, visibilizando y validando la emoción propia y ajena como parte del proceso de aprendizaje y vida en comunidad.

La eficacia del rincón depende del modelaje intencionado del docente, quien debe enseñar, mediante el ejemplo y la instrucción directa, cómo y cuándo utilizar los materiales y qué estrategias pueden emplearse en distintas situaciones emocionales. Se recomienda incluir reglas claras y pictográficas (“hablar en voz baja”, “esperar el turno”, “uso individual”), promover la rotación por turnos y adaptar el espacio periódicamente según las necesidades del grupo o los intereses individuales (Estrella et al., 2020). Además, involucrar a los niños en la selección y cuidado de los materiales potencia el sentido de pertenencia y responsabilidad.

En consecuencia, el rincón de autorregulación emocional es un espacio flexible, multisensorial y adaptativo, que integra elementos físicos (materiales y ambiente), emocionales (contenidos, rutinas y acompañamiento afectivo) y metodológicos (modelaje,

autonomía, seguimiento), con el propósito de contribuir al desarrollo integral, la inclusión y el bienestar emocional en la educación inicial y preescolar.

2.3.4 Rol del docente y del estudiante en los rincones

El éxito de los rincones de aprendizaje, especialmente aquellos dedicados a la autorregulación emocional, depende de la participación activa y meditada tanto del docente como de los estudiantes, quienes asumen roles diferenciados pero complementarios en el desarrollo de experiencias significativas dentro del aula.

Rol del docente:

a) Cumple la función de mediador, organizador y guía, siendo responsable de diseñar los espacios, seleccionar y adaptar los materiales en función de los intereses y necesidades del grupo, y estructurar las actividades en los rincones para fomentar la autonomía, la experimentación, el diálogo y la regulación emocional (Arnau y Sala, 2020).
b) Modela conductas de apertura, respeto y escucha activa.
c) Enseña a los niños cómo identificar y gestionar sus emociones
d) Facilita el uso correcto de los materiales sensoriales y las técnicas de respiración o relajación.
e) Promueve la autoobservación y la reflexión sobre las vivencias emocionales.
f) La intervención docente debe ser cuidadosa, equilibrando la presencia cercana y contenedora con el respeto por los procesos individuales, para evitar que el rincón se convierta en un “castigo” o en un espacio de exclusión.
g) El acompañamiento se realiza mediante preguntas abiertas, validación de las emociones (“¿quieres contarme cómo te sientes?”), la enseñanza explícita de normas y rutinas, y la observación constante para detectar avances o dificultades, permitiendo ajustes oportunos en la propuesta pedagógica (Pallo y Andrade, 2025).

Por su parte, los estudiantes asumen el rol de protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y regulación en el rincón. Se espera que los niños desarrollen progresivamente autonomía para identificar cuándo necesitan acudir al espacio, cómo pueden utilizar los materiales para calmarse o expresar lo que sienten, y de qué manera volver al grupo tras haberse regulado emocionalmente (Narváez y Fárez, 2022).

Los niños ejercitan la toma de decisiones, el respeto por las normas, la espera, el autocontrol y la empatía hacia sus pares, al compartir el rincón o reconocer que otros pueden requerirlo en distintos momentos. La utilización regular y reflexiva del rincón fortalece la autoeficacia emocional, el sentido de pertenencia y la capacidad de negociar,

pedir ayuda y ofrecer apoyo, convirtiendo la experiencia en un aprendizaje colaborativo y transversal (Ramírez, 2020).

En resumen, el docente es el facilitador y garante de la funcionalidad, sentido pedagógico y clima emocional del rincón; mientras que el estudiante es el agente activo de exploración, regulación y aprendizaje. La relación dinámica entre ambos determina que el rincón de autorregulación emocional sea un espacio inclusivo, seguro y transformador, capaz de incidir de forma positiva en la convivencia escolar y el desarrollo integral del grupo.

2.4 Actividades multisensoriales para desarrollar la autorregulación emocional

Las actividades multisensoriales se han consolidado como una estrategia fundamental para el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia, ya que estimulan simultáneamente diferentes sentidos y propician la integración cuerpo-emoción-pensamiento en entornos lúdicos, exploratorios y seguros (Martínez et al., 2024). Estas propuestas permiten a los niños descubrir, expresar y canalizar sus estados afectivos mediante la manipulación de objetos, el movimiento, los sonidos, los aromas, la observación y la interacción creativa, facilitando así el reconocimiento y el control autónomo de sus emociones.

Dentro del rincón de autorregulación emocional, se recomiendan varias dinámicas:

a) La “botella de la calma”, donde los niños observan el movimiento de brillantinas o líquidos de colores para centrar la atención y practicar la relajación respiratoria.
b) Uso de masas sensoriales (plastilina, arena kinética, arcilla) estimula la motricidad fina y proporciona una vía concreta para canalizar tensión y frustración, mientras que los juegos con pelotas con texturas, colchonetas y mantas permiten experimentar sensaciones placenteras y calmar el cuerpo.
c) Audios de sonidos naturales (lluvia, bosque, mar) o instrumentos musicales suaves (cascabeles, flautas, xilófonos) ayudan a los niños a reconocer y modular sus estados de ánimo, facilitando transiciones entre emociones intensas y estados de equilibrio.
d) La pintura libre con los dedos, el dibujo y las técnicas de collage favorecen la expresión simbólica y verbal de emociones; los niños pueden representar cómo se sienten, explorar colores y formas asociados a sus estados internos o simbolizar la calma o el enojo a través del arte (Rose y Dalton, 2020).
e) El juego de imitación de animales (“imita el rugido del león, el abrazo del oso o el vuelo de la mariposa”) permite canalizar energía y emociones, aprender sobre el

autocontrol corporal y practicar la empatía al representar diferentes estados afectivos (Rose y Dalton, 2020).

f) Actividades de respiración guiada (“sopla la vela”, “infla el globo imaginario”, “respira como las olas”), que enseñan técnicas para gestionar la ansiedad, el enojo o la inquietud, así como los ejercicios de mindfulness adaptados a la edad: “escucha el sonido”, “escaneo corporal” o “cuenta las sensaciones agradables”.

g) Cuentos terapéuticos y pictogramas emocionales constituyen herramientas multisensoriales que vinculan la imagen, el texto y el sonido para visualizar, identificar y comprender emociones complejas, acompañando al niño en la exploración de alternativas de regulación y autocontrol (Toapanta y Valarezo, 2025).

Integrar rutinas diarias de estas actividades, tanto de forma individual como grupal, fortalece no solo la autorregulación sino también la autoestima, la cooperación y la empatía en el aula.

2.4.1 Enfoque multisensorial en la educación inicial

El enfoque multisensorial en la educación inicial constituye una perspectiva pedagógica que reconoce y potencia el aprendizaje a través de la estimulación simultánea y coordinada de todos los sentidos, favoreciendo la conexión entre lo físico, lo cognitivo y lo emocional en el desarrollo de los niños y niñas (Zamora, 2025). Este paradigma parte del principio de que la mente infantil aprende mejor en ambientes ricos en estímulos variados, donde la vista, el oído, el tacto, el olfato y el movimiento corporal participan activamente en la exploración, la construcción de conocimientos y la expresión de emociones (Poveda et al., 2025).

De acuerdo con Moreno et al. (2021) han demostrado que los ambientes multisensoriales potencian la motivación, la atención sostenida, la memoria y la creatividad, al tiempo que facilitan la inclusión, la diversidad de estilos de aprendizaje y la participación activa en procesos de investigación, juego y resolución de problemas.

Según Buñay y Cazorla (2023) la manipulación de objetos con distintas texturas, la experimentación con luces y colores, la escucha atenta de sonidos musicales o ambientales y la realización de movimientos coordinados permiten que los niños estructuren el pensamiento, regulen sus conductas y desarrollen habilidades comunicativas y emocionales de manera integral.

Los espacios multisensoriales, como los rincones de aprendizaje, son diseñados para ofrecer experiencias táctiles, visuales, auditivas y kinestésicas intencionadas, favoreciendo la identificación y modulación de emociones, la colaboración entre pares y

la autorregulación autónoma (Pallo y Andrade, 2025). Así mismo, Ordóñez et al. (2023) señalan que el acceso a materiales sensoriales variados y la integración de rutinas de exploración libre, arte, música y movimiento mejoran la autoestima, la empatía y el autocontrol en niñas y niños de educación inicial.

El docente, por su parte, cumple la función de mediador y diseñador de experiencias multisensoriales, adaptando materiales, actividades y retos a las particularidades del grupo y promoviendo ambientes de respeto, seguridad y creatividad que estimulen la curiosidad y la autorregulación emocional. Se recomienda la planificación flexible del aula, la rotación de rincones, la observación permanente y el registro de procesos para ajustar las propuestas pedagógicas a la evolución de los niños (Anchundia y Mendoza, 2025).

Entonces, el enfoque multisensorial en la educación inicial responde de manera efectiva a las necesidades y potencialidades de la infancia, propiciando aprendizajes más profundos, significativos y resilientes, y reforzando valores como la autonomía, la cooperación y el bienestar socioemocional en el marco de una pedagogía activa, inclusiva, sensible y transformadora.

2.4.2 Beneficios neurológicos y emocionales de la estimulación multisensorial

La estimulación multisensorial, al implicar la activación simultánea de diferentes sentidos mediante experiencias táctiles, visuales, auditivas, olfativas y kinestésicas, proporciona beneficios neurológicos y emocionales especialmente relevantes en la educación inicial.

De acuerdo con Aguirre y Flores (2022) en el ámbito neurológico, esta modalidad fomenta la plasticidad cerebral, favorece la consolidación de redes neuronales vinculadas a la percepción, la integración sensorial y la memoria, y potencia el desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, el autocontrol y la planificación. Los estímulos multisensoriales generan conexiones más robustas entre áreas del cerebro responsables del procesamiento emocional y cognitivo, permitiendo que los niños aprendan de manera más eficaz, flexible y duradera.

Por su parte, el MINEDUC (2020) señala que las experiencias multisensoriales mejoran la capacidad de concentración, la discriminación sensorial y el aprendizaje profundo, ya que facilitan la codificación y recuperación de información al contar con múltiples vías de acceso y representación mental. Los niños que viven experiencias multisensoriales en el aula desarrollan mayor capacidad para modular respuestas emocionales, anticipar consecuencias y gestionar eficazmente situaciones de estrés o novedad.

A nivel emocional, la estimulación multisensorial contribuye a la expresión espontánea, al reconocimiento y a la regulación de los estados afectivos, facilitando que los niños experimenten seguridad, autonomía y bienestar psicológico (Moreira y Alcívar, 2022). Los espacios y materiales sensoriales permiten que los pequeños canalicen tensiones, expresen sentimientos a través del arte, el juego y el movimiento, y aprendan a identificar los vínculos entre sensaciones corporales y emociones, favoreciendo el desarrollo de la autoeficacia emocional y la empatía.

2.4.3 Tipos de actividades multisensoriales (auditivas, visuales, táctiles, kinestésicas, olfativas)

Las actividades multisensoriales en educación inicial pueden clasificarse según el sentido predominante que estimulan, y su integración resulta esencial para el aprendizaje activo, la autorregulación y el desarrollo emocional. A continuación, se presentan ejemplos para cada modalidad sensorial (UNIR, 2021):

Actividades auditivas:

a) Juegos con instrumentos musicales (maracas, xilófonos, tambores) donde los niños exploran ritmos, intensidades y diferencian sonidos del entorno, favoreciendo la escucha activa y la modulación emocional.
b) Identificación de sonidos con cajas sorpresa (adivinar el objeto por su sonido), cuentos sonoros y el uso de audios relajantes (lluvia, bosque, olas) para prácticas de respiración y relajación.
c) Repetir secuencias de palmas o percusión, desarrollo de “pistas auditivas” para seguir instrucciones, o juegos de “congelarse” al escuchar una señal musical (Universidad Europea, 2025).

Actividades visuales:

a) Observación y clasificación de objetos por colores y formas, juegos con luces y sombras, uso de linternas o lámparas de lava y realización de circuitos visuales recorriendo trayectorias o siguiendo patrones.
b) Exploración de libros ilustrados grandes, creación de murales, “juegos de espío” (“veo-veo”), y actividades de empatía utilizando cartas o dados con caras emocionales.
c) Botellas sensoriales con líquidos y objetos llamativos, proyección de imágenes relajantes y juegos con pompas de jabón para atención visual y coordinación (Universidad Europea, 2025).

Actividades táctiles:

a) Bandejas sensoriales con materiales variados —arroz, lentejas, gelatina, arena mágica, espuma de afeitar, agua, semillas— que invitan a explorar, apretar, verter y mezclar.
b) Pintura con los dedos, modelado de plastilina o masa comestible, y caminar descalzo sobre alfombras, piedras lisas o materiales suaves y rugosos para experimentar texturas y trabajar la relajación.
c) Juegos de ensartar cuentas, construir torres o explorar objetos escondidos en cajas táctiles, favoreciendo la motricidad fina y la atención plena (UNIR, 2021).

Actividades kinestésicas:

a) Circuitos de movimiento (caminar, saltar, rodar, gatear, balancearse en colchonetas), danzas libres o guiadas y dramatizaciones que implican posturas, gestos y expresión corporal de emociones.
b) Juegos de imitación de animales o “esculturas emocionales” para aprender a canalizar y expresar sentimientos a través del cuerpo.
c) Yoga infantil, estiramientos, juegos de soplar globos o “inflar el globo imaginario” con la barriga para fomentar el control respiratorio y la calma (Poveda et al., 2025).

Actividades olfativas:

a) Jardinería sensorial, identificando aromas de plantas, especias, flores, frutas o aceites, tanto en el aula como al aire libre.
b) “Cajas de olor” (recipientes sorpresa con café, canela, vainilla, frutas) para adivinar, asociar y conversar sobre recuerdos y emociones vinculadas a los aromas.
c) Talleres de cocina sencilla donde los niños huelen, prueban y manipulan ingredientes, relacionando emociones con olores y sabores de manera positiva (Universidad Europea, 2025).

La combinación y rotación planificada de este tipo de actividades en rincones multisensoriales fortalece la integración sensorial, la cognición y la autorregulación emocional, asegurando que el aprendizaje sea enriquecedor, inclusivo y verdaderamente significativo.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El siguiente apartado está relacionado con el marco metodológico de la investigación donde se describe de manera sistemática el enfoque, el tipo y el diseño de estudio seleccionados, así como la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento seguido para la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial y las estrategias de análisis de los datos obtenidos.

Este componente expone los criterios que guían la selección de la muestra, las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del rincón, así como los procedimientos éticos que garantizan la confidencialidad, el respeto a la integridad de los participantes y la validez de los resultados, asegurando la rigurosidad científica requerida en un estudio de posgrado.

3.1 Paradigma

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, entendido como una orientación investigativa que asumió la realidad educativa como una construcción histórica y social susceptible de ser comprendida críticamente y transformada a través de procesos de reflexión y acción conjunta de los actores involucrados (Arias y Covinos, 2021). Este paradigma se caracterizó por su carácter autorreflexivo y emancipador, al considerar que el conocimiento se construye desde los intereses y necesidades de los grupos sociales y que la investigación debía contribuir a la participación y transformación del contexto escolar, superando una visión descriptiva o reproductora de la realidad (Guevara et al., 2020).

En la presente investigación, el paradigma sociocrítico se aplicó al analizar de manera crítica la problemática de la falta de autorregulación emocional en los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural y al orientar el diseño, implementación y evaluación de un rincón de aprendizaje multisensorial como propuesta de mejora dentro del aula de preescolar. Esto implicó articular un proceso cíclico de diagnóstico, reflexión, acción y evaluación, en el que la docente y la investigadora participaron activamente como agentes de cambio, revisando sus prácticas, valorando el impacto de las actividades implementadas y tomando decisiones informadas para ajustar el diseño del rincón y las estrategias de mediación emocional.

De esta manera, el paradigma sociocrítico permitió que la investigación se oriente no solo a describir el nivel de autorregulación emocional de los niños, sino a generar transformaciones concretas en la dinámica del aula, en la organización de los rincones de aprendizaje y en las prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo emocional, en coherencia con la finalidad transformadora y participativa que caracteriza este enfoque.

3.2 Enfoque

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo descriptivo–propositivo. De acuerdo con Casari (2020) el enfoque mixto es el proceso que permite recolectar, analizar e integrar datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación, con el fin de obtener una visión más completa del problema y aprovechar las fortalezas de los enfoques, minimizando sus limitaciones. Por lo tanto, a través de este enfoque se recogió

y procesó información numérica sobre el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años antes y después de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial, así como describir las características observables de las conductas emocionales presentes en el aula y los cambios producidos durante la intervención.

Desde la perspectiva descriptiva, se caracterizaron las manifestaciones de desregulación emocional y las condiciones pedagógicas iniciales de la institución educativa rural, mientras que el componente propositivo se centró en el diseño y aplicación del rincón multisensorial como alternativa de mejora para favorecer la autorregulación emocional en los preescolares.

Los estudios descriptivos tienen como propósito principal detallar y caracterizar de manera sistemática las propiedades, comportamientos o condiciones de una población o fenómeno, sin manipular deliberadamente las variables involucradas; en este diseño, el interés se centró en responder al “qué” y “cómo es” la realidad observada, más que en explicar las causas que la originan (Acosta, 2023).

3.3 Diseño

El diseño metodológico utilizado fue la investigación–acción, porque permitió abordar una problemática que surge de la práctica educativa mediante un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión orientado a la transformación de la realidad del aula. Este diseño se caracterizó por involucrar de manera activa a la docente y a la investigadora en la identificación de las dificultades de autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años, en la construcción conjunta de una propuesta de intervención basada en un rincón de aprendizaje multisensorial.

Según Acosta (2023) la investigación–acción educativa, asume que el conocimiento generado debe vincularse con la mejora de la práctica pedagógica, de modo que cada ciclo de intervención aporte insumos para reajustar las estrategias y los materiales.

A continuación, se presenta la descripción de cada fase de la investigación – acción:

Tabla 1

Fases de la investigación-acción

Fase de la investigación–acción	Acciones desarrolladas en este estudio
Planificación	Revisión de literatura sobre autorregulación emocional y rincones multisensoriales; definición de objetivos; diseño del rincón (espacio,

Fase de la investigación–acción	Acciones desarrolladas en este estudio
	normas, materiales); elaboración y validación de la lista de cotejo, ficha de observación y registro anecdótico.
Acción	Implementación del rincón en el aula; explicación de su uso a los niños; desarrollo de actividades de calma y juego sensorial; integración del rincón a las rutinas diarias durante varias semanas.
Observación	Aplicación de la lista de cotejo y ficha de observación antes y después de la intervención; uso de registros anecdóticos para documentar episodios relevantes; obtener evidencias fotográficas del rincón y de las actividades realizadas.
Reflexión	Análisis y triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos; comparación de la situación inicial y final; discusión de resultados; establecer conclusiones y recomendaciones.

Nota. Elaboración propia

3.4. Operacionalización de las variables

La operacionalización de las variables es el proceso mediante el cual los conceptos teóricos centrales del estudio se descomponen en dimensiones, indicadores y criterios observables y medibles, con el fin de hacer posible su medición empírica y el análisis riguroso (Guevara et al., 2020).

Tabla 2

Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensión	Indicador	Técnicas e instrumentos	Fuentes	Items
Rincones de aprendizaje multisensoriales	Espacios pedagógicos organizados dentro del aula de educación inicial que integran de manera intencionada estímulos visuales, auditivos, táctiles, kinestésicos y olfativos, mediante materiales y actividades lúdicas, con el fin de favorecer el aprendizaje activo, la exploración y la regulación emocional de los niños.	Diseño físico del rincón	Delimitación clara del espacio (alfombras, estanterías, señalética)	Observación estructurada, lista de cotejo	Aula de educación inicial	El rincón está físicamente delimitado del resto del aula. El mobiliario es accesible a los niños de 4 a 5 años.
			Ambientación acogedora (colores, iluminación, organización)	Observación estructurada, registro fotográfico	Aula de educación inicial	El rincón utiliza colores suaves y materiales visualmente atractivos. La iluminación favorece la calma y la permanencia.
		Materiales multisensoriales	Disponibilidad de materiales visuales (láminas, cuentos, tarjetas emocionales)	Observación estructurada, lista de cotejo	Docente, aula	Existen recursos visuales que representan emociones básicas. Hay cuentos o libros ilustrados sobre emociones.
			Disponibilidad de materiales auditivos (música suave, instrumentos sencillos)	Observación estructurada	Docente, aula	Se dispone de audio o instrumentos que permiten actividades de relajación o expresión sonora.
			Disponibilidad de materiales táctiles y kinestésicos (pelotas sensoriales, plastilina, cojines)	Observación estructurada	Docente, aula	Hay materiales que permiten apretar, amasar, abrazar o balancearse para descargar tensión.
			Disponibilidad de materiales olfativos	Observación estructurada	Docente, aula	Se incorporan, cuando es posible, elementos con aromas suaves y

			(si se consideran pertinentes)			agradables en actividades guiadas.
		Uso pedagógico del rincón	Frecuencia de uso del rincón en la jornada escolar	Observación de frecuencia, diario de campo	Docente, niños	El rincón se usa al menos X veces por semana con fines de regulación emocional.
			Integración a la planificación (actividades intencionadas)	Revisión de planificación, entrevista a docente	Planificaciones, docente	La planificación incluye actividades específicas en el rincón para trabajar emociones.
			Normas y rutinas de uso del rincón	Observación, entrevista a docente	Docente, niños	Los niños conocen y respetan normas básicas de uso del rincón (tiempo, turno, cuidado de materiales).
Autorregulación emocional	Capacidad progresiva del niño para identificar, expresar y modular sus emociones, ajustando sus respuestas emocionales y conductuales a las demandas del entorno, mediante estrategias de autocontrol, calma y resolución	Reconocimiento emocional	Identificación de emociones básicas en sí mismo	Observación sistemática, escala tipo Likert para docentes	Docente, niño	El niño reconoce cuándo está enojado, triste, contento o asustado. El niño señala o nombra cómo se siente ante una situación concreta.
			Identificación de emociones en otros	Observación, registro anecdótico	Docente, niño	El niño reconoce cuando un compañero está triste o enojado. El niño responde a preguntas simples sobre cómo se siente un personaje de un cuento.
		Expresión emocional adecuada	Expresión verbal de emociones	Observación, lista de cotejo	Docente, niño	El niño utiliza palabras para expresar su malestar en lugar de solo llorar o gritar. Explica brevemente qué le ha ocurrido cuando se altera.

adaptativa de situaciones de frustración o conflicto.		Expresión no agresiva de emociones intensas	Observación, registro anecdótico	Docente, niño	El niño evita pegar, empujar o lanzar objetos ante la frustración. El niño recurre al rincón o a un adulto antes de agredir.
	Regulación y control emocional	Uso de estrategias de calma (respirar, ir al rincón, buscar ayuda)	Observación sistemática en situaciones de conflicto	Docente, niño	El niño acude voluntariamente al rincón para calmarse. El niño aplica técnicas trabajadas (respiración, uso de materiales sensoriales).
		Tiempo de recuperación después de un episodio emocional intenso	Observación, cronometraje aproximado	Docente, niño	El tiempo que tarda el niño en tranquilizarse disminuye tras la intervención.
	Habilidades socioemocionales asociadas	Respeto de turnos y normas básicas	Observación, lista de cotejo	Docente, niño	El niño espera su turno en actividades grupales. Respeta acuerdos de juego en los rincones.
		Resolución pacífica de conflictos simples	Observación, registro anecdótico	Docente, niño	El niño intenta dialogar o negociar antes de llorar o agredir. Solicita apoyo al adulto cuando no puede resolver el conflicto solo.

Nota. Elaboración propia

3.5 Técnicas e instrumentos

La técnica de investigación se entiende como el procedimiento o recurso que el investigador emplea para obtener información de la realidad, y entre los más comunes están la observación, entrevista, cuestionario, registro anecdótico, entre otros, los cuales tienen que cumplir un conjunto de pasos y reglas que orientaron la interacción con los participantes o con el contexto de estudio. Por otra parte, el instrumento es el medio o recurso concreto utilizado para materializar la técnica y registrar la información, es decir, el "con qué" se recogieron los datos (Arias y Covinos, 2021).

En el presente estudios se seleccionaron las técnicas e instrumentos de recolección de información en coherencia con el enfoque cuantitativo descriptivo y con el diseño de investigación–acción, buscando obtener datos sistemáticos sobre las condiciones de los rincones de aprendizaje multisensoriales y el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años.

Se empleó la observación estructurada, que de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) es una técnica sistemática de recolección de datos en la que el investigador registra, mediante una guía previamente diseñada, la presencia o ausencia de conductas específicas. De este modo se registraron de manera directa y sistemática las conductas emocionales de los niños y el uso pedagógico del rincón, para lo cual se diseñó una lista de cotejo y una escala tipo Likert aplicadas por la docente–investigadora durante las actividades de aula; estos instrumentos se organizaron en función de los indicadores definidos en la matriz de operacionalización (reconocimiento emocional, expresión adecuada, estrategias de calma, respeto de normas, etc.), lo que facilitó la comparación de resultados antes y después de la implementación del rincón multisensorial. (Anexo A)

Así mismo, se utilizó el registro anecdótico, que según Guevara et al. (2020) consiste en describir por escrito, de manera breve, objetiva y contextualizada, incidentes significativos del comportamiento del niño ocurridos en situaciones reales de aula, sin incluir interpretaciones en el momento del registro. A través de este instrumento se pudo obtener información de momentos o acciones relacionados con la gestión emocional de los niños en situaciones de juego, conflicto o transición de actividades, así como la forma en que recurrían al rincón para autorregularse; estos registros permitieron contextualizar los datos cuantitativos y profundizar en la interpretación de los cambios observados en la dinámica del aula. (Anexo B)

Para recabar informar sobre la presencia y calidad de los elementos que configuran un rincón de aprendizaje multisensorial (diseño físico, materiales,

ambientación, normas de uso), se aplicó una guía de observación del aula (Anexo C), estructurada en apartados que recogieron información sobre la organización del espacio, los recursos sensoriales disponibles y la frecuencia de uso del rincón, suministrando evidencia empírica sobre el grado de implementación de la propuesta pedagógica.

3.5.1 Revisión y aprobación de instrumentos

Con la finalidad de garantizar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de información (lista de cotejo, ficha de observación y registro anecdótico), se realizó la revisión y aprobación por parte de expertos. Los profesionales fueron seleccionados bajo criterios de formación académica y experiencia profesional: contar con título de cuarto nivel en Educación o Psicología Educativa, experiencia mínima de cinco años en educación inicial y en diseño o aplicación de instrumentos de evaluación pedagógica.

A cada experto se le envió el archivo con los instrumentos para la validación (Anexo E) que incluía: carta de revisión de instrumentos de diagnóstico, matriz de operacionalización de variables, objetivos de la investigación, versión preliminar de los instrumentos a validar y una ficha de valoración en la que debían calificar los siguientes criterios: coherencia con el objetivo del instrumento, formulación correcta (claridad, redacción, comprensión), necesidad de su aplicación (relevancia del ítem), además de un espacio para observaciones cualitativas y sugerencias de mejora. Los jueces analizaron los ítems en función de su correspondencia con las dimensiones definidas (diseño del rincón, materiales multisensoriales, reconocimiento emocional, expresión adecuada y regulación y control emocional).

Las respuestas de los expertos permitieron identificar ítems redundantes y categorías que requerían mayor precisión. A partir de sus sugerencias se reformularon enunciados para hacerlos más claros y observables, se ajustó el vocabulario a la edad de los niños, se reorganizaron algunos indicadores por dimensión y se incorporaron ejemplos de conductas concretas en la guía de observación y el registro anecdótico. Una vez realizadas estas modificaciones, se obtuvo la versión final de los instrumentos, considerada apta para su aplicación en el contexto de la institución educativa rural del cantón Zaruma.

3.5.2 Unidades de información/ Informantes clave

Para la presente investigación la unidad de información estuvo constituida por los niños y niñas de 4 a 5 años de la institución educativa rural del cantón Zaruma, sobre quienes se observaron las conductas de autorregulación emocional y el uso del rincón de aprendizaje multisensorial. De acuerdo con Guevara et al. (2020) la unidad de estudio la

conforman el conjunto de sujetos que poseen las características del fenómeno que se desea analizar y a partir de los cuales se obtienen los datos que permiten establecer conclusiones sobre el tema que se está investigando.

Como informantes clave se consideró a la docente del aula de educación inicial. Para Guevara et al. (2020) los informantes clave son personas que, por su posición, experiencia y cercanía con el contexto de estudio, proporcionan información relevante, profunda y de primera mano sobre la realidad investigada. En este caso, la docente aportó datos sobre el comportamiento emocional de los niños, las rutinas del aula y la viabilidad del uso del rincón multisensorial. Al combinar la información de la unidad de estudio y de la informante clave se facilitó comprender con mayor precisión la problemática de la autorregulación emocional y valorar los efectos de la intervención.

3.5.3 Consideraciones éticas

En el presente estudio se tomó en consideración los principios éticos establecidos en el Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2025) documento que orienta la actuación investigativa de los maestrantes y docentes de la institución, conforme consta en los artículos 9, 15, 16 y 17. En base a lo que establece dicho código, se asumió el respeto a la dignidad, integridad y derechos de los participantes, especialmente de los niños de educación inicial y de la docente del aula, evitando cualquier forma de daño físico, psicológico o social durante el desarrollo de la investigación.

Durante la investigación se garantizó la protección de la información personal y académica de los participantes, resguardando la confidencialidad de los datos obtenidos mediante la codificación de los registros y la omisión de nombres propios en los instrumentos, bases de datos y reportes de resultados, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 21 del Código de Ética (UNAE, 2025) referente a la confidencialidad y privacidad de la información.

Asimismo, se aplicó el principio de consentimiento informado (Anexo D), para lo cual se hizo firmar el documento de autorización del representante legal de cada estudiante, promoviendo así la participación libre, voluntaria y consciente de los niños a través de sus tutores. Esto en base a lo que señalan los artículos 28, 29 y 30.

De la misma manera, cumpliendo con las normas de propiedad intelectual y honestidad académica que establece el artículo 18 del Código de Ética de la UNAE (2022), se reconocieron adecuadamente las fuentes bibliográficas utilizadas y se evitó toda forma de plagio o manipulación de la información. También se asumió el compromiso de socializar los resultados de la investigación con la institución educativa, con el fin de que

los resultados contribuyan a la reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas relacionadas con la autorregulación emocional en la educación inicial.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos aplicados. Se muestran los hallazgos cuantitativos (frecuencias, porcentajes y niveles de desempeño) como las evidencias cualitativas recogidas mediante registros anecdóticos y observación sistemática, de esta manera se cumple con los objetivos planteados para dar respuesta al problema de estudio.

4.1 Análisis e interpretación de la información antes del rincón de aprendizaje multisensorial

En el primer apartado se realiza el análisis e interpretación de la información tomando en cuenta tanto los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos antes de poner en práctica el rincón de aprendizaje multisensorial, mismos que son organizados de acuerdo con las variables, dimensiones e indicadores previamente definidos, contrastándolos con los objetivos y el marco teórico.

4.1.1 Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de cotejo

La lista de cotejo resultó fundamental porque permitió evaluar en forma sistemática y objetiva el grado de cumplimiento de los indicadores definidos para cada variable de estudio. Fue aplicada por la investigadora, quien, en calidad de observadora, registró de manera directa la presencia o ausencia de cada indicador relacionado con el diseño físico y los materiales del rincón de aprendizaje multisensorial, así como con las conductas de autorregulación emocional de los niños.

Al identificar “sí/poco/no” la presencia de determinadas condiciones del rincón multisensorial y de conductas de autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años, se facilitó la comparación entre ítems y entre momentos de la intervención, ofreciendo evidencias cuantificables del progreso alcanzado.

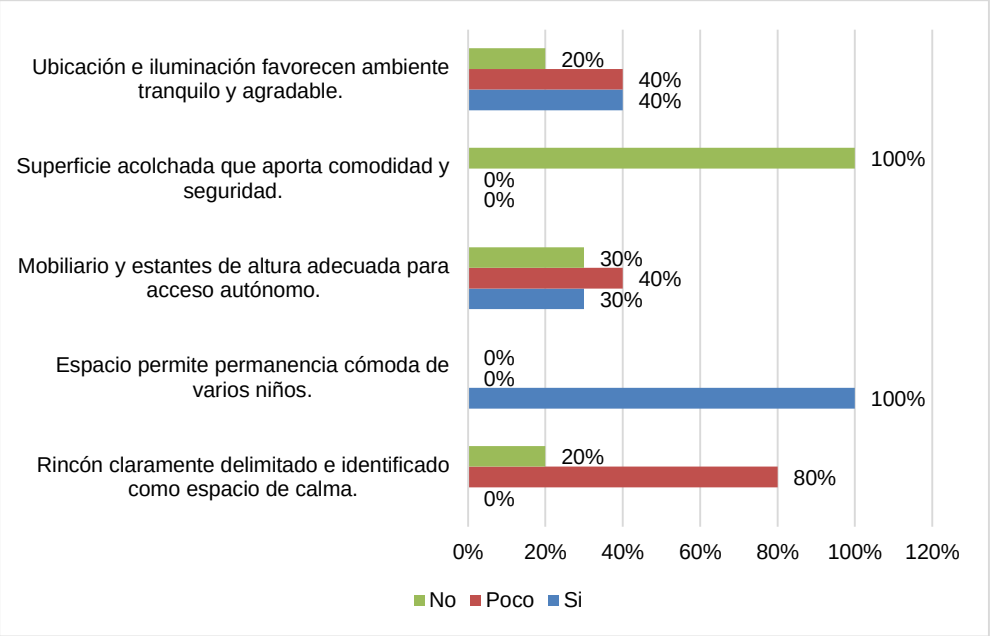
Para una mejor comprensión, los datos se presentan en figuras de frecuencias y porcentajes, lo que permitió identificar con claridad el grado de cumplimiento de cada indicador y reconocer fortalezas y debilidades tanto en el diseño físico y materiales del rincón como en las conductas observables de los estudiantes.

Para realizar el análisis, se agrupó a los ítems según las variables y subcategorías definidas en la matriz de operacionalización (diseño físico del rincón, materiales multisensoriales, expresión emocional adecuada y regulación y control emocional), estableciendo niveles cuantitativos de logro a partir de los porcentajes de presencia de cada indicador.

A continuación, se presentan los datos sistemáticos sobre las condiciones de los rincones de aprendizaje multisensoriales y el nivel de autorregulación emocional de los niños de 3 a 4 años.

Figura 1

Diseño físico de los rincones de aprendizaje



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo

Referente al diseño físico del aula del nivel inicial, en la figura 1 se muestra los resultados de cada indicador. En cuanto a la ubicación e iluminación se considera que en un 40% si favorece un ambiente tranquilo, un porcentaje similar se puede decir que se cumple poco, y en un 20% no favorecen, con lo cual se evidencia que, aunque existe un porcentaje alto del diseño físico del aula es favorable, todavía hay espacios que limitan el ambiente de tranquilidad e iluminación del rincón.

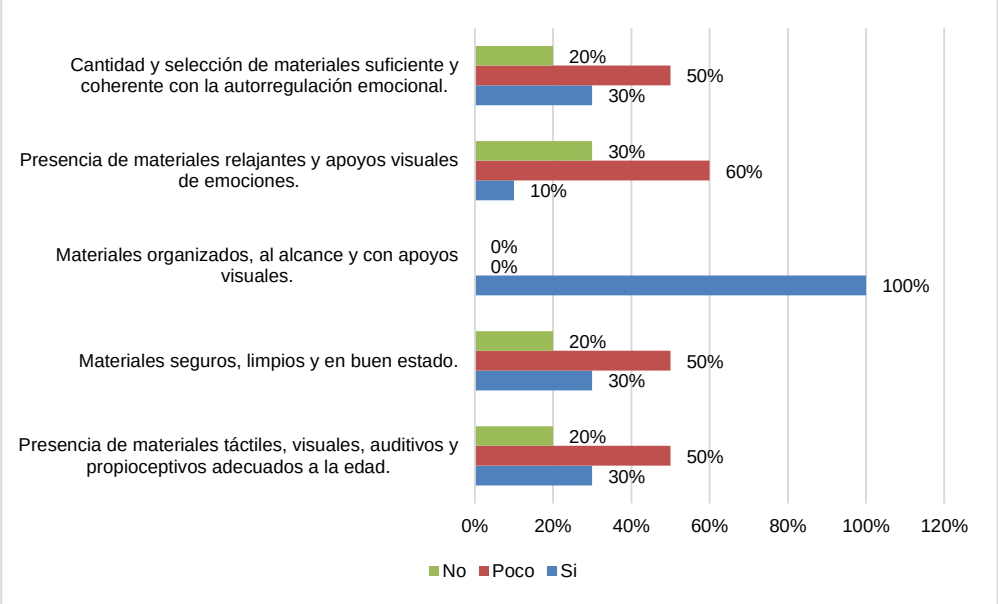
Sobre la superficie acolchada, se observó la ausencia total (100%) de superficies acolchadas que brinden comodidad y seguridad dentro del rincón. Por otra parte, respecto al mobiliario y estantes de altura adecuada para acceso autónomo, en un 40% se considera que se cumple poco con este parámetro, en un 30% del espacio se no se cumple este criterio, solo el 30% sí se cumple, por lo que el mobiliario y los estantes favorecen solo parcialmente el acceso autónomo de los niños.

En relación con el espacio y la permanencia cómoda de los niños en un 100% se considera que el espacio si tiene la amplitud adecuada para el trabajo simultáneo de los preescolares. Así mismo, sobre la delimitación e identificación del espacio, en un 80% se

considera que es poco la calma que brinda; en un 20% no se lo puede considerar como un rincón delimitado e identificado como espacio de calma.

Figura 2

Disponibilidad de materiales multisensoriales en los rincones de aprendizaje



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo

En la dimensión materiales multisensoriales, al valorar la cantidad y selección de materiales suficiente y coherente con la autorregulación emocional, al aplicar la lista de cotejo se evidenció que en un 50% los materiales resultan insuficientes o están más vinculados al juego general que a la autorregulación. Solo en un 30% el rincón integra de manera clara recursos diseñados para ayudar al niño a regularse; en un 20% hay materiales presentes, pero su cantidad y selección no siempre responden de forma directa al objetivo de favorecer la calma y el manejo de las emociones. Esto demuestra la necesidad de reorientar y fortalecer la dotación para que el rincón cumpla plenamente la función pedagógica prevista.

Respecto a la presencia de materiales relajantes y apoyos visuales de emociones, al revisar detalladamente el rincón multisensorial se evidenció que el 60% de rincones cuenta con uno o dos elementos de este tipo, pero no con una dotación suficiente ni variada. Los recursos específicamente orientados a la relajación y al reconocimiento emocional (muñecos suaves, frascos de la calma, tarjetas de emociones, etc.) son escasos (10%) o, en algunos casos, inexistentes (30%). Dichos resultados evidencian una debilidad para trabajar de manera intencionada la autorregulación emocional.

Referente a los materiales organizados, al alcance y con apoyos visuales, en el 100% de las observaciones realizadas comprobé que los materiales sí están ordenados

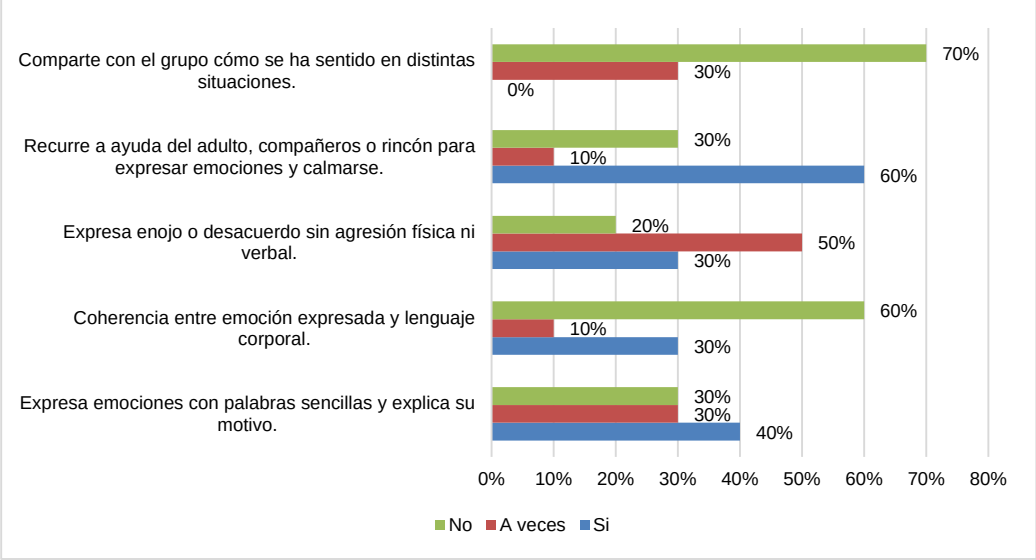
en estantes bajos o cajas accesibles y acompañados de rótulos o pictogramas. Esta organización facilita que los niños localicen y guarden los recursos por sí mismos, favoreciendo la autonomía y el uso fluido del rincón.

Sobre la seguridad, limpieza y el buen estado de los materiales, se pudo observar que solo un 20% reúnen condiciones óptimas de seguridad e higiene, en un 30% de los rincones se identificaron recursos desgastados, con roturas o poco limpios. La mayoría (50%) de los materiales se encuentran se encuentran “más o menos” en buen estado, lo que indica que se requiere un proceso sistemático de revisión, reparación y sustitución para asegurar un uso seguro por parte de los estudiantes.

En cuanto a la presencia de materiales táctiles, visuales, auditivos y propioceptivos adecuados a la edad de los estudiantes, al aplicar la lista de cotejo en el aula se constató que solo en algunos rincones (30%) se dispone de una variedad suficiente de materiales para los distintos sentidos; mientras que en el 50% únicamente se observan algunos elementos aislados y en el 20% no hay recursos multisensoriales. Por lo tanto, aunque existen iniciativas por incorporar materiales táctiles, visuales, auditivos y propioceptivos, la oferta sigue siendo limitada y no garantiza experiencias sensoriales completas para todos los niños.

Figura 3

Formas de expresión emocional de los niños al trabajar en los rincones de aprendizaje



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo

En la figura 3 se muestran los resultados de la expresión emocional. A través de la lista de cotejo se pudo constatar que la conducta que aparece con mayor frecuencia es la de recurrir a la ayuda del adulto, de los compañeros o del rincón para expresar

emociones y calmarse: en el 60% de los casos los niños si lo realizan, un 30% no lo hace, mientras que un 10% lo realiza solo a veces. Es decir, que la mayoría de los alumnos reconocen en el adulto y en el rincón un apoyo para manejar sus emociones, aunque existe un grupo de niños que no busca ayuda o no utiliza estos recursos.

Seguidamente, se observó que el 40% de los niños expresa sus emociones con palabras sencillas y es capaz de explicar el motivo, mientras que el 30% lo hace solo en algunas ocasiones y el otro 30% no dice lo que siente. Lo que evidencia que una parte importante del grupo ya ha desarrollado un vocabulario emocional básico, pero también hay muchos niños que aún dependen de gestos, llanto o conductas para comunicar cómo se sienten, lo que limita la expresión emocional adecuada.

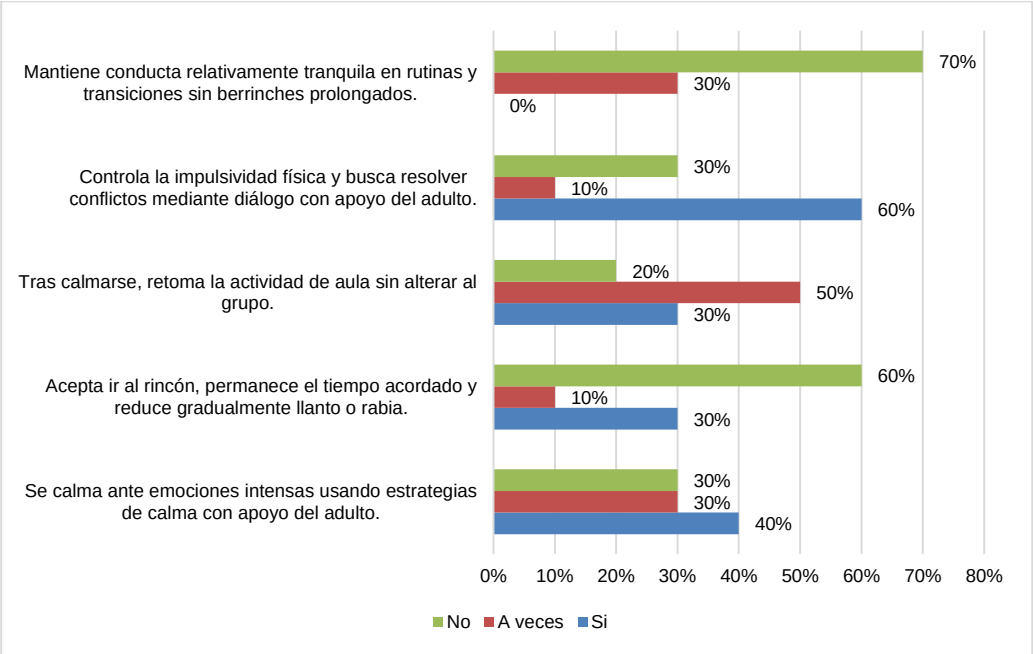
Respecto a la coherencia entre la emoción expresada y el lenguaje corporal, solo el 30% muestra una correspondencia entre lo que el niño dice y cómo se comporta (gestos, tono de voz, postura), el 10% la presenta a veces y el 60% no muestra esta coherencia. Esto demuestra que los niños decían estar “bien” pero mantenían gestos de enojo o tristeza; por lo tanto, se evidencia dificultades para identificar y ajustar su expresión corporal a la emoción real.

Resultados similares se obtuvieron respecto a la conducta de expresar enojo o desacuerdo sin agresión física ni verbal, solo el 30% de los niños logra hacerlo de forma adecuada, la mitad (50%) lo logra solo en algunas situaciones y el 20% recurre directamente a gritos, empujones o insultos cuando se presenta un conflicto. Este tipo de comportamientos reflejan que la regulación de la expresión del enojo es frágil; muchos niños necesitan apoyo constante para controlar su malestar sin afectar a los demás.

La conducta con menor presencia es la de compartir con el grupo cómo se ha sentido en distintas situaciones. No se observó que los niños lo hagan de manera habitual (0% en la categoría “sí”), solo el 30% lo hace a veces cuando la docente guía la conversación y el 70% no participa en estos espacios de conversación grupal. Estos resultados demuestran que aún no existe una cultura sólida de diálogo emocional en el grupo y es necesario generar más oportunidades dentro del aula para que los niños conversen sobre sus emociones.

Figura 4

Regulación y control emocional de los niños al trabajar en los rincones de aprendizaje



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo

En la figura 4 se presentan los resultados obtenidos en la dimensión de regulación y control emocional. La conducta que se evidenció con mayor frecuencia fue la de controlar la impulsividad física y buscar resolver conflictos mediante el diálogo con apoyo del adulto, pues el 60% de los niños lograron detener golpes, empujones o arrebatos cuando la docente intervenía y aceptaron conversar sobre lo ocurrido; mientras que un 10% lo hizo solo a veces y un 30% no lo consiguió. En el salón de clases se observó varios episodios en los que, tras un conflicto, los niños escuchaban las indicaciones de la profesora y participaban en acuerdos básicos, aunque aún no se generaliza el manejo de la impulsividad.

Por otra parte, el 40% de los niños se calman ante emociones intensas utilizando estrategias de calma con apoyo del adulto, un 30% lo hace a veces y otro 30% no lo consigue. En la práctica, se observó que algunos niños aceptaban respirar profundo, sentarse en el rincón o abrazar un objeto suave cuando estaban muy alterados, pero también se vieron casos en los que les resultaba difícil disminuir el llanto o la rabia.

Respecto a la conducta de retomar la actividad de aula sin alterar al grupo después de calmarse, el 30% de los niños si lo consigue, el 50% solo en determinadas ocasiones y el 20% no logra retomar en forma adecuadamente. Se observó que muchos niños necesitaban recordatorios constantes para no interrumpir o llamar la atención de sus compañeros, lo que evidencia que la regulación luego de un conflicto aún necesita de un acompañamiento de la docente.

Así mismo ocurre con el indicador acepta ir al rincón, permanece el tiempo acordado y reducir gradualmente el llanto o rabia, solo el 30% de los niños cumplen este criterio, el 10% lo hace a veces y el 60% no lo cumple. Se pudo observar que algunos niños se resistían a ir al rincón, salían antes de tiempo o continuaban llorando intensamente sin aprovechar los materiales disponibles, por lo tanto, el uso del rincón como estrategia de autorregulación no aporta en la mayoría de los niños.

El comportamiento con menor frecuencia es la de mantener una conducta relativamente tranquila en rutinas y transiciones sin berrinches prolongados. Ningún niño logró el nivel de "sí" en este indicador (0%), solo el 30% lo logra a veces y el 70% no lo consigue. Se observó que cuando se daba el cambio de actividad, orden de materiales, formación de filas o salida del aula constituye un inconveniente porque se evidenciaron quejas, resistencias y pequeños berrinches.

4.1.2 Resultados obtenidos de la aplicación del registro anecdótico

El registro anecdótico permitió obtener información que ayuda a profundizar la comprensión de cómo se manifiestan, en la práctica, las habilidades de autorregulación emocional y las habilidades socioemocionales de los niños de 4 a 5 años de educación inicial de una institución del cantón Zaruma. A través de este instrumento se pudo obtener datos de hechos concretos ocurridos en el aula, registrando no solo la conducta del niño, sino también el contexto de la situación, las emociones implicadas, la interacción con sus pares y la intervención de la docente.

El uso ordenado del registro anecdótico fue fundamental para complementar los resultados de la lista de cotejo y de la ficha de observación estructurada, que ofrecen una visión cuantitativa del nivel de logro en cada indicador, mientras que el registro anecdótico aporta matices cualitativos, pues describen qué hace exactamente el niño cuando consuela a un compañero, cómo utiliza los materiales del rincón para calmarse o qué tipo de apoyo requiere del adulto para resolver un conflicto.

Esta información permitió interpretar con mayor profundidad los porcentajes obtenidos, identificar patrones de comportamiento repetitivos y reconocer avances o ciertas dificultades en determinados niños, con lo cual se fortalece la validez y la riqueza interpretativa de los resultados de la investigación.

Para el análisis del registro anecdótico se diseñó una matriz de codificación, en cada fila se registró los datos de cada niño, y cada categoría se ubicó en a una columna (empatía y apoyo al compañero, cooperación y trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos y respeto de normas y de los demás). A cada categoría se le asignó un valor de 1 = presencia de la conducta en el hecho descrito; 0 = ausencia; de esta forma, se pudo

transformar la información cualitativa en datos cuantificables por estudiante. Luego se sumaron las frecuencias de aparición de cada categoría en los cuatro registros anecdóticos de cada uno de los 17 niños, estableciendo niveles de desarrollo (muy bajo, bajo, medio y alto) según el número de veces que se evidenció cada conducta en los hechos observados.

Tabla 3

Niveles cuantitativos y cualitativos de habilidades socioemocionales observadas

Categoría	% Presencia	Nivel cualitativo
Empatía y apoyo al compañero	65%	Nivel medio
Cooperación y trabajo en equipo	53%	Nivel medio
Resolución pacífica de conflictos	51%	Nivel bajo
Respeto de normas y de los demás	47%	Nivel bajo

Nota. 0–25% de presencia = Nivel muy bajo; 26–50% de presencia = Nivel bajo; 51–75% de presencia = Nivel medio; 76–100% de presencia = Nivel alto.

En la tabla 3 se reflejan los resultados de los niveles cuantitativos y cualitativos de las habilidades socioemocionales observadas en los estudiantes de educación inicial de una institución del cantón Zaruma. En función de los porcentajes de presencia obtenidos en cada categoría del registro anecdótico, se establecieron cuatro niveles cualitativos de desempeño: muy bajo (0–25%), bajo (26–50%), medio (51–75%) y alto (76–100%).

De esta forma, las categorías de empatía y apoyo al compañero (65%) y cooperación y trabajo en equipo (53%) alcanzan un nivel cualitativo medio, mientras que la resolución pacífica de conflictos (41%) y el respeto de normas y de los demás (47%) se ubican en un nivel bajo, lo que evidencia que las habilidades relacionadas con el manejo de conflictos y el cumplimiento de normas requieren mayor fortalecimiento en los estudiantes que formaron parte del estudio.

4.1.3 Resultados obtenidos de la aplicación de la ficha de observación

Para complementar la información, se recogieron datos haciendo uso de una ficha de observación en la cual se registró de manera sistemática y directa las conductas de regulación y control emocional de los niños en el contexto natural del aula. Mediante este instrumento se observó cómo reaccionaban ante emociones intensas, de qué forma utilizaban los rincones, si aceptaban la orientación de la docente y cómo se comportaban después de un hecho de llanto o enojo. La ficha estuvo diseñada de manera estructurada, donde se hizo constar conductas definidas, y cada sesión de observación se realizó con los mismos criterios, asegurando comparabilidad entre niños y entre momentos distintos de la jornada.

Los resultados obtenidos enriquecen los datos de la lista de cotejo y del registro anecdótico, ya que permiten cuantificar la frecuencia con la que aparecen determinadas conductas y, al mismo tiempo, analizarlas en relación con situaciones concretas de aula. Los resultados obtenidos permiten identificar de forma más acertada cuáles conductas de autorregulación emocional están más consolidadas (como el control de la impulsividad con apoyo del adulto) y cuáles presentan mayores dificultades (como mantener la calma en las rutinas y transiciones).

Por lo tanto, la ficha de observación se convierte en un recurso importante para valorar el impacto de los rincones de aprendizaje, orientar las decisiones pedagógicas de la docente y fundamentar las conclusiones de la investigación sobre el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de educación inicial.

Tabla 4

Frecuencias de conductas de regulación y control emocional observadas

Conducta	Presencia	Ausencia	% Presencia	% Ausencia
Ante una emoción intensa (enojo, llanto, miedo), el niño disminuye gradualmente la intensidad con apoyo del adulto.	5	12	29%	71%
Acepta la orientación del adulto para ir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado.	7	10	41%	59%
Permanece en el rincón el tiempo acordado sin salir impulsivamente.	5	12	29%	71%
Utiliza materiales del rincón con finalidad de calma (respirar, apretar pelotas, mirar frasco de la calma, acariciar texturas).	6	11	35%	65%
Reduce el llanto, gritos o gestos de rabia mientras interactúa con los materiales del rincón.	5	12	29%	71%
Tras calmarse, se reincorpora a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo.	7	19	41%	59%
Se detiene cuando el adulto le indica que pare una conducta inadecuada (golpear, empujar, gritar).	5	12	29%	71%
Intenta usar palabras para expresar su malestar antes de recurrir a la agresión física.	9	8	53%	47%
Recuerda y aplica alguna estrategia trabajada (ej.: “respiro hondo”, “cuento hasta tres”, “me siento en el cojín tranquilo”).	4	13	24%	76%
Mantiene una conducta relativamente tranquila en momentos de transición (cambios de actividad, orden, fila, salida) sin berrinches prolongados.	6	11	35%	65%

Nota. 0–25% presencia = Nivel muy bajo; 26–50% presencia = Nivel bajo; 51–75% presencia = Nivel medio; 76–100% presencia = Nivel alto.

En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos a través de la ficha de observación. Desde un análisis cuantitativo se observa que la conducta con mayor porcentaje es: intenta usar palabras para expresar su malestar antes de recurrir a la agresión física, que se observó en el 53% de los registros (9 presencias y 8 ausencias). También se puede agregar lo apreciado en el aula, donde más de la mitad de las situaciones de conflicto, los niños verbalizaban frases como “no me gusta”, “es mío” o “estoy enojado” antes de empujar o gritar, aunque casi la mitad del grupo sigue reaccionando de forma impulsiva sin pasar por la expresión verbal.

Seguidamente, se encontró la conducta tras calmarse, se reincorpora a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo, con presencia en un 41%; es decir, que los niños lograron integrarse nuevamente al trabajo sin alterar la dinámica de la clase, mientras que más de la mitad continuaron llamando la atención, hablando en voz alta o distrayendo a sus compañeros. En estos mismos porcentajes se encuentra la conducta “acepta la orientación del adulto para ir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado”. Se observó que algunos niños sí accedían a ir al rincón cuando la docente se los proponía, pero en la mayoría de las ocasiones se resistían, protestaban o preferían quedarse en su lugar.

En cuanto a las conductas “utiliza materiales del rincón con finalidad de calma” se obtuvo un 35% de presencia, por lo tanto, solo en un número reducido de momentos los niños manipularon pelotas, frascos de la calma o texturas con la clara intención de tranquilizarse; en la mayoría de los casos, los materiales estuvieron disponibles, pero no se utilizaron o se usaron con otra finalidad. En estos mismos porcentajes se encontró la conducta relativamente tranquila en momentos de transición sin berrinches prolongados, evidenciando que solo una minoría de los estudiantes muestran transiciones fluidas; en las restantes predominan quejas, resistencias o pequeños berrinches.

Las conductas con menor porcentaje de presencia (29% y 24%) son las más críticas. Con un 29% de presencia se encuentran: ante una emoción intensa, el niño disminuye gradualmente la intensidad con apoyo del adulto; permanece en el rincón el tiempo acordado sin salir impulsivamente; reduce el llanto, gritos o gestos de rabia mientras interactúa con los materiales del rincón; y, se detiene cuando el adulto le indica que pare una conducta inadecuada. En la mayoría de los casos se observó que los niños continuaron con un alto nivel de activación emocional o conductas inadecuadas aun cuando el adulto intervenía o cuando estaban ya en el rincón. La conducta con menor

presencia es recuerda y aplica alguna estrategia trabajada (respirar hondo, contar, sentarse en el cojín tranquilo), observada solo en el 24%. Por lo tanto, las estrategias de autorregulación aún no han sido interiorizadas por la mayoría del grupo.

Por otra parte, al realizar un análisis cualitativo por niveles de presencia, se evidencia que únicamente una conducta alcanza el nivel medio: intentar usar palabras para expresar el malestar antes de la agresión, con un 53% de presencia. Es decir, que más de la mitad del grupo ha empezado a incorporar el lenguaje como recurso para canalizar la emoción, aunque todavía de forma irregular.

La mayoría de las conductas se ubican en el nivel bajo (26–50%): aceptar ir al rincón (41%), utilizar materiales del rincón para calmarse (35%), mantener conducta tranquila en transiciones (35%) y reincorporarse a la actividad sin alterar al grupo (59%). Estos resultados muestran que las estrategias de regulación apoyadas en el rincón multisensorial se usan, pero de forma limitada y poco consistente; los niños necesitan aún mucha guía de la docente para aceptar desplazarse al rincón, permanecer en él, usar adecuadamente los materiales y, posteriormente, integrarse a la dinámica del aula.

Las siguientes conductas se encuentran en el nivel muy bajo (0–25: disminuir gradualmente la intensidad de la emoción con apoyo del adulto (29%), permanecer en el rincón el tiempo acordado (29%), reducir llanto o rabia mientras interactúan con los materiales (29%), detenerse ante la indicación del adulto (29%) y, especialmente, recordar y aplicar de manera autónoma las estrategias de autorregulación (24%). Estos porcentajes evidencian que, en la mayoría de las situaciones, los niños no logran controlar las emociones, incluso cuando el adulto interviene o cuando ya se encuentran en el rincón, y la autorregulación autónoma es la dimensión más débil.

En decir, los resultados que se obtuvieron de la ficha de observación muestran que el grupo se encuentra en una fase inicial de desarrollo de la regulación y el control emocional, siendo necesario trabajar de manera sistemática con actividades de sensibilización, modelado y práctica repetida, para que los niños no solo respondan a la intervención del adulto, sino que lleguen a activar de manera individual los recursos que el rincón les ofrece para manejar sus emociones.

4.1.4 Resultados

Tomando en cuenta la variable rincones de aprendizaje multisensoriales, los resultados relacionados con el diseño físico muestran que, aunque el aula dispone de un espacio amplio donde los niños pueden permanecer y trabajar con comodidad (100%), sin embargo, no está delimitado o no se identifican un espacio de calma, de acuerdo con lo observado en un 80% solo “poco” brinda sensación de calma y en un 20% no se lo

puede considerar como rincón claramente delimitado. Dichos resultados están relacionados con el indicador “delimitación clara del espacio” y es evidente que el aula no ofrece aún un lugar diferenciado para la regulación emocional.

Asimismo, se identifican la ausencia total en el indicador relacionado con la “superficie acolchada”; mientras que respecto al indicador “mobiliario accesible” se cumple de manera parcial en cuanto a la altura adecuada de estantes y muebles (30% “sí”, 40% “poco”, 30% “no”); el diseño físico no garantiza condiciones óptimas de seguridad, comodidad ni autonomía para los niños de 4 a 5 años. Por lo tanto, es necesario reorganizar el espacio incorporando alfombras, cojines y estanterías bajas que permitan un acceso autónomo y seguro a los materiales.

En lo referente a la dimensión “materiales multisensoriales”, se evidencia que los recursos disponibles resultan insuficientes o poco orientados a la autorregulación emocional, ya que el 50% de los rincones presenta materiales más vinculados al juego general que a la calma, y solo el 30% integra recursos diseñados para ayudar al niño a regularse. La escasa presencia de materiales relajantes y de apoyos visuales de emociones (indicadores “disponibilidad de materiales visuales” y “materiales relajantes para la calma”) se cumplen de forma muy limitada. Aunque la organización y accesibilidad de los materiales es adecuada (100% ordenados y al alcance, con rótulos y pictogramas), la dotación no se corresponde de manera suficiente con la función de un rincón multisensorial. Entonces, es evidente la necesidad de incorporar recursos específicos para los distintos sentidos (táctiles, visuales, auditivos, propioceptivos) orientados a la autorregulación.

En cuanto a la variable “autorregulación emocional”, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran un mínimo desarrollo en varios de los indicadores definidos. En la dimensión “reconocimiento emocional”, aunque algunos niños comienzan a expresar con palabras sencillas cómo se sienten, aún una parte importante recurre al llanto, los gritos o el silencio, lo que indica dificultades para “identificar emociones en sí mismo” y comunicarlas de forma adecuada.

En la dimensión “expresión emocional adecuada”, los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados muestra que, en los indicadores “expresión verbal de emociones” y “expresión no agresiva de emociones intensas” la expresión no agresiva de emociones intensas se logra de manera consistente solo en un porcentaje reducido del grupo (30%), pero hay muchos niños que recurren con frecuencia a empujones, gritos o arrebatos ante la frustración. Por lo tanto se puede decir que, el vocabulario emocional es aún limitado y la canalización del enojo depende en gran medida de la intervención

inmediata del adulto. Los registros anecdóticos confirman esta tendencia al mostrar niveles bajos de “resolución pacífica de conflictos” y “respeto de normas y de los demás”. Entonces estas habilidades socioemocionales requieren fortalecimiento.

La dimensión “regulación y control emocional” es la que presenta mayores desafíos. A través de la ficha de observación se pudo auscultar que la conducta como “disminuir gradualmente la intensidad de la emoción con apoyo del adulto”, “permanecer en el rincón el tiempo acordado”, “reducir el llanto o rabia mientras usa materiales” y “recordar y aplicar estrategias trabajadas” se ubican en niveles bajos o muy bajos de presencia (entre 24% y 35%). Es decir, los niños aún no logran utilizar de forma autónoma y sostenida estrategias de calma, ni activar por sí mismos los recursos disponibles en el aula para regularse; la autorregulación es dependiente del control externo del adulto. Mientras tanto, los resultados del registro anecdótico muestran que, aunque la empatía y apoyo al compañero y la cooperación y trabajo en equipo alcanzan niveles medios, las categorías de “resolución pacífica de conflictos” (nivel bajo) y “respeto de normas y de los demás” (nivel bajo) demuestran que la autorregulación conductual en situaciones de conflicto está poco consolidada.

A partir de los resultados, se puede decir que, el rincón existente no cumple plenamente con las condiciones físicas ni con la dotación de materiales multisensoriales necesarias para constituirse en un verdadero espacio de calma y autorregulación emocional. Por lo tanto, se justifica la necesidad de diseñar e implementar un rincón de aprendizaje multisensorial estructurado, acompañado de una propuesta de actividades específicas, que permita transformar el espacio y las prácticas docentes para favorecer progresivamente la autorregulación emocional en los niños de 4 a 5 años.

CAPÍTULO V. PROPUESTA

5.1 Propuesta de un rincón de aprendizaje multisensorial

5.1.1 Proceso de implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Para implementar el rincón de aprendizaje multisensorial se llevó a cabo un proceso de manera gradual y planificada, a partir de los resultados del diagnóstico inicial sobre las dificultades de autorregulación emocional observadas en el aula. En la primera fase, la docente–investigadora seleccionó el espacio físico dentro del salón, definió las normas de uso junto con los niños y organizó la ambientación y los materiales sensoriales de acuerdo con los indicadores establecidos en la matriz de operacionalización.

Posteriormente, se socializó el propósito del rincón con los estudiantes mediante actividades de presentación y modelado, en las que la docente explicó para qué servía el espacio, cómo podían acudir a él cuando se sentían muy enojados o tristes y qué

estrategias de calma podían utilizar con los recursos disponibles. Finalmente, durante varias semanas, el rincón se integró a la rutina diaria de la jornada, permitiendo que los niños lo utilizaran tanto de forma dirigida (cuando la docente lo sugería) como de manera más autónoma, mientras se registraban sistemáticamente las conductas emocionales y los cambios producidos en la dinámica de convivencia del grupo.

5.1.2 Problemática

La propuesta del rincón de aprendizaje multisensorial surge como respuesta a las dificultades de autorregulación emocional identificadas en los niños de 4 a 5 años de la institución educativa rural del cantón Zaruma. En el diagnóstico inicial se evidenciaron momentos de llanto intenso, rabia, frustración y conductas impulsivas ante situaciones que exigían esperar el turno, compartir materiales, seguir instrucciones o adaptarse a cambios de actividad, lo que afectaba la convivencia y el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Ante esta realidad, se consideró necesario diseñar un espacio intencionado dentro del aula que ofreciera a los niños recursos concretos para reconocer, expresar y regular sus emociones de manera más adecuada, y luego realizar una nueva valoración que permita establecer si los espacios multisensoriales aportan para mejorar el comportamiento de los estudiantes.

5.1.3 Objetivo

Favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma, mediante la implementación de un rincón de aprendizaje multisensorial que integre actividades lúdicas y estrategias de calma apoyadas en estímulos visuales, auditivos, táctiles y propioceptivos.

5.1.4 Fundamentación pedagógica

La propuesta se fundamenta en el enfoque de rincones de aprendizaje planteado en la educación inicial ecuatoriana, que concibe el aula como un espacio organizado en zonas diferenciadas para promover la autonomía, el juego significativo y el aprendizaje activo (Ministerio de Educación, 2020). Diversos lineamientos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Ministerio de Educación, 2023) señalan que los rincones permiten atender ritmos e intereses diversos, favorecen la exploración libre y constituyen una oportunidad para integrar objetivos cognitivos y socioemocionales en ambientes estructurados y seguros.

Desde una perspectiva multisensorial, el rincón se alinea con aportes teóricos que señalan la importancia de ofrecer experiencias que involucren distintos sentidos para

potenciar la atención, la integración sensorial y la regulación emocional en la primera infancia (Anchundia y Mendoza, 2025).

En un estudio realizado por Hernández et al. (2021) sobre aulas y salas multisensoriales muestran que la combinación de estímulos visuales, auditivos, táctiles y propioceptivos, acompañada de mediación docente, contribuye a disminuir la ansiedad, mejorar la conducta adaptativa y fortalecer la capacidad de autocontrol en los niños.

En coherencia con el paradigma sociocrítico y el diseño de investigación–acción de la presente investigación, el rincón multisensorial se convierte en una estrategia pedagógica que transforma la dinámica del aula y favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

5.1.5 Justificación

Es necesario implementar un rincón de aprendizaje multisensorial porque ofrece a los niños un espacio concreto, accesible y significativo para gestionar sus emociones mediante el juego y la exploración sensorial. A diferencia de otras estrategias centradas en la disciplina o en el control conductual, el rincón propone una respuesta educativa basada en la comprensión de las necesidades emocionales de los niños y en la creación de ambientes que promuevan la calma, la seguridad y la expresión adecuada de sentimientos. Además, este espacio se integra de manera flexible a las rutinas del aula, brindando la oportunidad que los niños acudan a dicho rincón cuando se sientan sobrecargados, enojados o tristes, sin interrumpir de forma brusca el proceso pedagógico.

Desde la perspectiva institucional, el rincón multisensorial constituye una alternativa de bajo costo y alto impacto, ya que se puede implementar utilizando recursos disponibles en la institución y materiales elaborados por la docente; así mismo, se fortalece la cultura de cuidado, respeto y convivencia pacífica. Implementar este rincón responde a la necesidad de contar con estrategias específicas para la educación emocional en contextos rurales, donde no siempre se dispone de apoyos especializados, y aporta una herramienta concreta para mejorar el clima de aula y el bienestar de los niños.

5.1.6 Estructura del rincón

El rincón de aprendizaje multisensorial se ubicó en una zona tranquila del aula, que se encuentra delimitada con una alfombra acolchada y estanterías bajas que separan visualmente el espacio del resto de los rincones. En la pared se colocaron elementos de ambientación suave, como colores pasteles, láminas con caritas de emociones básicas y un cartel que identifica el lugar como “Rincón de la calma”. El mobiliario fue seleccionado

de acuerdo con la estatura de los niños, de manera que pudieran acceder autónomamente a los materiales y sentarse o recostarse con comodidad.

Referente a los recursos, el rincón integró materiales táctiles (pelotas antiestrés, cojines suaves, telas con diferentes texturas, plastilina), visuales (frascos de la calma, tarjetas de emociones, libros ilustrados sobre sentimientos), auditivos (música suave, instrumentos sencillos como maracas o cascabeles) y propioceptivos (cojín de equilibrio, mantas para envolver, pequeños túneles de tela).

Cada material fue organizado en cajas o contenedores etiquetados con pictogramas, para facilitar su identificación y cuidado. Además, se establecieron normas simples de uso (ingresar con permiso, usar un material a la vez, guardar antes de salir, respetar el silencio del rincón), las cuales fueron trabajadas mediante acuerdos con los niños (Anexo G).

5.1.7 Proceso de creación e implementación del rincón

El proceso de creación del rincón se desarrolló en varias etapas:

- A partir de los resultados del diagnóstico, la docente–investigadora identificó las conductas emocionales prioritarias a trabajar (manejo del enojo, control de impulsos, búsqueda de ayuda, respeto de normas).
- Se revisó la literatura sobre rincones multisensoriales y educación emocional.
- Con esta base se elaboró un plan de diseño del espacio, que incluyó la selección de materiales, la organización física del rincón y la definición de normas de uso.
- Se acondicionó el espacio dentro del aula
- Se colocaron los recursos y se presentó el rincón a los niños mediante una actividad introductoria, en la que se explicó para qué servía, cómo podían utilizarlo y qué reglas debían respetar.
- La docente modeló el uso de los materiales y practicó con los estudiantes algunas estrategias de calma, como respirar profundamente, contar hasta tres, abrazar un cojín u observar el frasco de la calma.
- Posteriormente, durante varias semanas, el rincón se integró a la rutina diaria como recurso al que los niños podían acudir cuando se sentían muy enojados, tristes o cansados, o cuando la docente lo consideraba necesario.

5.1.8 Ejemplos de actividades desarrolladas en el rincón

A continuación, se describen las actividades implementadas en el rincón de aprendizaje multisensorial:

Actividad 1: Respiramos con la burbuja



La docente invitaba a los niños a sentarse en el rincón y observar un frasco de la calma mientras realizaban respiraciones profundas, inflando el abdomen como si fuera una burbuja y exhalando lentamente. Esta actividad se utilizó especialmente después de conflictos o momentos de gran agitación.

Actividad 2: El cojín del abrazo



Cuando un niño se mostraba muy alterado, se le pedía ir al rincón y abrazar un cojín suave mientras expresaba, con ayuda de la docente, cómo se sentía (enojado, triste, asustado). El objetivo era canalizar la tensión física y favorecer la verbalización de la emoción.

Actividad 3: Semáforo de las emociones



Con apoyo de tarjetas de colores (rojo, amarillo, verde), los niños identificaban la intensidad de su emoción y elegían una estrategia de calma adecuada (respirar, pedir ayuda, sentarse en silencio). Esta actividad ayudó a tomar conciencia del propio estado emocional y a tomar decisiones más reguladas.

Actividad 4: Cuento sensorial



En grupos pequeños, los niños escuchaban un cuento breve relacionado con emociones (enojo, miedo, alegría) mientras manipulaban materiales táctiles y visuales vinculados a la historia. Al final, conversaban sobre cómo se habían sentido los personajes y cómo podrían actuar ellos en una situación similar.

Actividad 5: Tiempo de calma musical



En momentos de exaltación de los niños, se reproducía música suave y se los invitaba a balancearse lentamente, acostarse sobre la alfombra o realizar movimientos rítmicos con cintas y pañuelos, favoreciendo la relajación y la atención a la respiración.

Estas actividades se trabajaron en el rincón multisensorial y con el acompañamiento de la docente. Se describe cada actividad con el fin de comprender cómo se operacionalizó el rincón multisensorial como estrategia para favorecer la autorregulación emocional en los niños de educación inicial.

5.2 Análisis e interpretación de la información después de implementar el rincón de aprendizaje multisensorial

A continuación, se presenta la información obtenida luego de implementar el rincón de aprendizaje multisensorial orientado a la autorregulación emocional. Se realiza el análisis de los resultados post intervención alcanzados mediante la lista de cotejo, el registro anecdótico y la ficha de observación, organizados según las dimensiones e indicadores definidos para el diseño físico del rincón, los materiales multisensoriales y las conductas de expresión, regulación y control emocional de los niños.

El objetivo es valorar en qué medida la propuesta modificó las condiciones del ambiente de aula y favoreció el desarrollo de habilidades de autorregulación, comparando los niveles alcanzados con la situación inicial y otorgando un significado pedagógico a los cambios observados en la práctica diaria.

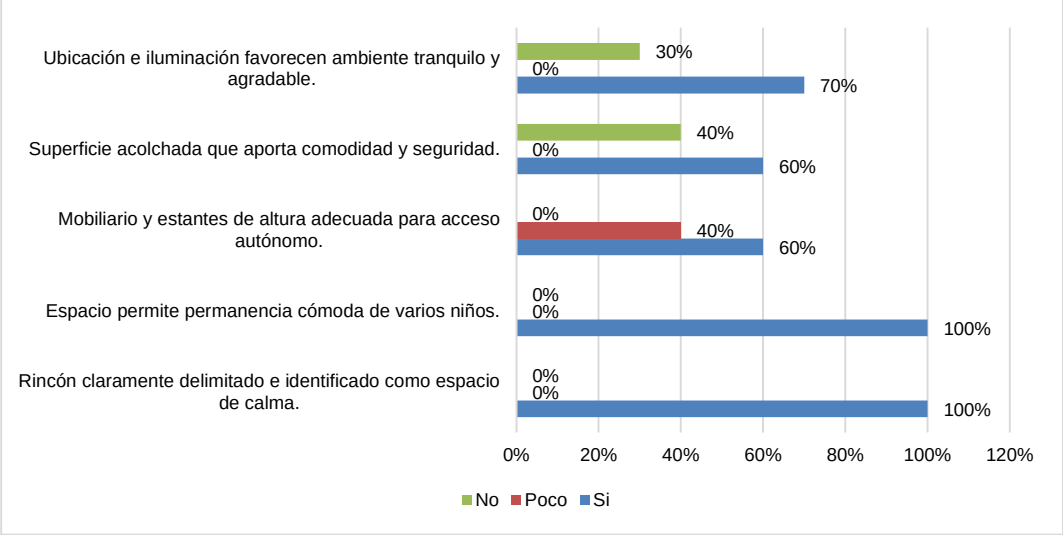
5.2.1 Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de cotejo

Aplicar la lista de cotejo luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial resulto importante, porque permitió obtener información en función de las dimensiones de diseño físico, materiales multisensoriales y autorregulación emocional, permitiendo identificar el grado de cumplimiento de cada indicador en la etapa posterior a la intervención.

Tomando en cuenta las frecuencias y porcentajes registrados en las categorías “sí”, “poco” y “no”, se analizan los avances logrados en la adecuación del espacio, la dotación de recursos y las conductas emocionales de los niños, contrastando estos resultados con los iniciales para valorar el impacto pedagógico del rincón en el contexto de educación inicial.

Figura 5

Diseño físico luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Los resultados muestran el cumplimiento total del 100% en dos indicadores: “Rincón claramente delimitado e identificado como espacio de calma” y “Espacio permite permanencia cómoda de varios niños”; por lo tanto, luego de implementar la implementar la propuesta, en todos los casos el rincón quedó visiblemente separado del resto del aula, con elementos gráficos que lo identifican como lugar para calmarse, y además cuenta con un área suficiente para que varios niños permanezcan sin aglomerarse ni incomodarse.

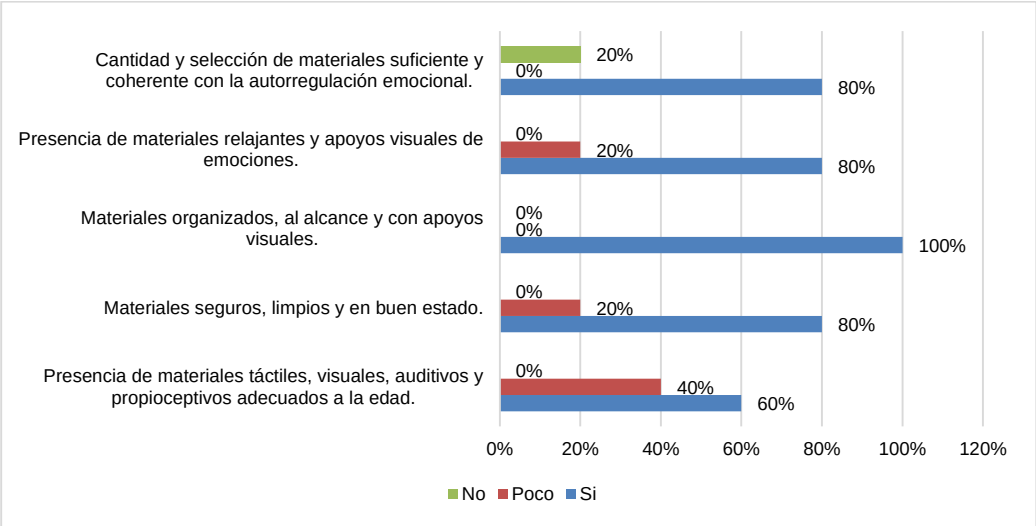
Luego se encuentra el indicador “Ubicación e iluminación favorecen ambiente tranquilo y agradable”, con un 70% de respuestas en “Sí” y un 30% en “No”. La mayoría de los rincones se reubicaron en zonas más silenciosas del aula, con luz adecuada y menor tránsito, lo que genera un clima propicio para la calma; sin embargo, todavía en algunos casos persisten fuentes de ruido o distracciones cercanas que dificultan mantener un ambiente totalmente relajado.

También se refleja un avance importante en dos aspectos: “mobiliario y estantes de altura adecuada para acceso autónomo” presenta 60% en “Sí” y 40% en “Poco”, lo que indica que en la mayoría de los rincones los niños ya pueden alcanzar por sí mismos los materiales, pero aún quedan espacios donde el mobiliario no facilita totalmente la autonomía. Por otro lado, “Superficie acolchada que aporta comodidad y seguridad” también alcanza un 60% de “Sí”, pero con un 40% en “No”, evidenciando que en varios rincones se incorporaron alfombras, colchonetas o cojines, aunque todavía existen casos

donde la superficie sigue siendo dura o poco protegida, aspecto que conviene seguir reforzando para asegurar la comodidad y la seguridad durante el uso del rincón.

Figura 6

Materiales multisensoriales luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Los resultados luego de la intervención son favorables. La dimensión Materiales multisensoriales muestra avances muy significativos. La conducta con mayor presencia es la de materiales organizados, al alcance y con apoyos visuales, que alcanza el 100% en la categoría “sí”; en todas las observaciones los recursos se encontraron ordenados en estantes bajos o cajas identificadas, lo que facilitó la localización y guardar los materiales por parte de los niños.

Con un 80% se ubicaron tres indicadores: materiales seguros, limpios y en buen estado; presencia de materiales relajantes y apoyos visuales de emociones y cantidad, y selección de materiales suficiente y coherente con la autorregulación emocional. Es decir, en la gran mayoría de los casos, los materiales utilizados en el rincón cumplen condiciones de seguridad e higiene, incluyen recursos que ayudan a mantener la calma (muñecos suaves, frascos de la calma, tarjetas de emociones, entre otros) y han sido seleccionados en función de su aporte al trabajo de autorregulación; solo una minoría de registros los ubica en “poco” o “no”.

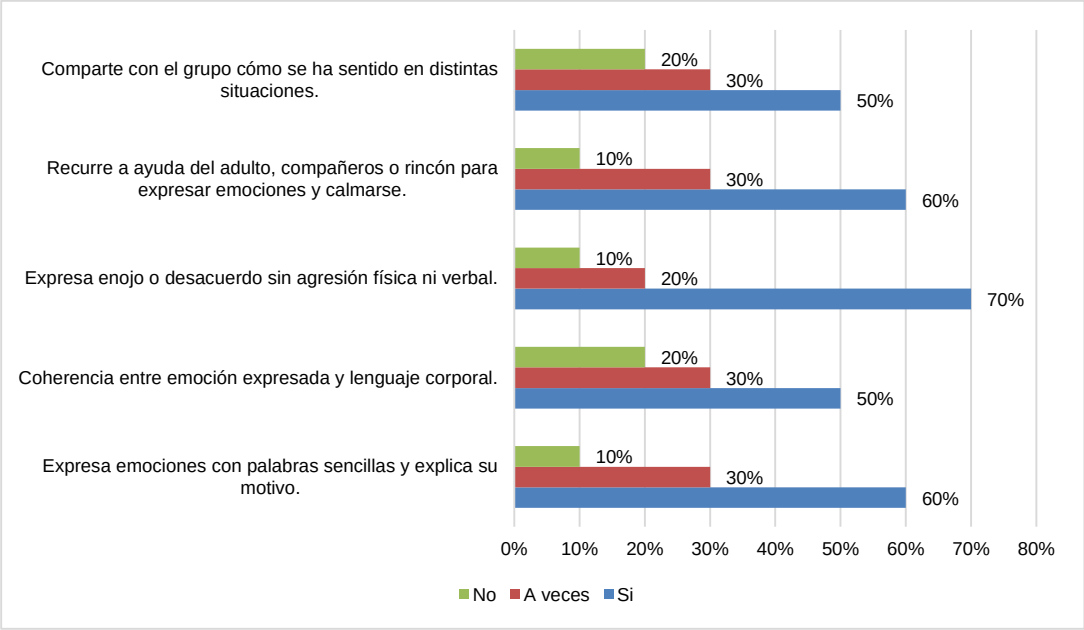
Mientras tanto, el indicador relacionado con la presencia de materiales táctiles, visuales, auditivos y propioceptivos adecuados a la edad alcanza un 60% de respuestas positivas, un 40% en “poco”, y 0% en “no”. Al relacionar con el aula, esto quiere decir que

en los rincones existe una oferta diversa de estímulos para los distintos sentidos, aunque todavía en algunos casos dicha variedad podría ampliarse (por ejemplo, incorporando más elementos auditivos o propioceptivos).

Los resultados obtenidos luego de la intervención demuestran que el rincón de aprendizaje multisensorial constituye un espacio dotado de materiales adecuados, accesibles y alineados con los objetivos de autorregulación emocional, superando las carencias detectadas en el diagnóstico inicial.

Figura 7

Expresión emocional luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

En la figura 7 se presentan los resultados obtenidos luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial en la dimensión expresión emocional, donde se puede observar que varias conductas tuvieron mejoras importantes. La más beneficiada es la capacidad de expresar enojo o desacuerdo sin agresión física ni verbal, que alcanza un 70%, lo cual demuestra que, en la mayoría de las situaciones conflictivas observadas, los niños lograron manifestar su molestia utilizando palabras, gestos controlados o retirándose del lugar, sin recurrir a golpes, empujones o insultos, lo que indica un avance en el manejo adecuado del enojo.

Así mismo, los indicadores: expresa emociones con palabras sencillas y explica su motivo y recurre a ayuda del adulto, compañeros o rincón para expresar emociones y calmarse lograron un 60% de presencia. En el aula se observó que la mayoría de los niños

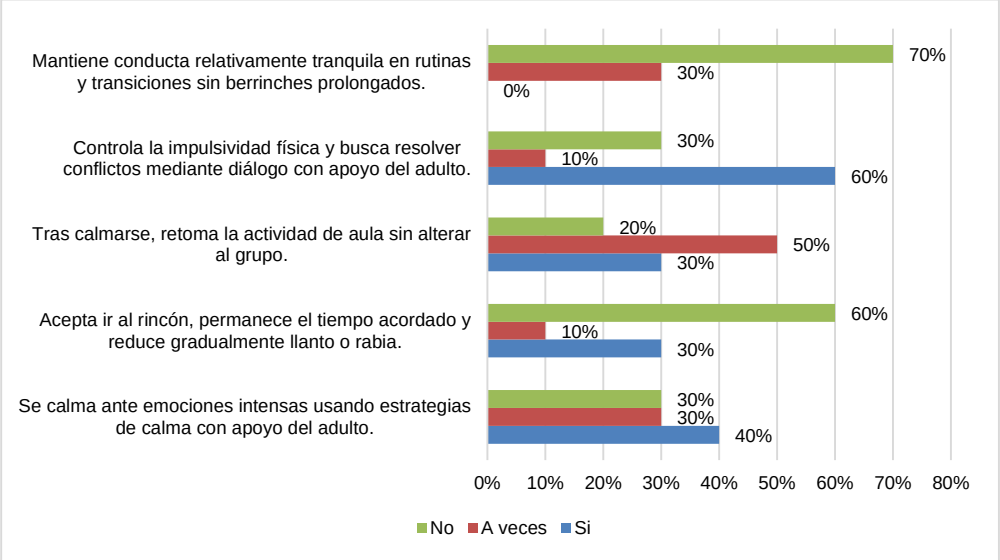
ya es capaz de decir “estoy triste”, “me enojé porque…”, “me siento asustado”, y que también identifica al adulto, a un compañero o al rincón multisensorial como apoyos cuando necesita calmarse. Pero, aproximadamente un tercio del grupo aún lo hace solo “a veces” y un pequeño porcentaje no recurre a estas formas de expresión, lo que muestra que, aunque hay un avance general, todavía se necesita reforzar el vocabulario emocional y el uso espontáneo de las ayudas disponibles.

Los indicadores coherencia entre emoción expresada y lenguaje corporal y comparte con el grupo cómo se ha sentido en distintas situaciones se observaron en un 50% de los aspectos evaluados. Esto significa que la mitad de los niños ya logra que sus gestos, tono de voz y postura coincidan con lo que dicen sentir, y participa cuando se les invita a hablar de sus emociones en momentos grupales; la otra mitad presenta coherencia y participación solo de manera ocasional o no lo hace.

Estos resultados señalan que, después de la implementación del rincón multisensorial y las actividades asociadas, la expresión emocional adecuada se sitúa en un nivel medio de desarrollo: hay un progreso claro en la verbalización de emociones y en la expresión no agresiva del enojo, pero aún es necesario continuar trabajando en la coherencia entre lo que el niño siente, dice y muestra corporalmente, así como en la disposición a compartir sus experiencias emocionales con el grupo.

Figura 8

Regulación y control emocional luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial



Nota. Información obtenida de la aplicación de la lista de cotejo luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

En la figura 8 se presentan los resultados de la dimensión regulación y control emocional, luego de la implementación del rincón multisensorial, con lo que se puede evidenciar un progreso notable en varias conductas importantes. La habilidad con mayor presencia (80%) es aceptar ir al rincón, permanecer el tiempo acordado y reducir gradualmente llanto o rabia, y un 20% “a veces”, sin registros en “no”. Es decir, en la mayoría de las situaciones observadas, los niños no solo aceptaron la propuesta de acudir al rincón, sino que se mantuvieron allí el tiempo previsto y lograron disminuir su nivel de activación emocional; por lo tanto, se demuestra que el rincón multisensorial es un recurso efectivo para favorecer la calma.

Por otra parte, el 70% de los casos muestra que los niños se calman ante emociones intensas usando estrategias de calma con apoyo del adulto, mientras que el 30% lo consigue solo a veces. Mediante la observación realizada se pudo ver que los niños utilizaban respiraciones profundas, abrazaban un objeto suave o se sentaban en un lugar tranquilo cuando la docente se lo sugería, lo que demuestra que esta estrategia va siendo utilizada con mayor frecuencia, aunque aún dependiente del acompañamiento del adulto.

Mientras tanto, las conductas de retomar la actividad de aula sin alterar al grupo y de controlar la impulsividad física buscando resolver conflictos mediante diálogo con apoyo del adulto estuvo presente en un 60%. Entonces, la mayoría de los niños logra regresar al trabajo luego de calmarse y, en muchos casos, detiene conductas impulsivas para escuchar y conversar, aunque aún hay casos en los que necesitan recordatorios constantes o en los que persisten respuestas impulsivas.

El comportamiento con menor porcentaje de presencia, pero que sí tuvo una mejora, es mantener una conducta relativamente tranquila en rutinas y transiciones sin berrinches prolongados, con un 40% en “sí”, 40% en “a veces” y 20% en “no”. En el salón de clase se puede observar que, las entradas, cambios de actividad, formación de filas y salidas siguen siendo momentos donde aún aparecen quejas o pequeñas rabietas, aunque con menor intensidad y duración que en la etapa inicial.

De los resultados se puede señalar que, luego de la intervención, la regulación y el control emocional han alcanzado niveles medios y en algunos casos altos de desarrollo, especialmente en el uso del rincón y de estrategias de calma guiadas, mientras que las transiciones cotidianas continúan siendo el principal desafío para consolidar una autorregulación más autónoma y estable.

5.2.2 Resultados obtenidos de la aplicación del registro anecdótico luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Mediante el uso del registro anecdótico se obtuvieron los siguientes resultados luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial, con lo cual se pudo demostrar que los niños pusieron en práctica habilidades de reconocimiento, expresión, regulación emocional y habilidades socioemocionales asociadas en interacción con el rincón. Los registros muestran cambios cualitativos en la forma en que los estudiantes expresan sus emociones, buscan ayuda, utilizan los materiales de calma y se relacionan con sus compañeros frente a situaciones de conflicto o malestar, aportando evidencias concretas sobre el impacto pedagógico de la propuesta en la vida cotidiana del grupo.

Tabla 5

Niveles cuantitativos y cualitativos de habilidades socioemocionales observadas luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Categoría	% Presencia	Nivel cualitativo
Empatía y apoyo al compañero	82%	Nivel alto
Cooperación y trabajo en equipo	76%	Nivel alto
Resolución pacífica de conflictos	65%	Nivel medio
Respeto de normas y de los demás	71%	Nivel medio

Nota. 0–25% de presencia = Nivel muy bajo; 26–50% de presencia = Nivel bajo; 51–75% de presencia = Nivel medio; 76–100% de presencia = Nivel alto.

En la tabla 4 se observan los resultados del registro anecdótico donde se evidencia una mejora importante en las habilidades socioemocionales luego de la implementación del rincón multisensorial. La empatía y apoyo al compañero alcanza el porcentaje más alto de presencia (82%), ubicándose en un nivel cualitativo alto; esto se debe a que se reflejó en varios momentos donde los niños consolaban a sus pares, preguntaban cómo se sentían o les ofrecían materiales del rincón cuando los veían tristes o enojados. Así mismo, la cooperación y trabajo en equipo presenta un 76% de presencia y también se sitúa en un nivel alto, evidenciando que, en la mayoría de las situaciones registradas, los niños compartieron materiales, se organizaron para participar en las actividades del rincón y aceptaron colaborar para resolver pequeñas tareas.

Por su parte, las categorías resolución pacífica de conflictos (65%) y respeto de normas y de los demás (71%) lograron un nivel cualitativo medio, lo que indica que estas conductas se presentan con frecuencia, pero aún no de forma permanente. En los registros se observan diversos casos en los que los niños negocian, piden ayuda al adulto o buscan alternativas antes de llegar a la agresión, así como momentos en los que

respetan turnos y cuidan los materiales; sin embargo, todavía aparecen momentos de conflictos debido al incumplimiento de normas.

Los resultados demuestran que el rincón de aprendizaje multisensorial no solo ha contribuido a que los niños regulen sus emociones, sino que ha fortalecido especialmente la empatía y cooperación, mientras que la resolución pacífica de conflictos y el respeto de normas continúan siendo áreas de trabajo prioritarias para alcanzar niveles altos y más estables en todo el grupo.

5.2.3 Resultados obtenidos de la aplicación de la ficha de observación luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la ficha de observación aplicada después de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial. La ficha permitió registrar, de manera sistemática y en situaciones naturales de aula, la presencia de diversas conductas de regulación y control emocional, tales como el uso de estrategias de calma, la aceptación del rincón como recurso, el control de la impulsividad y el comportamiento durante las rutinas y transiciones. A través de las frecuencias y porcentajes de presencia de cada conducta fue posible valorar el grado de desarrollo alcanzado por los niños en estas habilidades y reconocer aquellos aspectos en los que la intervención generó mayores cambios.

Tabla 6

Frecuencias de conductas de regulación y control emocional observadas luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial

Conducta	Presencia	Ausencia	% Presencia	% Ausencia
Ante una emoción intensa (enojo, llanto, miedo), el niño disminuye gradualmente la intensidad con apoyo del adulto.	13	4	76%	24%
Acepta la orientación del adulto para ir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado.	14	3	82%	18%
Permanece en el rincón el tiempo acordado sin salir impulsivamente.	13	4	76%	24%
Utiliza materiales del rincón con finalidad de calma (respirar, apretar pelotas, mirar frasco de la calma, acariciar texturas).	11	6	65%	35%
Reduce el llanto, gritos o gestos de rabia mientras interactúa con los materiales del rincón.	12	5	71%	29%
Tras calmarse, se reincorpora a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo.	10	7	59%	41%

Se detiene cuando el adulto le indica que pare una conducta inadecuada (golpear, empujar, gritar).	11	6	65%	35%
Intenta usar palabras para expresar su malestar antes de recurrir a la agresión física.	11	6	65%	35%
Recuerda y aplica alguna estrategia trabajada (ej.: “respiro hondo”, “cuento hasta tres”, “me siento en el cojín tranquilo”).	12	5	71%	29%
Mantiene una conducta relativamente tranquila en momentos de transición (cambios de actividad, orden, fila, salida) sin berrinches prolongados.	10	7	59%	41%

Nota. 0–25% presencia = Nivel muy bajo; 26–50% presencia = Nivel bajo; 51–75% presencia = Nivel medio; 76–100% presencia = Nivel alto.

Luego de la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial, los resultados de la ficha de observación muestran un incremento en las conductas de regulación y control emocional. La conducta con mayor porcentaje de presencia es aceptar la orientación del adulto para ir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado, con un 82% de registros positivos (14 presencias y 3 ausencias); esto se debe a que la gran mayoría de los niños reconoce el rincón como un espacio de calma y accede a desplazarse hacia él cuando la docente lo propone.

Con un 76% se encuentran las conductas: disminuir gradualmente la intensidad de la emoción intensa con apoyo del adulto y permanecer en el rincón el tiempo acordado sin salir impulsivamente (13 presencias y 4 ausencias en los dos casos), lo que evidencia que la mayoría de los niños no solo acepta ir al rincón, sino que permanece allí el tiempo necesario y consigue reducir progresivamente el llanto, el enojo o el miedo cuando recibe acompañamiento.

Otro indicador también favorable se encuentran las conductas: reducir el llanto, gritos o gestos de rabia mientras interactúa con los materiales del rincón y recordar y aplicar alguna estrategia trabajada (respirar hondo, contar, sentarse en el cojín tranquilo), las dos con un 71% de presencia; es decir que, en más de dos tercios de los casos observados, los niños utilizaron los materiales de calma o pusieron en práctica estrategias aprendidas para autorregularse, lo que muestra un avance respecto a la etapa previa, en la que estas conductas eran mucho menos frecuentes.

Por su parte, las conductas: utilizar materiales del rincón con finalidad de calma, detenerse cuando el adulto indica que pare una conducta inadecuada e intentar usar palabras para expresar el malestar antes de la agresión física presentan cada una un 65% de presencia, evidenciando así que, aunque aún no son respuestas totalmente

consolidadas, en la mayoría de los casos los niños ya recurren a los recursos del rincón, responden a los límites del adulto y empiezan a priorizar la expresión verbal sobre la reacción impulsiva.

Las conductas con menor porcentaje, pero que igualmente existió mejora en relación con los resultados iniciales, son: reincorporarse a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo y mantener una conducta relativamente tranquila en momentos de transición, las dos con un 59% de presencia.

Los resultados confirman que el rincón multisensorial ha contribuido a elevar las conductas de regulación emocional a niveles medios y altos de presencia, especialmente en lo relacionado con el uso del espacio de calma, de los materiales y de estrategias aprendidas, quedando como principal reto el fortalecimiento de la estabilidad emocional en las rutinas y la reincorporación al trabajo colectivo.

5.2.4 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación demuestran que la implementación del rincón de aprendizaje multisensorial contribuyó de manera favorable al desarrollo de la autorregulación emocional y de algunas habilidades socioemocionales en los niños de educación inicial. El contraste entre el diagnóstico inicial y los resultados post intervención permitió observar avances progresivos en la manera en que los alumnos enfrentan situaciones de enojo, llanto, miedo o frustración, así como en su capacidad para aceptar el acompañamiento del adulto, utilizar materiales de calma y reincorporarse de forma más ordenada a la dinámica del aula. Estos resultados confirman que los espacios multisensoriales, cuando se integran de forma pedagógica y sistemática, pueden ayudar a mejorar la regulación emocional en la primera infancia.

Los resultados iniciales de la lista de cotejo mostraron que el rincón de aprendizaje presentaba limitaciones tanto en su diseño físico como en la selección y organización de materiales. Aunque existían ciertas condiciones favorables, como la amplitud del espacio y la disposición de algunos elementos accesibles, también se evidenciaron debilidades en aspectos importantes como la delimitación clara del rincón, la ausencia de superficies acolchadas, la insuficiencia de materiales específicamente orientados a la calma y la limitada variedad de recursos multisensoriales.

Estas condiciones iniciales permiten inferir, que los niños no utilizaban el rincón de manera autónoma ni constante como estrategia de autorregulación. En este sentido, la evidencia obtenida concuerda con lo que señalan Anchundia y Mendoza (2025) que un ambiente de aprendizaje multisensorial debe estar cuidadosamente preparado, con

materiales pertinentes, seguros y organizados, para que pueda cumplir una función reguladora y no solo lúdica.

Sin embargo, después de la implementación de la propuesta de un rincón de aprendizaje multisensorial se observaron mejoras importantes en la conducta emocional de los niños. En la ficha de observación posterior, se identificó que la mayoría acepta la orientación del adulto para acudir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado, permanece en él el tiempo acordado y logra disminuir gradualmente sus emociones con apoyo docente.

Es decir, que el rincón se ha convertido en un espacio seguro, conocido y funcional para contener el malestar emocional. La aceptación progresiva de este recurso evidencia que los niños no solo reconocen el lugar como una alternativa de regulación, sino que también empiezan a internalizarlo como parte de sus espacios de respuesta ante situaciones de desajuste emocional, lo cual coincide con la investigación de Martínez et al. (2024) que sostiene que los entornos multisensoriales bien estructurados favorecen la calma, la atención y la disposición a regular la conducta, siempre que exista mediación adulta y un uso intencional de los recursos.

Así mismo, los resultados muestran avances en la utilización de materiales del rincón con finalidad de calma, la aplicación de estrategias previamente trabajadas, tales como respirar hondo, contar hasta tres o sentarse en un espacio tranquilo. Por lo tanto, la intervención no se limitó a ofrecer un lugar físico, sino que incluyó la enseñanza de procedimientos concretos de autorregulación que los niños comenzaron a reconocer y emplear. Tomado en cuenta la perspectiva del desarrollo socioemocional, este aspecto es importante ya que la autorregulación no surge de forma espontánea, sino que se construye gradualmente mediante experiencias repetidas, modelaje, guía verbal y acompañamiento constante por parte del adulto (Quijije y Román, 2023). Entonces, la presencia de mayores porcentajes en conductas asociadas con el uso intencional de estrategias de calma demuestra el impacto pedagógico del rincón multisensorial.

Sin embargo, también se evidenció que los avances no fueron homogéneos en todos los indicadores. Las conductas relacionadas con la reincorporación a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo y con el mantenimiento de una conducta tranquila durante las transiciones obtuvieron porcentajes más bajos que otras dimensiones observadas. Esto indica que, aunque el rincón multisensorial ayudó a contener y disminuir la intensidad emocional en momentos de alteración, aún persisten dificultades para transferir esa autorregulación a otros contextos del aula, especialmente en rutinas como cambios de actividad, orden, formación en fila o salida. Por lo tanto, se

puede señalar que la regulación lograda en el rincón todavía no se generaliza plenamente a la vida escolar cotidiana, por lo que se requieren estrategias complementarias que refuercen la anticipación, la estructura de las rutinas y la continuidad del acompañamiento emocional.

Los resultados del registro anecdótico permitieron conocer más sobre el aspecto socioemocional de los niños, permitiendo constatar que las habilidades de empatía, cooperación y búsqueda de apoyo se manifiestan en niveles medios, mientras que la resolución pacífica de conflictos y el respeto de normas aún presentan un nivel más débil. Esta información complementa los datos cuantitativos de la lista de cotejo y la ficha de observación, al mostrar que los niños, en situaciones reales del aula, empiezan a mostrar gestos de apoyo hacia sus compañeros y a compartir materiales o tareas, pero todavía reaccionan con impulsividad cuando se presentan desacuerdos. Al realizar un análisis triangular de resultados se demuestra que la intervención ha generado avances reales en la dimensión emocional, aunque el proceso de consolidación de habilidades sociales continúa en desarrollo.

Al comparar estos resultados con referentes teóricos, se puede observar que se alinean con lo que señalan Aguirre y Flores (2022) de que la autorregulación emocional en la infancia depende de la interacción entre el niño, el adulto y el ambiente. El rincón multisensorial, en este sentido, no debe entenderse como un recurso aislado, sino como una estrategia pedagógica que favorece la contención emocional, la exploración sensorial y el aprendizaje de conductas adaptativas. Los datos obtenidos en esta investigación demuestran que, cuando el espacio está vinculado a normas claras, materiales pertinentes y guía docente constante, puede transformarse en un apoyo efectivo para que los niños aprendan a reconocer sus emociones, calmarse y retornar a la actividad con mayor estabilidad. Sin embargo, también confirma que el desarrollo de estas capacidades es progresivo y requiere continuidad, repetición y coherencia en las prácticas educativas.

Respecto a la expresión emocional, los resultados iniciales mostraron que varios niños aún no expresaban con claridad lo que sentían, dependían de gestos o llanto y presentaban dificultades para comunicar su malestar sin recurrir a la agresión. Después de la intervención, se observó una mejora parcial en el uso de palabras para expresar emociones y en la búsqueda de ayuda antes de reaccionar de forma impulsiva. Esto indica que el trabajo realizado con el rincón multisensorial no solo tuvo efectos sobre la regulación conductual, sino también sobre la comunicación emocional. Pero, la presencia de porcentajes intermedios en algunos indicadores señala que aún se requiere reforzar el vocabulario emocional, las conversaciones guiadas y las actividades de reconocimiento y

nombramiento de emociones, para que los niños cuenten con más recursos simbólicos para expresar lo que les ocurre.

De los resultados generales se puede mencionar que la intervención provocó efectos positivos en el proceso de autorregulación emocional de los niños de educación inicial, especialmente en la aceptación del rincón multisensorial, el uso de materiales de calma y la disminución de conductas de desborde emocional. Sin embargo, también muestra que persisten desafíos importantes en la generalización de estas habilidades a las rutinas cotidianas, en la resolución pacífica de conflictos y en el cumplimiento sostenido de normas de convivencia.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

La implementación del rincón de aprendizaje multisensorial influyó de manera positiva en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de educación inicial, al favorecer la disminución gradual de conductas asociadas al enojo, llanto, impulsividad y desregulación ante situaciones de tensión emocional.

Los resultados evidenciaron que, después de la intervención, la mayoría de los niños aceptó con mayor facilidad la orientación del adulto para acudir al rincón multisensorial, permaneció en él el tiempo establecido y utilizó con mayor frecuencia materiales y estrategias de calma, lo que confirma la utilidad pedagógica del espacio como recurso de contención emocional.

Se constató que el rincón multisensorial contribuyó al fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y la búsqueda de ayuda, aunque todavía persisten dificultades en la resolución pacífica de conflictos, el respeto sostenido de normas y el manejo adecuado de las transiciones dentro del aula.

El rincón de aprendizaje multisensorial constituye una estrategia pertinente para la educación inicial, ya que ofrece un ambiente estructurado, seguro y significativo que favorece la expresión emocional, la regulación conductual y la convivencia; sin embargo, su impacto será mayor si se complementa con rutinas estables, normas claras, actividades permanentes de educación emocional y seguimiento sistemático por parte del adulto.

La propuesta implementada respondió a la necesidad detectada en el grupo de estudio y aportó mejoras observables en el comportamiento emocional de los niños, por lo que puede considerarse una alternativa válida para fortalecer los procesos de autorregulación emocional en contextos de educación inicial.

6.2 Recomendaciones

A los docentes:

Integrar de manera permanente el rincón de aprendizaje multisensorial dentro de la rutina diaria, de modo que no sea utilizado únicamente en momentos de desregulación, sino también como un recurso pedagógico para el fortalecimiento continuo de la autorregulación emocional.

Ampliar y renovar progresivamente los materiales multisensoriales del rincón, incorporando recursos táctiles, visuales, auditivos y propioceptivos adecuados a la edad de los niños, que respondan de manera intencional al objetivo de favorecer la calma, la atención y el reconocimiento emocional.

Se recomienda mejorar las condiciones físicas del espacio, especialmente en lo referente a la delimitación del rincón, la iluminación, la comodidad, la seguridad y la organización del mobiliario, con el fin de garantizar un ambiente verdaderamente acogedor, funcional y accesible para los estudiantes.

Es necesario fortalecer, mediante actividades constantes, el vocabulario emocional, la expresión verbal de sentimientos y la resolución pacífica de conflictos, de manera que los niños dispongan de mayores herramientas para comunicar sus malestares sin recurrir a conductas impulsivas o agresivas.

Incorporar estrategias complementarias como cuentos emocionales, juegos de roles, asambleas, dinámicas cooperativas y rutinas anticipatorias, a fin de reforzar la generalización de las habilidades de autorregulación en todos los momentos de la jornada escolar, especialmente en las transiciones.

A la Institución:

Promover procesos de capacitación docente sobre educación emocional y uso de ambientes multisensoriales, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial.

Se sugiere continuar realizando seguimientos sistemáticos a la aplicación del rincón multisensorial, mediante instrumentos de observación y registro, para valorar los avances alcanzados y efectuar ajustes oportunos que permitan consolidar los logros obtenidos en la investigación.

Para futuros investigadores:

Se sugiere realizar investigaciones con muestras más amplias y en diferentes instituciones educativas, con el fin de comparar la eficacia del rincón multisensorial en distintos contextos socioculturales y validar su aplicabilidad en otros grupos de edad. También sería pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan observar si los

avances en autorregulación emocional se mantienen en el tiempo y si se consolidan como hábitos estables de convivencia y autocontrol.

Se recomienda profundizar en el análisis de los materiales multisensoriales más efectivos para cada dimensión de la autorregulación emocional, a fin de identificar cuáles generan mayores beneficios en la calma, la atención y la expresión emocional. Otra línea de investigación útil sería explorar la relación entre el uso del rincón multisensorial y variables como lenguaje emocional, convivencia escolar, atención sostenida o resolución pacífica de conflictos.

Sería importante incorporar la participación de las familias en futuras propuestas, ya que la continuidad entre hogar y escuela podría fortalecer significativamente los logros alcanzados en el aula.

Que futuras investigaciones incluyan estrategias complementarias como cuentos emocionales, juegos de roles, técnicas de respiración, asambleas de aula y mediación entre pares, con el propósito de enriquecer la intervención y comprobar cuáles combinaciones metodológicas favorecen con mayor eficacia el desarrollo socioemocional en la educación inicial.

7. Referencias

Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana OGMIOS, 3*(8), 82-95. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Aguirre, R., y Flores, G. (2022). La influencia de las herramientas digitales en la inteligencia emocional de los niños de inicial. *Ciencia y Práctica,, 2*(3). https://doi.org/10.52109/cyp2022326

Anchundia, D., y Mendoza, L. (2025). Rincones lúdicos para fomentar el aprendizaje significativo en los niños de 3 a 4 años. *Revista Sapientiae, 8*(17).

Antuña, C., Cano, A., y Carballo, E. (2024). La regulación emocional como factor transdiagnóstico de los trastornos emocionales. *Escritos de Psicología (Internet), 16*(1). https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14771

Arias, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación.* Enfoques Consulting EIRL. https://es.slideshare.net/GroverManuelRiveraCa/ariascovinosdiseoymetodologiadelainvestigacion-1pdf

Arnau, L., y Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad.* Universitat Autònoma de Barcelona: https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf

Balón, K., y Pino, R. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la Regulación Emocional en una Niña Con Ansiedad en la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln. *LATAM, 5*(4), 940. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.230

Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar, 1*(1), 9-29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Buñay, R., y Cazorla, A. (2023). Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica. *Polo del Conocimiento, 8*(5). https://doi.org/10.23857/pc.v8i5

Campoverde, N., Esteves, Z., Melgar, K., y Peñalver, M. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Koinonía, 8*(1). https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609

Cardona, B., y Manchola, D. (2022). *Conectando mis Emociones: estrategia psicopedagógica para analizar el desarrollo de las competencias emocionales de los niños del grado transición de la Institución Educativa la Sierra de la ciudad de Medellín.* [Tesis de Maestría] Universidad Pontificia Bolivariana. http://hdl.handle.net/20.500.11912/10287

Casari, L. M. (2020). Diseños Cuantitativos de Investigación en Psicología: Una introducción. *INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA, 25*(2), 17-26. https://www.researchgate.net/publication/369089111

Castro, J. (2023). *Reflexión sobre la importancia de las líneas de investigación para el desarrollo del conocimiento en el currículo.* Universidad Militar Nueva Granada - UMNG. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/45262/CastroJavierErnesto2023.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chaverri, P., y León, S. (2022). Promoviendo la capacidad de autocontrol en niñas y niños: conceptos y estrategias en. *Innovaciones Educativas, 24*(37), 119-132. https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4068

Estrella, L., Garcés, N., y Esteves, Z. (2020). La aplicación del método Montessori en la educación Infantil Ecuatoriana. *Sathiti:sembrador, 15*(1), 122-131. https://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/download/935/2271/10687

Fernández, G., y Mederos, M. (2024). ntervención psicopedagógica para fortalecer el desarrollo emocional de un niño con trastorno del espectro autista. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(3). https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2198

García, L., y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento educativo, 60*(3). https://doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.1

Gil, A., Alba, P., y Sosa, S. (2021). La dependencia emocional: un problema de la psicología y otras ciencias humanísticas. *EduMeCentro, 13*(2), 269-286.

González, K., y Torrens, R. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la Regulación Emocional en una Niña Con Ansiedad en la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4). https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2304

Grandis, M., Gago, L., Clerici, G., y Elgier, Á. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología, 24*(1), 68-77. http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=559&anio=24&vol=1

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción).

ReciMundo. Revista científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 4(3), 163-173. https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860

Hernández, P., Onofre, V., y Gómez, V. (2021). La pedagogía Montessori y su incidencia en la Educación Inicial. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9*(1). https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2857

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación.* Mc Graw Hill educación. https://doi.org/54000/1292

Jurado, R., Revelo, S., y Rosero, H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación,, 9*(1). https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art.4

Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación, 4*(6), 35-47. https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819

Martínez, M., Álvarez, O., Díaz, J., Yera, B., y Borges, M. (2024). Propuesta de intervención psicoeducativa grupal para potenciar la autoestima y la autovaloración en adolescentes. *Medicentro Electrónica, 5*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432024000100022&lng=es&tlng=pt

MINEDUC. (2020). Rincones de juego trabajo ¿Estamos haciendo bien las cosas? *Pasa La Voz, 51*. https://educacion.gob.ec/wpcontent/content/uploads/downloads/2020/03/Inicial-Pasa-la-Voz-Marzo-Abril.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Rincones de juego trabajo. ¿Estamos haciendo bien las cosas?* Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/03/Inicial-Pasa-la-Voz-Marzo-Abril.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos para la organización de los ambientes de aprendizaje en educación inicial.* MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/LINEAMIENTOS-AMBIENTES-DE-APRENDIZAJE.pdf

Moreira, M., y Alcívar, S. (2022). Implementación de los Rincones Lúdicos para el Desarrollo de la Motricidad Fina de Los Estudiantes de 2 a 3 Años del Centro de Desarrollo Infantil “Luz y Progreso”. *Revista Polo del conocimiento, 7*(2), 1866-1883. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354939

Moreno, J., Ortega, J., y De la Cruz, J. (2021). La enseñanza multisensorial y su impacto en la educación temprana. *Educación y Futuro,, 44*(3), 67-85. https://doi.org/10.6018/educatio.44.2021.456219

Muñoz, L. (2018). *El proceso de autorregulación en el contexto escolar.* [Tesis Postgrado] Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175850/El%20proceso%20de%20autorregulaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20escolar.pdf

Narváez, I., y Fárez, D. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5*(10). https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1877

Ordóñez, F., Ainaguano, A., y González, S. (2023). El juego trabajo y la orientación vocacional de los niños del nivel inicial: the work game and the vocational orientation of the children of the initial level. . *Tse'De, 6*(3), 161-172. https://doi.org/10.60100/tsede.v6i3.164

Pallo, M., y Andrade, S. (2025). Materiales Montessori y Aprendizaje Infantil: un estudio comparativo en Centros de Desarrollo Infantil de Imbabura. *Revista CISA, 7*(1). https://revista-cisa.com/index.php/cisa/article/view/93

Pascual, A., y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología, 36*(1), 74-83. https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/

Pérez, D., y Castro, J. (2023). Metodología juego-trabajo y su importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de preescolar en el distrito de Penonomé. *Revista Científica Guacamaya, 8*(1), 97-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9598946

Pérez, E., Alvarado, R., Espinoza, E., y Silva, J. (2024). Control de emociones mediante estrategias psicopedagógicas dentro del aula. . *Digital Publisher CEIT, 9*(4). https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2643

Poveda, A., Ribadeneira, J., y Chela, F. (2025). Multisensory Learning Strategies and Early Childhood Language Acquisition in Ecuadorian Classrooms. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,, 19*(1), 134-156. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100013

Quijije, M., y Román, E. (2023). El uso los rincones de aprendizaje en el Subnivel 2 de Educación Inicial. *Revista MQR investigar, 7*(3), 772-1789. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/540/2170

Ramírez, D. (2020). Blog, estrategia de enseñanza aprendizaje a niños de educación inicial. *Revista Lasirc, 1*(60), 1-170.

Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista científica de FAREM, 63*(75). https://camjol.info/index.php/FAREM/article/view/11608/13465

Rose, D., y Dalton, B. (2020). *Actividades educativas basadas en la enseñanza multisensorial.* https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/download/1160/1482

Salvador, S., Briones, R., Aviles, L., Camacho, L., y Cevallos, C. (2025). Creación de ambientes multisensoriales en la educación inicial: perspectivas docentes sobre el enriquecimiento de la experiencia infantil. *LATAM, 6*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3518

Santander, S., Gaeta, M., y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34*(95), 225-246. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695

Subero, D., y Esteban, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3*(1), 165-183. https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51

Tenorio, G. (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas de emociones en aprendizaje en línea: revisión sistemática. *Alpha Centauri, 3*(1), 43-51. https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.73

Toapanta, D., y Valarezo, D. (2025). Intervención psicopedagógica para fomentar la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Ciencia y Educación, 6*(5). https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.15469922/1173

UNAE. (2025). *Codificado del Código de ética de la Universidad Nacional de Educación.* Consejo Superior Universitario.

UNIR. (2021). *La estimulación sensorial en Educación Infantil.* Revista: https://www.unir.net/revista/educacion/estimulacion-sensorial-educacion-infantil/

Universidad Europea. (2025). *Actividades sensoriales en educación infantil: estimula el aprendizaje desde los sentidos.* https://universidadeuropea.com/blog/actividades-sensoriales/

Urueña, K., Ramírez, R., y Carrillo, C. (2023). Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional en Niños de Preescolar a Través de un Objeto Virtual de Aprendizaje. *Ciencia Latina Internacional, 7*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8710

Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación, 45*(2), 1-9. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/42861/47160

Zamora, M. (2025). El impacto del aprendizaje multisensorial en el desarrollo del lenguaje en la educación inicial. *UTIC, 12*(2). https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.900

Zazueta, R., González, M., y Cervantes, C. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo. *LATAM, 5*(4), 1030. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2312

8. Anexos

Anexo A. Formato de la lista de cotejo

Técnica:	Observación
Instrumento:	Lista de cotejo
Objetivo:	Diseñar un rincón de aprendizaje multisensorial, integrando actividades de estimulación sensorial, para favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma.
Autora:	María José Aguilar Barros

Nº	Variable y subcategoría	Ítem	SI	POCO	NO
1	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Diseño físico	Rincón claramente delimitado e identificado como espacio de calma.			
2	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Diseño físico	Espacio permite permanencia cómoda de varios niños.			
3	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Diseño físico	Mobiliario y estantes de altura adecuada para acceso autónomo.			
4	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Diseño físico	Superficie acolchada que aporta comodidad y seguridad.			
5	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Diseño físico	Ubicación e iluminación favorecen ambiente tranquilo y agradable.			
6	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Materiales multisensoriales	Presencia de materiales táctiles, visuales, auditivos y propioceptivos adecuados a la edad.			
7	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Materiales multisensoriales	Materiales seguros, limpios y en buen estado.			
8	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Materiales multisensoriales	Materiales organizados, al alcance y con apoyos visuales.			

Nº	Variable y subcategoría	Ítem	SI	POCO	NO
9	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Materiales multisensoriales	Presencia de materiales relajantes y apoyos visuales de emociones.			
10	Rincones de aprendizaje multisensoriales – Materiales multisensoriales	Cantidad y selección de materiales suficiente y coherente con la autorregulación emocional.			

Nº	Variable y subcategoría	Ítem	SI	A VECES	NO
11	Autorregulación emocional – Expresión emocional adecuada	Expresa emociones con palabras sencillas y explica su motivo.			
12	Autorregulación emocional – Expresión emocional adecuada	Coherencia entre emoción expresada y lenguaje corporal.			
13	Autorregulación emocional – Expresión emocional adecuada	Expresa enojo o desacuerdo sin agresión física ni verbal.			
14	Autorregulación emocional – Expresión emocional adecuada	Recurre a ayuda del adulto, compañeros o rincón para expresar emociones y calmarse.			
15	Autorregulación emocional – Expresión emocional adecuada	Comparte con el grupo cómo se ha sentido en distintas situaciones.			
16	Autorregulación emocional – Regulación y control emocional	Se calma ante emociones intensas usando estrategias de calma con apoyo del adulto.			
17	Autorregulación emocional – Regulación y control emocional	Acepta ir al rincón, permanece el tiempo acordado y reduce gradualmente llanto o rabia.			
18	Autorregulación emocional – Regulación y control emocional	Tras calmarse, retoma la actividad de aula sin alterar al grupo.			
19	Autorregulación emocional – Regulación y control emocional	Controla la impulsividad física y busca resolver conflictos mediante diálogo con apoyo del adulto.			
20	Autorregulación emocional – Regulación y control emocional	Mantiene conducta relativamente tranquila en rutinas y transiciones sin berrinches prolongados.			

Anexo B. Formato del registro anecdótico

Técnica:	Observación
Instrumento:	Registro anecdótico
Objetivo:	Diseñar un rincón de aprendizaje multisensorial, integrando actividades de estimulación sensorial, para favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma.
Autora:	María José Aguilar Barros

Código del niño: _____

Edad: _____

Nº	**Apartado del instrumento**	**Presencia**	**Ausencia**
1	Evidencias de empatía y apoyo al compañero.		
2	Evidencias de cooperación y trabajo en equipo.		
3	Evidencias de resolución pacífica de conflictos.		
4	Evidencias de respeto de normas y de los demás.		

Anexo C. Formato de la ficha de observación

Técnica:	Observación sistemática
Instrumento:	Ficha de observación
Subcategoría:	Regulación y control emocional
Objetivo:	Diseñar un rincón de aprendizaje multisensorial, integrando actividades de estimulación sensorial, para favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4 a 5 años de una institución educativa rural del cantón Zaruma.
Autora:	María José Aguilar Barros

Nº	Conducta observable de regulación y control emocional	Presencia	Ausencia
1	Ante una emoción intensa (enojo, llanto, miedo), el niño disminuye gradualmente la intensidad con apoyo del adulto.		
2	Acepta la orientación del adulto para ir al rincón multisensorial cuando se encuentra alterado.		
3	Permanece en el rincón el tiempo acordado sin salir impulsivamente.		
4	Utiliza materiales del rincón con finalidad de calma (respirar, apretar pelotas, mirar frasco de la calma, acariciar texturas).		
5	Reduce el llanto, gritos o gestos de rabia mientras interactúa con los materiales del rincón.		
6	Tras calmarse, se reincorpora a la actividad de aula sin interrumpir significativamente al grupo.		
7	Se detiene cuando el adulto le indica que pare una conducta inadecuada (golpear, empujar, gritar).		
8	Intenta usar palabras para expresar su malestar antes de recurrir a la agresión física.		
9	Recuerda y aplica alguna estrategia trabajada (ej.: “respiro hondo”, “cuento hasta tres”, “me siento en el cojín tranquilo”).		

Nº	Conducta observable de regulación y control emocional	Presencia	Ausencia
10	Mantiene una conducta relativamente tranquila en momentos de transición (cambios de actividad, orden, fila, salida) sin berrinches prolongados.		

Anexo D. Formato del consentimiento informado para padres o tutores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O TUTORES

Yo……con cédula…….representante legal del niño/a…….

MANIFIESTA:

Que permite la participación en el proceso de investigación denominado “Rincones de aprendizaje multisensoriales para la autorregulación emocional en preescolares de una Institución Educativa rural del cantón Zaruma” a su hijo/hija…….. de……..años de edad, llevado a cabo por la Lic. María José Aguilar Barros docente practicante de la institución “Vicente Rocafuerte”.

Su hijo/a ha sido seleccionado para participar en esta investigación. Sin embargo, quiere enfatizar que la participación de su hijo/a es completamente voluntario y su consentimiento es esencial para poder proceder con la investigación. Por lo tanto, se solicita que lea cuidadosamente la siguiente información y, si está de acuerdo, firme el formulario de consentimiento para permitir que su hijo/a participe en el estudio.

Riesgos de la investigación para el participante:

No existe riesgos ni contradicciones conocidas asociadas a la evaluación y por lo tanto no se anticipa la posibilidad de que parezca ningún efecto negativo para el participante.

Su decisión que su niño/a participe en este estudio es completamente voluntario. Es su decisión el que su niño/a participe o no. Usted puede cambiar su decisión más tarde y dejar de participar, sin dar explicaciones y sin que esto repercuta en usted o su niño de ninguna forma.

La información que se recolecta para esta investigación se mantendrá confidencial. Cualquier información sobre su niño/a se le asignará un número de identificación en vez de su nombre. La información obtenida se utilizará exclusivamente para los fines específicos de este estudio.

Ustedes han sido informados de que la información aportada al profesional durante el proceso está sujeta a estricta confidencialidad y que, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin nuestro consentimiento expreso.

Al firmar este formulario, ustedes confirman que han leído y comprendido la información proporcionada anteriormente y que dan consentimiento para que su hijo/a participe en la investigación.

Nombre del Padre/Tutor Legal:……..

Firma del Padre/Tutor Legal:…….

Anexo E. Carta de validación de instrumentos de diagnóstico por parte de expertos

Cuenca, _____

_____

Universidad Nacional de Educación

Presente.

De mis consideraciones:

Conocedora de su alta capacidad profesional, me permito solicitarle muy comedidamente, su valiosa colaboración en la revisión de los instrumentos a utilizarse en la recolección de información para el proyecto de investigación con el tema: RINCONES DE APRENDIZAJE MULTISENSORIALES PARA LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN PREESCOLARES DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA RURAL DEL CANTÓN ZARUMA.

De antemano se agradece seguir las instrucciones que se detallan previo al instrumento de revisión, para lo cual se adjunta:

1. Matriz de operacionalización de categorías
2. Los objetivos de la investigación.
3. Instrumentos.

Atentamente:

_____

Investigadora: Lic. María José Aguilar Barros

Estudiante de postgrado de la ME I CO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo F. Evidencias de los rincones antes de la intervención









Anexo G. Evidencias del rincón multisensorial







