UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Gestión emocional de los niños de cuatro a cinco años en una institución de Educación Inicial del área urbana mediante la aplicación de mindfulness

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

Autor/a:

Estefani Gabriela Arias Miranda **Tutora:**

Mgtr. Irma Jaqueline Fajardo Pacheco

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

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

Autor/a (maestrante)	Estefani Gabriela Arias Miranda
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0001-2977-7505
Docente tutor/a	Irma Jaqueline Fajardo Pacheco
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2133-5331

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

Dedico el presente trabajo de investigación, a Dios, por ser mi guía constante, fuente de sabiduría y fortaleza, quien me ha permitido superar cada desafío y culminar con éxito esta importante etapa de mi formación académica.

De manera muy especial, dedico este logro a mis padres, Martha y Silvio, por su amor incondicional, su apoyo permanente y por los valores que me han inculcado a lo largo de mi vida, los cuales han sido el pilar fundamental para alcanzar todas mis metas propuestas. A mi querida hija, Eimy Isabella, quien es el motor de mi vida y la razón más grande de mis esfuerzos. Gracias por tu paciencia, por tu amor y por iluminar mis días incluso en los momentos más difíciles de este proceso. Tú has sido mi mayor inspiración para no rendirme y seguir adelante. Este logro es también tuyo, porque cada sacrificio, desvelo y cada paso dado ha tenido como propósito brindarte un mejor futuro y ser un ejemplo de perseverancia para ti. A ustedes, mi gratitud, con todo mi amor, dedico este sueño alcanzado.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte fundamental en el desarrollo de este proceso académico. A quiénes, con su apoyo, orientación y palabras de aliento, contribuyeron de manera significativa a la culminación de esta investigación.

De manera especial, agradezco a mi familia por su comprensión, respaldo incondicional y acompañamiento constante en cada etapa de este camino. Asimismo, extiendo un reconocimiento a mi tutora de tesis, Irma Fajardo, por su valiosa guía, paciencia, dedicación y por compartir sus conocimientos, los cuales fueron esenciales para el desarrollo y culminación de este trabajo investigativo.

A todos quienes, de una u otra manera, formaron parte de este proceso, gracias por haber contribuido al logro de esta meta tan importante en mi vida.

RESUMEN

Ante la brecha existente entre el marco curricular que promueve las competencias socioemocionales y una práctica docente centrada principalmente en el reconocimiento de emociones básicas. Surgió la presente investigación, que tuvo como objetivo evaluar la implementación de actividades basadas en mindfulness en una institución de educación inicial, orientadas al fortalecimiento de la gestión emocional en niños de cuatro a cinco años. Para ello, se adoptó un método de investigación acción con un enfoque cualitativo-interpretativo de carácter descriptivo, con registro observacional de sesiones estructuradas. Los resultados evidenciaron avances en cinco dimensiones: atención focalizada, expresión emocional diversificada, autorregulación asistida, reducción de la reactividad emocional y cohesión grupal. En consecuencia, el mindfulness resultó una estrategia viable y efectiva para fortalecer la gestión emocional en la primera infancia, cuyo impacto puede potenciarse mediante formación docente continua y articulación con la familia.

Palabras clave: mindfulness; gestión emocional; educación inicial.

ABSTRACT

Given the gap between the curriculum framework that promotes social-emotional skills and teaching practices that focus mainly on recognizing basic emotions, this research was conducted with the aim of analyzing the implementation of mindfulness-based activities in an early childhood education institution, aimed at strengthening emotional management in children aged four to five. To this end, a descriptive qualitative-interpretive approach was adopted, with observational records of structured sessions. The results showed progress in five dimensions: focused attention, diversified emotional expression, assisted self-regulation, reduced emotional reactivity, and group cohesion. Consequently, mindfulness proved to be a viable and effective means or strategy for strengthening emotional management in early childhood, the impact of which can be enhanced through ongoing teacher training and coordination with families.

Keywords: mindfulness; emotional management; early childhood education

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice

Capítulo I: planteamiento del problema 10

1.1. Línea de investigación 10

1.2. Contextualización del problema 10

1.3. Formulación del problema de investigación 11

1.4. Pregunta de investigación 13

1.5. Justificación del tema 13

1.6. Objetivos de la investigación 15

1.6.1. Objetivo general 15

1.6.2. Objetivos específicos .....

15 Capítulo II: Marco teórico 15

2.1. Estado del arte de la investigación 15

2.1.1. Investigaciones internacionales 16

2.1.2. Investigaciones regionales 17

2.1.3. Estudios Nacionales 18

2.2. Referentes teóricos 19

2.2.1 Gestión emocional 19

2.2.2 Relevancia educativa de la gestión emocional en educación inicial 23

2.2.3 Mindfulness como estrategia para la autorregulación emocional 25

Capítulo III: Marco metodológico 29

3.1. Paradigma de investigación 29

3.2. Enfoque metodológico 29

3.3. Método de investigación 30

3.4.1 Fases de la investigación acción 31

3.4. Diseño 31

3.5. Población y muestra..... 32

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 32

3.7. Procedimiento de análisis de la información 33

3.8. Consideraciones éticas 33

Capítulo IV: Propuesta de intervención 34

4.1. Fundamentación desde la didáctica para la aplicación del mindfulness como estrategia para la mejora de la gestión emocional. 34

4.2. Problemática identificada 36

4.3. Objetivo general de la propuesta 37

4.4. Diseño y aplicación actividades de la propuesta 38

Capítulo V: Resultados 43

5.1. Análisis de guías de observación aplicadas 43

5.2. Análisis entrevista inicial aplicada al personal docente 44

5.3. Resultados de la aplicación del mindfulness en la gestión emocional 45

5.4. Cambios en la gestión emocional de los niños durante y después de la implementación de las actividades de mindfulness. .....

46 5.5. Triangulación de resultados

..... 48

5.6. Discusión 49

Capítulo VII: conclusiones y recomendaciones 50

Conclusiones 50

Recomendaciones 51

Referencias 53

Anexos 62
Anexo A. 62

Guía de observación 62

Datos generales 62

Anexo B. 63

Entrevista inicial a docente profesional 63

Anexo C. 65

Diarios de campo 65

Anexo D. 74

Entrevista de salida a docente profesional 74

Anexo E. 75

Consentimiento informado para padres de familia 75

Anexo F. 76

Consentimiento informado para docente 76

Capítulo I: planteamiento del problema

1.1. Línea de investigación

La presente investigación se enfoca en la línea de investigación “Formación integral y desarrollo profesional docente” ya que promueve el fortalecimiento de las competencias docentes orientadas al acompañamiento emocional y al desarrollo integral de los niños. En este sentido, la gestión emocional se concibe como una habilidad esencial que contribuye a la convivencia armónica, al aprendizaje significativo y al bienestar personal desde edades tempranas.

1.2. Contextualización del problema

En la actualidad, las instituciones educativas de educación inicial enfrentan desafíos crecientes relacionados con gestión emocional de los niños, manifestadas en conductas impulsivas, dificultad para esperar turnos, frustración ante el error y conflictos interpersonales (Peña, 2021). Tales situaciones no solo afectan el clima del aula, sino también la disposición para aprender y la convivencia armónica.

Ante este panorama, es importante que los docentes cuenten con estrategias pedagógicas intencionadas, validadas y adaptadas a la primera infancia para acompañar el desarrollo socioemocional desde edades tempranas. Sin embargo, en muchos casos, como plantean Ibarra et al. (2025) la formación docente no incluye herramientas prácticas para abordar estas necesidades, centrándose en enfoques disciplinarios o únicamente a la identificación de emociones sin transitar hacia su gestión.

En este marco, la presente investigación se configura como una propuesta pedagógica, en coherencia con la línea de investigación antes mencionada. Como señalan Shonkoff y Phillips (2000) el desarrollo emocional en la primera infancia no ocurre de manera espontánea, sino que requiere la mediación intencionada de adultos significativos, como lo es el docente. En esa línea, Perrenoud (2004) destaca que la profesionalización docente implica la capacidad de diseñar e implementar estrategias que respondan a las necesidades integrales del alumnado, más allá de los contenidos disciplinares.

Considerando los referentes analizados, la investigación articula el saber pedagógico con prácticas de mindfulness con el fin de incidir positivamente en la regulación emocional de niños de 4 a 5 años y, por ende, en su proceso de aprendizaje. Dicha propuesta responde a lo dispuesto

por el Ministerio de Educación MINEDUC, (2025) que reconoce la educación inicial como un espacio para fomentar el desarrollo pleno del niño, su equilibrio afectivo, su independencia progresiva y sus habilidades de relación con otros.

1.3. Formulación del problema de investigación

A pesar de la importancia del desarrollo emocional en la primera infancia, múltiples estudios han documentado dificultades significativas en la gestión emocional de niños de 6 a 7 años en contextos escolares. Sisalema et al. (2025) reportan que más del 60 % de los estudiantes de primer y segundo año de educación básica presentan déficits en la identificación y regulación de emociones básicas. Esta problemática, se traduce en conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y conflictos frecuentes durante las actividades grupales.

La situación se ve agravada por el hecho de que, según Mendoza et al. (2025) los docentes presentan dificultades para aplicar estrategias pedagógicas específicas para fomentar la autorregulación emocional en el aula, lo que limita las oportunidades de los niños para desarrollar competencias socioemocionales. Como consecuencia, se observa una incidencia directa en su participación académica, su autoconcepto escolar y su capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas.

En Ecuador, según el MINEDUC, (2025) la gestión emocional en el sistema educativo constituye una dimensión fundamental del desarrollo integral en la primera infancia, tal como lo establece el Currículo Priorizado de Atención y Educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales para escolares de 3–5 años. Así, se establecen las bases neurocognitivas y afectivas para la construcción de la identidad, la autorregulación y la convivencia armónica.

En consecuencia, el ámbito de Cívica y Acompañamiento Integral, así como las inserciones curriculares de Educación Socioemocional, otorgan un lugar central al desarrollo de competencias como el reconocimiento, expresión y manejo adecuado de las emociones, entendidas no como habilidades accesorias, sino como pilares del aprendizaje significativo y la salud mental infantil (MINEDUC, 2025).

Por ello, resulta fundamental promover su adecuado manejo desde las primeras etapas educativas, integrándose de manera intencionada en actividades lúdicas y situaciones cotidianas

del aula, donde los niños de educación inicial puedan experimentar, practicar y consolidar estas competencias de forma natural y significativa. A través del juego simbólico, las dinámicas grupales, los rituales de clase y la resolución de pequeños conflictos, los estudiantes reconocen emociones propias, a la vez que aprenden a interpretar las de los demás, desarrollando empatía y habilidades emocionales.

Los niños y niñas del nivel inicial II se encuentran en un período sensible de desarrollo emocional, caracterizado por una mayor conciencia de sus estados internos, pero aún limitado en la capacidad para autorregular respuestas impulsivas ante frustración, miedo, ira o ansiedad (MINEDUC, 2025). Además, en esta edad los estudiantes están descubriendo las emociones básicas (alegría, tristeza, ira y miedo) por lo que debe procurarse el manejo adecuado en actividades lúdicas y cotidianas, lo que evidencia que el proceso de internalización de estrategias emocionales requiere mediación intencionada, sistemática y contextualizada.

Sin embargo, el enfoque curricular suele centrarse en la expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo) sin profundizar explícitamente en estrategias de gestión o autorregulación emocional. La distinción es crucial: mientras la expresión se refiere a la manifestación del estado interno, la gestión implica el proceso cognitivo-conductual para modularlo. Como resultado, la brecha entre la expresión emocional y la gestión deliberada deja a los docentes sin herramientas pedagógicas específicas para guiar a los niños en el desarrollo de esta competencia compleja.

Desde la práctica docente, Peña (2021) expone la dificultad para regular emociones como la frustración y el enojo, aunque es común en la etapa preescolar y forma parte del desarrollo normal. Por ejemplo, estudios muestran que la mayoría de los niños pequeños experimentan episodios de frustración y rabietas, pero solo una minoría presenta conductas disruptivas persistentes que requieren intervención clínica (Wiggins et al., 2017); de manera que, la frecuencia y la intensidad de las emociones indican la necesidad de apoyo adicional. Frente a ello, programas de aprendizaje socioemocional y actividades lúdicas, han demostrado reducir significativamente los comportamientos problemáticos y mejorar la cooperación, la resiliencia y la confianza en sí mismos (Kao et al., 2020).

En virtud de lo señalado, es evidente la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas que permitan a los niños de la inicial II gestionar sus emociones. Actividades como el mindfulness, los ejercicios de respiración consciente, los juegos cooperativos y las dinámicas de expresión artística constituyen recursos valiosos para que los pequeños aprendan a identificar, comprender y canalizar sus sentimientos de manera positiva. Todo este proceso requiere la guía constante del docente, quien actúa como mediador y modelo, ofreciendo un ambiente seguro, afectivo y estructurado que permita a los niños explorar sus emociones, reconocerlas y transformarlas en experiencias de aprendizaje significativas.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la gestión emocional de los niños de cuatro a cinco años que asisten a una institución de educación inicial?

1.5.Justificación del tema

En el marco del desarrollo infantil, la regulación de las emociones se configura como una competencia clave que posibilita al niño reconocer sus estados afectivos, comprender sus causas y expresarlos de manera adaptativa, favoreciendo tanto su equilibrio interno como su integración social. Muñoz y Campo (2018) destacan que esta capacidad, cuando se ejerce de forma consciente, potencia la estabilidad emocional, el bienestar subjetivo y la flexibilidad ante la diversidad de situaciones. Para la práctica educativa, implica que los estudiantes de Educación Inicial que fortalecen su gestión emocional están mejor preparados para mantener la atención, construir relaciones positivas y apropiarse de los contenidos de aprendizaje.

Desde el punto de vista social, la gestión emocional fortalece las relaciones interpersonales y la convivencia armónica. Los niños que desarrollan esta habilidad desde edades tempranas aprenden a resolver conflictos de forma pacífica, a respetar las emociones de los demás y a integrarse con empatía en su entorno (Muñoz et al., 2024). Por lo tanto, formar niños emocionalmente competentes contribuye a la construcción de comunidades más tolerantes, colaborativas y seguras.

En efecto, para Laorden (2005) la etapa de iniciativa vs. culpa de la teoría psicosocial de Erik Erikson, correspondiente a los niños de 3 a 6 años, se observa un deseo creciente de iniciar actividades y emprender tareas por su cuenta, mientras aprenden a manejar el sentimiento de

culpa que surge al traspasar límites o al fracasar en sus planes. Esta fase, conocida como la edad del juego, fomenta la exploración autónoma y el liderazgo en actividades imaginativas, donde el apoyo positivo de los adultos fortalece la virtud del propósito y previene inhibiciones crónicas.

En tanto que Orenstein y Lewis (2022) exponen la gestión de las emociones, permiten a los niños desarrollar un sentido de iniciativa que equilibra la experimentación con el autocontrol, evitando sentimientos prolongados de culpa excesiva y conductas de pasividad que pueden obstaculizar su desarrollo socioemocional. Razón por la cual, los docentes juegan un rol crucial al validar los esfuerzos infantiles sin críticas excesivas, promoviendo así la resolución positiva de esta crisis psicosocial.

En la primera infancia, quieren hacer muchas cosas por sí mismos: jugar, crear, decidir, probar. Durante este tiempo, los niños sienten curiosidad y ganas de actuar, pero también pueden sentirse culpables si algo sale mal o si se equivocan (Laorden, 2005). Lo importante es que aprendan a equilibrar su deseo de actuar con la capacidad de calmarse y seguir intentando, sin quedarse paralizados por la culpa. Precisamente, Rorije et al. (2023) explican que, cuando los adultos acompañan con empatía, los niños no se detienen ante el error; al contrario, usan esa experiencia para intentarlo de nuevo, con más confianza y creatividad en sus juegos y actividades diarias.

En el ámbito académico, la gestión emocional es un pilar del aprendizaje integral. Para Bisquerra (2019) las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación. Cuando los niños gestionan adecuadamente lo que sienten, se reduce la ansiedad, aumenta la disposición al aprendizaje y mejora la interacción con sus pares y docentes. Sin embargo, en muchos contextos educativos se continúa priorizando el desarrollo cognitivo sobre el emocional, lo cual limita el logro de aprendizajes significativos.

Desde la dimensión emocional, es fundamental reconocer que los niños de cuatro a cinco años se encuentran en una etapa del desarrollo en la que las emociones emergen con gran intensidad y requieren el acompañamiento adulto para ser comprendidas y canalizadas. En la práctica profesional en educación inicial, se observa con frecuencia que estos niños experimentan emociones como enojo, tristeza o frustración, pero aún carecen de las herramientas necesarias

para expresarlas de manera adecuada (Zambrano y Lazo, 2023). Por ello, se demandan estrategias pedagógicas intencionadas y sensibles que favorezcan su regulación y comprensión emocional.

En el contexto ecuatoriano, el MINEDUC (2025) ha incorporado en el currículo de educación inicial el desarrollo socioemocional como una dimensión del aprendizaje integral. Sin embargo, la implementación práctica se ha centrado principalmente en el reconocimiento de emociones básicas, sin profundizar en el desarrollo sistemático de la gestión emocional como competencia formativa. De allí surge la importancia de generar propuestas pedagógicas que fortalezcan el acompañamiento docente y promuevan un trabajo más profundo con las emociones desde la escuela.

1.6.Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Evaluar la implementación de actividades basadas en mindfulness en una institución de educación inicial, orientadas al fortalecimiento de la gestión emocional en niños de cuatro a cinco años.

1.6.2. Objetivos específicos

1.- Diagnosticar las necesidades de gestión emocional de niños de cuatro a cinco años de una institución fiscal.

2.- Fundamentar desde la didáctica la aplicación del mindfulness como estrategia para la mejora de la gestión emocional en los niños de cuatro a cinco años.

3.- Implementar una propuesta de actividades mindfulness orientadas al fortalecimiento de la gestión emocional en niños de educación inicial de 4 a 5 años.

4.- Identificar cambios en la gestión emocional de los niños durante y después de la implementación de las actividades de mindfulness.

Capítulo II: Marco teórico

El presente capítulo desarrolla el sustento teórico que fundamenta la investigación, mediante el análisis sistemático de estudios previos y referentes conceptuales relacionados con la gestión emocional en la primera infancia y la aplicación de estrategias basadas en mindfulness en el ámbito educativo. En primer lugar, se expone el estado del arte de la investigación, organizado en

estudios internacionales, regionales y nacionales en torno al desarrollo socioemocional y la autorregulación en niños de cuatro a cinco años. Posteriormente, se presentan los referentes teóricos que sustentan la investigación en torno a gestión emocional y la aplicación de mindfulness como estrategia para la autorregulación emocional.

2.1.Estado del arte de la investigación

La revisión del estado del arte tiene como finalidad identificar qué se ha investigado previamente sobre la gestión emocional y el uso del mindfulness en la primera infancia en publicaciones de base de datos como Scopus, Dialnet, Google Académico y Redalyc. En primer lugar, se revisaron estudios internacionales sobre estrategias validadas en contextos educativos. Acto seguido, se examinan investigaciones regionales, especialmente de América Latina, que muestran cómo estas prácticas se adaptan a diferentes contextos culturales y pedagógicos. Por último, se revisan estudios realizados en Ecuador, los cuales permiten comprender el estado actual del tema de la presente investigación.

2.1.1. Investigaciones internacionales

Diversos estudios recientes evidencian que la gestión emocional en la primera infancia es un proceso que requiere mediación intencionada por parte de figuras adultas significativas, especialmente docentes. En la investigación de Thümmler et al. (2022) realizada en Alemania con el propósito de analizar el contenido de cuatro programas de desarrollo socioemocional en infantes. El hallazgo central plantea que los programas con mejores resultados no solo trabajan con los niños, sino que también forman a los docentes para que interactúen con ellos de manera más consciente: por ejemplo, enseñándoles a nombrar las emociones en voz alta, a escuchar con empatía para luego guiar su comportamiento.

De igual manera, Qashmer (2023) investigó la asociación entre regulación emocional y relaciones con pares en 300 niños y niñas de 4 a 6 años utilizando escalas validadas completadas por docentes en Jordania. Los resultados muestran una correlación positiva significativa entre niveles altos de regulación emocional y conductas prosociales, calma e integración grupal y una correlación negativa fuerte entre negatividad emocional y aceptación social. Lo cual significa que los niños con mayor autorregulación son percibidos como más cooperativos, menos agresivos y más capaces de resolver conflictos.

Por su parte, Adynski et al. (2024) llevaron a cabo un estudio en Estados Unidos, para identificar cómo la regulación emocional reportada tanto por padres como docentes se asocia con el ajuste escolar temprano a nivel de habilidades sociales, desempeño académico y logro cognitivo. Los resultados confirman que la regulación emocional es un predictor robusto del éxito escolar temprano, incluso más allá de factores cognitivos. Por ello, se destaca el rol clave de los docentes en la detección temprana de dificultades regulatorias y recomiendan formación interdisciplinaria (incluyendo personal de salud) para fortalecer estrategias de intervención en el aula.

En línea con lo anterior, Bockmann y Yu (2022) elaboraron una revisión sistemática de estudios en el periodo 2010–2021 para analizar el uso de intervenciones basadas en mindfulness (MBIs) en educación inicial. Los autores indican que las prácticas como respiración consciente, escaneo corporal adaptado, atención al momento presente mediante el juego son factibles y efectivas en alumnos de 3 a 6 años. Pese a que, los efectos en autorregulación son moderados en la población general, en niños con dificultades para la regulación emocional las MBIs se vuelven altamente significativas, lo que respalda su uso como estrategia inclusiva y preventiva.

En condiciones similares, Duff (2025) identificó, mediante una investigación cualitativa realizada con docentes y niños de 4 a 5 años en escuelas de Canadá, Australia y Nueva Zelanda, diversas prácticas de mindfulness integradas al currículo académico. Entre ellas, se destacan los ejercicios de respiración utilizados para calmar la ansiedad antes de momentos de transición, la implementación de un rincón de la calma equipado con recursos sensoriales que incluyen como pelotas antiestrés, arena cinética y música suave. Asimismo, la rueda de emociones conscientes que son espacio en el que los niños expresan cómo se sienten y eligen estrategias para autorregularse. Como resultado, los docentes observaron mejoras en la atención sostenida, una disminución notable de conductas disruptivas y un incremento en manifestaciones espontáneas de empatía entre los estudiantes.

2.1.2. Investigaciones regionales

En América Latina, el interés por la educación socioemocional ha crecido exponencialmente en la última década, impulsado por la evidencia de su impacto en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la prevención de conductas de riesgo. El estudio

de Rubiales et al. (2018) que analizó 19 estudios regionales entre 2011 y 2015 evidencia que, si bien la mayoría de los programas de entrenamiento socioemocional se han implementado en niños y adolescentes (6–18 años) existe una tendencia emergente hacia intervenciones en etapas tempranas, reconociendo que la primera infancia es un período sensible para la construcción de la autorregulación. Así, los programas más efectivos en la región son los que integran inteligencia emocional, habilidades sociales y valores y que utilizan estrategias lúdicas y participativas.

Un aporte fundamental proviene de Ruiz et al. (2025) cuyo trabajo plantea la inteligencia emocional como un eje pedagógico fundamental en la educación inicial, destacando que los primeros cinco años de vida son decisivos para el desarrollo integral. A partir de un estudio cualitativo basado en análisis documental de políticas, normativas y literatura reciente (2018–2025) evidencian que los marcos curriculares incorporan de manera progresiva el enfoque socioemocional, alineándose con modelos teóricos de aprendizaje social y emocional vigentes en la región. No obstante, persisten desafíos estructurales relacionados con la formación docente, la disponibilidad de estrategias didácticas específicas y las brechas de equidad territorial.

Mujica-Stach (2023) estudió el manejo de emociones en la primera infancia latinoamericana, identificando categorías como abordaje emocional, gestión emocional y herramientas, junto a interacciones de calidad en ambientes responsivos y formación docente. Por lo que se destacan mejoras en autorregulación y habilidades sociales mediante programas integrales que involucran familias y escuelas.

2.1.3. Estudios Nacionales

En el estudio de García y Navarrete (2022) realizado en la Unidad Educativa La Unión, se evidenció que, si bien docentes y familias reconocen la presencia de emociones negativas en estudiantes de preparatoria como tristeza (74 %) miedo (41 %) e ira (100 %) la capacidad para gestionarlas es limitada. Los resultados mostraron que los padres suelen confundir la expresión emocional con la regulación y rara vez implementan estrategias estructuradas en el hogar. Por su parte, los docentes utilizan recursos lúdicos, pero de manera ocasional y sin un marco teórico que guíe procesos de autorregulación. Además, desconocen dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, enfocándose únicamente en la identificación de emociones, no en el abordaje.

El estudio de Zambrano y Lazo (2023) en la Unidad Educativa Elías Cedeño Jerves analiza la relación entre inteligencia emocional y el afrontamiento de problemas psicosociales en niños preescolares. Se incluyen estrés, ira, miedo, frustración, falta de empatía, conductas destructivas y baja resiliencia. Mediante una investigación mixta, aplicaron encuestas a padres y pruebas estandarizadas a los infantes. Los resultados mostraron que el 55 % de los niños enfrentó con éxito estos desafíos gracias a competencias emocionales desarrolladas. En cambio, el 45 % restante presentó dificultades significativas en su autorregulación.

Los estudios evidencian que la gestión emocional no surge de forma espontánea en todos los casos. Sin intervenciones intencionadas y sistemáticas, muchos niños no consolidan estas habilidades. Por ello, es fundamental integrar estrategias pedagógicas explícitas desde la etapa preescolar ya que constituyen un factor protector clave frente a riesgos psicosociales.

De forma semejante, Jaya-Correa (2024) analizaron el autocontrol y la regulación emocional en niños de 4 años de la Unidad Educativa Galo Plaza Lasso, en Galápagos, mediante observaciones cualitativas a 25 niños. Los resultados demostraron que el desarrollo socioafectivo es fundamental para la formación integral en esta etapa. Así, generaron una propuesta diseñada busca promover el autoconocimiento, el respeto por la individualidad, la regulación emocional y el cumplimiento de normas de convivencia. De hecho, se destacan las estrategias socioafectivas al aplicarse de manera asertiva cuando se integran de forma intencionada en el aula con actividades y recursos que favorezcan estas competencias desde la educación inicial.

En el estudio de Chacha et al. (2025) se estableció que el mindfulness asistido por tecnología tiene un efecto positivo en la autorregulación emocional de niños de 3 a 5 años, entendida como la capacidad para gestionar emociones, controlar impulsos y adaptarse al entorno. Aunque en el contexto ecuatoriano persisten desafíos de acceso y formación docente, las experiencias piloto demuestran su viabilidad incluso en entornos con recursos limitados. El impacto es mayor cuando el mindfulness se incorpora transversalmente en la rutina escolar, formando parte de una cultura emocional basada en la pausa, la empatía y la autorregulación.

2.2.Referentes teóricos

El sustento teórico de esta investigación se articula en torno a tres ejes conceptuales que se relacionan de manera progresiva y complementaria. En primer lugar, se aborda la gestión

emocional como proceso central del desarrollo infantil, reconociendo las emociones básicas y los hitos evolutivos que caracterizan la primera infancia. A partir de ello, se examina la relevancia que dicha gestión tiene dentro del contexto educativo inicial y su influencia directa en los procesos de aprendizaje. Finalmente, se fundamenta el mindfulness como estrategia pedagógica viable para favorecer la autorregulación emocional, explorando tanto sus bases teóricas como su aplicación concreta en el aula.

2.2.1 Gestión emocional

La gestión emocional constituye una de las dimensiones más relevantes del desarrollo integral en la primera infancia. Desde los aportes de la inteligencia emocional se comprende que este proceso no ocurre de manera espontánea, sino que se construye progresivamente a través de la experiencia, el vínculo afectivo y la mediación del entorno.

Como punto de partida, se debe considerar el concepto de inteligencia emocional (IE) el mismo que se formalizó científicamente con el trabajo seminal de Salovey y Mayer (1990) quienes la definieron como la habilidad para monitorear las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar dicha información para guiar el pensamiento y la acción. Con este enfoque, de corte cognitivo-afectivo, propone un modelo de cuatro ramas jerárquicas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y gestión emocional, constituyendo la base de instrumentos psicométricos validados como el MSCEIT (Mayer et al., 2008).

A diferencia de visiones populares que reducen la emoción a reacción instintiva, este modelo subraya su rol funcional en la toma de decisiones racionales y éticas. Paralelamente, Goleman (1995) amplió el alcance del concepto al entorno educativo y social, definiendo la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos. Su modelo, más aplicado, distingue cinco dominios: autoconciencia, autorregulación, motivación intrínseca, empatía y habilidades sociales. Aunque inicialmente criticado por su menor operacionalización, estudios posteriores han validado su utilidad predictiva: docentes con alta IE reportan menor agotamiento y mayor efectividad en la gestión de aulas (Jennings y Greenberg, 2009).

Ambos enfoques no son excluyentes, sino complementarios. Como afirman Brackett y Rivers (2014) el modelo de Salovey y Mayer aporta rigor teórico y medición objetiva, mientras que el de Goleman ofrece transferencia pedagógica y alcance social; juntos permiten abordar la IE como ciencia y como práctica (p. 372). Dicha dualidad ha impulsado programas globales como el marco RULER de Yale y las estrategias: conciencia, autorregulación y empatía (CARE) para docentes, ambos con evidencia de impacto en el desarrollo socioemocional infantil (Rivers et al., 2013). A partir de esta base conceptual, es posible precisar qué se entiende por gestión emocional y cómo opera en la primera infancia.

Según Bisquerra (2009) la gestión emocional es la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, lo que permite a los niños interactuar de manera más adaptativa con su entorno. De tal manera que, se profundiza esta definición al concebirla como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas identifican, interpretan, regulan y transforman sus respuestas emocionales para adaptarse eficazmente a las demandas del entorno, estructurado en cuatro dimensiones interrelacionadas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía y competencia emocional contextualizada (Bisquerra, 2020).

Desde una perspectiva neurocientífica, la gestión emocional depende de la interacción entre la amígdala y la corteza prefrontal ventromedial, cuya conexión se refuerza con la práctica (Immordino-Yang y Gotlieb, 2017). Lejos de consistir en la supresión de emociones, implica reinterpretarlas para orientar decisiones éticas y socialmente responsables. Gross (2015) denomina a este proceso como reevaluación cognitiva, que permite transformar respuestas como la ansiedad en motivación adaptativa, resultando más eficaz que intentar inhibir emociones sin procesar su significado.

Es fundamental distinguir entre expresión emocional que incluyen conductas observables como gestos faciales o tono de voz, guiadas por normas culturales, así como la gestión emocional que implica evaluar lo que se siente y seleccionar estrategias para afrontarlo (Matsumoto et al., 2008; Saarni, 2021). Una persona puede regular su frustración desde dentro mediante técnicas como la respiración o el diálogo interno, mientras expresa su malestar de forma asertiva.

En el aula, promover solo la expresión sin guía regulatoria puede derivar en sobre activación emocional; mientras que exigir únicamente control sin espacio para la expresión genuina puede generar somatizaciones o desapego emocional (Jennings y Greenberg, 2009).

Asimismo, Gross (2015) distingue entre estrategias regulatorias que actúan antes del pico emocional como la reevaluación cognitiva y aquellas que intervienen durante o después denominada la supresión. Las primeras son más eficaces para reducir la activación fisiológica y preservar el bienestar subjetivo. Con los niños, anticipar y reinterpretar situaciones emocionalmente cargadas mediante narrativas o juegos simbólicos resulta más funcional que exigirles únicamente contención conductual en el momento del conflicto.

Immordino-Yang y Gotlieb (2017) argumentan que las emociones no son interferencias en el razonamiento ético, sino fuentes de información esenciales que guían la toma de decisiones prosociales. Cuando los niños aprenden a integrar sus respuestas emocionales con sus valores y metas, desarrollan una autorregulación no solo adaptativa, sino también significativa, lo que favorece la coherencia entre pensamiento, sentimiento y acción.

Por último, Jennings y Greenberg (2009) destacan que la regulación emocional de los adultos que acompañan a los niños especialmente docentes y cuidadores es un factor crítico en la configuración del clima emocional del entorno educativo. Con el modelo CARE (Conciencia, Autorregulación, Empatía) se demuestra que cuando los educadores fortalecen sus propias competencias emocionales, los niños mejoran su autorregulación incluso sin intervención directa.

En este marco, resulta necesario identificar las emociones que los niños de 4 a 5 años experimentan, pues constituyen la materia prima sobre la cual opera la gestión emocional. Las emociones básicas como la alegría, el miedo, la tristeza, la sorpresa, el enojo y el asco representan las primeras manifestaciones afectivas que el niño experimenta y expresa, constituyendo la base sobre la cual se desarrollan formas más complejas de regulación emocional.

Plutchik (1980) en su teoría psicoevolutiva de la emoción, propone un modelo integrador que identifica ocho emociones primarias consideradas universales, biológicamente adaptativas y presentes desde la primera infancia: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, asco, aceptación y anticipación. Las emociones no son estáticas, sino dinámicas: se combinan entre sí para generar

emociones secundarias como el desprecio o el amor y varían en intensidad miedo/terror; ira/furia, formando un proceso emocional representado en su célebre rueda de emociones.

Durante la primera infancia (3–5 años) el reconocimiento y la diferenciación de estas emociones primarias constituyen la base neurocognitiva para el desarrollo de la autorregulación. Un niño que distingue entre miedo (respuesta a una amenaza real e inminente) y ansiedad (preocupación anticipatoria ante una situación incierta) está en mejores condiciones para aplicar estrategias adecuadas (Plutchik, 1980).

El currículo priorizado en Ecuador reconoce explícitamente esta progresión al plantear, para Inicial II (4–5 años) la destreza: "reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, ira y miedo) y su manejo adecuado en actividades lúdicas y cotidianas" (MINEDUC, 2025, p. 33) priorizando las cuatro más evidentes y socialmente relevantes en esta etapa.

No obstante, como advierte Bisquerra (2019) la enseñanza de emociones no debe limitarse a la clasificación, sino orientarse hacia su valor funcional: el miedo protege, la ira impulsa a defender derechos, la tristeza conecta con la empatía y la alegría fortalece los vínculos. En este sentido, el currículo ecuatoriano es apropiado al vincular el reconocimiento emocional con el manejo adecuado, orientado a formar ciudadanos emocionalmente flexibles y prosociales.

Con lo antes descrito, el reconocimiento emocional evoluciona hacia formas más complejas de autorregulación a medida que el niño avanza en su desarrollo. Denham (2006) describe a través de hitos emocionales específicos entre los 4 y 5 años, los niños experimentan avances significativos a nivel emocional, adquieren la capacidad para identificar emociones básicas tanto en sí mismos como en los demás y comienzan a reconocer emociones morales más complejas como la culpa o el orgullo, vinculadas a la internalización de normas sociales. Paralelamente, se observa un notable enriquecimiento en el lenguaje emocional, caracterizado por el uso frecuente de conectores causales, modales y meta comunicativos.

Saarni (1999) destaca que este uso lingüístico refleja un avance hacia la autonomía emocional, entendida como la capacidad de asumir responsabilidad por los propios estados afectivos sin depender exclusivamente de la intervención adulta, un logro que predice una mejor adaptación escolar y social en los años posteriores. Además, los niños comienzan a emplear técnicas como la distracción autodirigida, la búsqueda de apoyo verbal o la reevaluación

cognitiva con frases como no pasa nada, puedo volver a intentarlo, en lugar de recurrir predominantemente a la conducta impulsiva (Denham, 2006).

A partir de los 5 años, los menores ya discriminan entre estrategias adaptativas y desadaptativas, capacidad evaluativa que se vincula directamente con el desarrollo de conductas prosociales como compartir o consolar (Eisenberg et al., 2006). En definitiva, se fortalece la empatía prosocial, entendida no solo como el reconocimiento del malestar ajeno, sino como la disposición activa para aliviarlo mediante acciones concretas. Thompson (2014) subraya que este tipo de empatía no surge de forma espontánea, sino que se construye progresivamente a través de interacciones reguladas por adultos que modelan, nombran y validan las emociones en el día a día.

En función de lo expuesto, comprender cómo los niños gestionan sus emociones y atraviesan hitos emocionales clave permite dimensionar la importancia que esto tiene dentro del contexto educativo inicial, aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2.2 Relevancia educativa de la gestión emocional en educación inicial

El reconocimiento de los procesos emocionales en la primera infancia cobra especial significado cuando se sitúa dentro del contexto escolar. La educación inicial constituye el primer espacio de socialización formal del niño, en un entorno privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales que inciden directamente en su disposición hacia el aprendizaje. Diversos estudios señalan que los niños con mayor capacidad para gestionar sus emociones muestran mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales más positivas y una mayor adaptación al ambiente escolar (Ceballos-Marón et al., 2022).

En este sentido, la gestión emocional no debe entenderse como un contenido paralelo al currículo, sino como un pilar fundacional del aprendizaje significativo y el desarrollo integral, tal como lo reconoce el Currículo Priorizado al incluir las habilidades socioemocionales entre las cuatro prioridades transversales, junto con las comunicacionales, lógico-matemáticas y digitales (MINEDUC, 2025). La tarea del docente de Educación Inicial se orienta, entonces, hacia la creación de ambientes afectivos seguros y el acompañamiento intencional del desarrollo emocional de sus estudiantes.

La gestión de las emociones se comprende mejor, al examinar cómo estas modulan directamente los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Bisquerra (2019) explica que las emociones funcionan como filtros que influyen directamente en la atención y la motivación. Cuando un estudiante experimenta estados emocionales positivos, se facilitan procesos cognitivos esenciales como la atención sostenida, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental, todos fundamentales para el pensamiento lógico-matemático y la comprensión lectora. En cambio, emociones negativas no reguladas activan la amígdala e inhiben la corteza prefrontal, bloqueando las redes neuronales necesarias para razonar, planificar y tomar decisiones.

Lejos de limitar el aprendizaje académico, como se asumió en el pasado, la gestión emocional resulta hoy una condición indispensable para habilitarlo y potenciarlo. Estudios como el de Ceballos-Marón et al. (2022) documentan que, en etapas posteriores (9–12 años) a menor regulación emocional corresponde menor comprensión lectora, evidenciando que las brechas socioemocionales tempranas se cristalizan en dificultades cognitivas. Por ello, el Currículo 2025 enfatiza que el desarrollo de la autorregulación en Inicial II no es preparación para el futuro, sino una condición necesaria para aprender aquí y ahora: para seguir instrucciones en una actividad lógico-matemática, esperar turnos en un juego cooperativo o expresar ideas con claridad en una ronda de diálogo.

Los niños de esta edad transitan desde una regulación co-dependiente guiada por adultos hacia formas incipientes de autorregulación, sustentadas por avances en funciones ejecutivas, teoría de la mente y lenguaje emocional (National Scientific Council on the Developing Child, 2020). Tal transición no es lineal ni universal ya que depende de la interacción entre factores biológicos tales como el temperamento y maduración neurológica y factores contextuales en cuanto a calidad del apego y estimulación emocional. Por consiguiente, comprender los hitos normativos, los procesos regulatorios y las dificultades frecuentes resulta fundamental para diseñar intervenciones oportunas y pertinentes.

Shonkoff y Phillips (2000) añaden que, desde una perspectiva neurobiológica, las experiencias emocionales repetidas en presencia de figuras reguladoras fortalecen las conexiones entre la amígdala y el córtex prefrontal, permitiendo respuestas más flexibles y menos reactivas ante situaciones estresantes. En contraste, la exposición prolongada a estrés no mitigado puede

generar una hiperactivación del sistema límbico y una inmadurez en las redes de control inhibitorio, con consecuencias a largo plazo para la salud mental y el rendimiento académico.

Reconocida la importancia educativa de la gestión emocional, surge la necesidad de identificar estrategias concretas que permitan trabajarla en el aula. En este marco, el mindfulness se presenta como una de las propuestas con mayor respaldo teórico y empírico para favorecer la autorregulación emocional en la primera infancia, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2.3 Mindfulness como estrategia para la autorregulación emocional

La transición desde los fundamentos teóricos del mindfulness hacia su implementación en el aula, requiere de una adaptación pedagógica cuidadosa que considere las características cognitivas, emocionales y corporales de los niños en educación inicial. En este nivel, las estrategias pedagógicas para la gestión emocional se conciben como prácticas intencionadas, sistemáticas y contextualizadas, que el docente incorpora dentro de la rutina diaria con el propósito de desarrollar en los niños la conciencia de sus propios estados emocionales y la capacidad de regularlos.

Traducir el mindfulness al contexto del aula implica adaptarlo a la forma en que los niños pequeños experimentan el mundo: a través del juego, los sentidos y la rutina. Por ello, su implementación en educación inicial no supone sesiones formales de meditación, sino actividades breves, lúdicas y significativas que fomenten la atención plena de manera natural. Las estrategias pedagógicas para la gestión emocional en la primera infancia deben ser lúdicas, intencionadas, contextualizadas y articuladas con la familia, en coherencia con la metodología juego-trabajo y las experiencias de aprendizaje propuestas por el Currículo (MINEDUC, 2025); catalogando como prácticas integradas en la rutina diaria.

Montesdeoca (2023) diseñó e implementó estrategias pedagógicas innovadoras en la educación inicial ecuatoriana, integrando el juego estructurado, la narrativa emocional y recursos adaptativos para fortalecer la autorregulación y la empatía en niños de 5 a 6 años. Sus hallazgos indican que, al incorporar momentos intencionados de respiración, rincones de calma sensorial y dramatizaciones de conflictos cotidianos como compartir materiales o esperar el turno, los docentes logran reducir conductas disruptivas en un 42 % y mejorar la adaptación escolar, especialmente en transiciones post pandémicas. El autor propone, además, un modelo de

autorregulación emocional progresiva basado en tres niveles: preventivo, reactivo y reflexivo. En el nivel reactivo, frente a una crisis, se guía al niño mediante el protocolo D.E.T.E.N.: detener (pausa física) expresar (“estoy enojado porque...”) tomar aire (tres respiraciones profundas) elegir (¿qué puedo hacer?) y narrar después (reflexión grupal al final del día). Los niños logran aplicar estrategias de forma autónoma tras doce semanas, evidenciando que la autorregulación no es innata, sino que se construye.

Complementariamente, Criollo y Martillo (2024) en una intervención realizada en Guayaquil con doce instituciones fiscales, proponen un modelo integral que vincula las habilidades socioemocionales con los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante talleres continuos para docentes. Los resultados muestran que, tras seis meses de implementación, aumenta en un 58 % la frecuencia con que los docentes modelizan verbalmente sus propias regulaciones emocionales, por ejemplo, “estoy frustrado, voy a contar hasta tres antes de hablar”, lo que se correlaciona con un incremento del 37 % en conductas prosociales infantiles y una mayor participación en actividades grupales.

Los estudios citados confirman lo planteado por Thümmler et al. (2022) el docente no es solo facilitador, sino actor clave de autorregulación, cuya formación especializada determina el éxito de las intervenciones. La autorregulación emocional depende del desarrollo de las funciones ejecutivas en inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo, las cuales se fortalecen mediante prácticas repetidas y estructuradas. En esta línea, Montesdeoca (2023) incorpora esta evidencia al diseñar juegos con reglas cambiantes como “Simón dice emocional: Simón dice... muéstrame una cara de frustración... ¡ahora cálmala!” que ejercitan la inhibición de respuestas automáticas y la reorientación atencional.

La estrategia se fortalece con la participación activa de las familias, donde los docentes envían a los hogares kits de autorregulación con pictogramas de emociones, tarjetas de respiración y cuentos, acompañados de guías sencillas para padres (Baque, 2023). De igual manera, Qashmer (2023) confirma que la consistencia entre escuela y hogar es un predictor significativo de éxito en autorregulación ya que los niños internalizan mejor las estrategias cuando son reforzadas en múltiples contextos. Así, se configura un ecosistema de desarrollo emocional en el que docente, niño y familia co-construyen competencias para la vida, coherente

con el perfil de salida del nivel inicial, que busca formar “niñas y niños capaces de reconocer y regular sus emociones, estableciendo relaciones armónicas con los demás” (MINEDUC, 2025, p. 21).

Entre las estrategias descritas, las actividades lúdicas ocupan un lugar central, pues el juego constituye el lenguaje natural de la infancia y permite que los niños exploren, expresen y procesen sus emociones en un entorno seguro y motivador. El Currículo Priorizado 2025 reconoce explícitamente al juego-trabajo como metodología central en educación inicial, destacando que el juego es la actividad más genuina e importante en la infancia temprana (MINEDUC, 2025, p. 48).

En esta línea, Duff (2025) documenta en contextos multiculturales que los juegos con pausas reflexivas como detenerse a preguntar “¿cómo se siente el personaje ahora?” durante una historia promueven la mentalización y la toma de perspectiva. Kao et al. (2020) en un estudio con más de 1200 niños de 5 a 6 años, demuestran que los juegos cooperativos incrementan significativamente la empatía cognitiva y afectiva.

En el contexto ecuatoriano, Montesdeoca (2023) propone adaptaciones culturalmente pertinentes: juegos de rol con títeres locales, ruedas emocionales con semillas, lana y arcilla y dramatizaciones grupales que simulan conflictos reales del aula. Las actividades fortalecen la expresión emocional segura con el impulso de estrategias de reparación y negociación, en coherencia con el ámbito de Cívica y Acompañamiento Integral, que promueve la resolución de conflictos de manera pacífica (MINEDUC, 2025). A la par se han implementado también círculos de diálogo con objetos transicionales incluyendo peluches, muñecos de trapo donde los niños proyectan sus estados internos y con guía docente, construyen narrativas de autorregulación colectiva. Así, las actividades lúdicas se configuran como experiencias de aprendizaje transformadoras en las que la emoción se convierte en objeto de indagación y herramienta pedagógica.

Complementariamente a las actividades lúdicas, las técnicas de relajación y respiración consciente ofrecen herramientas sencillas y de eficacia comprobada para que los niños aprendan a calmar su sistema nervioso y desarrollar una mayor conciencia corporal como punto de partida para la autorregulación emocional.

Gómez (2013) propone un modelo de relajación adaptada a la primera infancia, basado en tres pilares: brevedad correspondiente a las actividades de dos a tres minutos, multisensorialidad derivada del uso combinado de palabra, gesto, música y objetos y metáfora culturalmente significativa. Técnicas como la respiración consciente han sido validadas en más de veinte instituciones ecuatorianas, mostrando que, aplicadas diariamente antes de transiciones críticas al momento de la entrada al aula, salida al recreo, reducen en un 52 % las crisis de ira y en un 39 % la hiperactividad motriz.

Los hallazgos se alinean con los de Bockmann y Yu (2022) quienes confirman que las intervenciones basadas en mindfulness son especialmente efectivas en niños con mayores dificultades regulatorias, actuando simultáneamente como estrategia preventiva y clínica. Por ello, la eficacia de estas técnicas depende de su inserción en la rutina, no de su uso esporádico ante crisis.

Al respecto, Baque (2023) documenta en Manabí que, cuando docentes y padres aplican conjuntamente rituales de calma como la caja de emociones al inicio y cierre del día escolar, los niños internalizan las estrategias y las aplican de forma autónoma en un 67 % de los casos tras diez semanas. La respiración consciente, en particular, activa el sistema nervioso parasimpático, lo que permite reducir la ansiedad, calmar la mente y recuperar el equilibrio fisiológico (MINEDUC, 2024). En el proceso, el adulto guía al niño en ejercicios sencillos inhalar profundamente, sostener el aire brevemente y exhalar lentamente, actuando como soporte regulatorio hasta que el menor logra aplicarlos por sí mismo ante situaciones de malestar o sobreestimulación.

De este modo, la aplicación pedagógica del mindfulness en Educación Inicial se configura como un enfoque integral que articula estrategias lúdicas, prácticas de respiración y relajación, participación familiar y modelización docente, todos orientados al desarrollo sostenido de la autorregulación emocional en la primera infancia.

Capítulo III: Marco metodológico

3.1.Paradigma de investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma sociocrítico. Bajo esta perspectiva, la realidad no se entiende como un hecho estático, sino como una construcción social influenciada

por el contexto histórico y susceptible de cambio. Alvarado y García (2008) sostienen que este enfoque busca interpretar los fenómenos educativos y transformar las prácticas para empoderar a los participantes. En consecuencia, la investigación pretende descifrar los significados que los niños atribuyen a sus emociones durante las sesiones de mindfulness. Ricoy (2006) señala que esta postura es idónea cuando el objeto de estudio abarca experiencias subjetivas y dinámicas sociales, característica propia de la primera infancia.

Esta elección se alinea con el objetivo general: evaluar la implementación de actividades de mindfulness para fortalecer la gestión emocional en niños de 4 a 5 años. Dado que el interés no radica en medir variables cuantificables, sino en entender la vivencia emocional de los infantes, el enfoque cualitativo permite capturar matices que los instrumentos estandarizados pasarían por alto.

3.2.Enfoque metodológico

En concordancia con lo anterior, la investigación adopta un enfoque cualitativo. Siguiendo a Hernández et al. (2014) este enfoque se caracteriza por ser un proceso sistemático que prioriza la comprensión de los fenómenos dentro de su entorno natural, rescatando la perspectiva de los protagonistas. Esto permitirá responder a la interrogante principal: ¿De qué manera pueden mejorarse las habilidades de gestión emocional en los niños de cuatro a cinco años de una institución de educación inicial?

A criterio de Quecedo y Castaño (2002) el enfoque cualitativo, reconoce al participante como agente activo en la construcción de conocimiento, no como un objeto pasivo de medición. En este sentido, la observación en el aula como espacio cotidiano de los niños de educación inicial ofrece una ventana privilegiada para entender las competencias emocionales en interacción con pares y adultos.

El enfoque metodológico, orientado a registrar con fidelidad lo ocurrido durante las sesiones y otorgarle sentido pedagógico desde un marco teórico. Denzin y Lincoln (2018) sostienen que este enfoque cualitativo permite develar patrones profundos en la vida cotidiana del aula.

El enfoque respeta la lógica del mundo infantil, donde el aprendizaje emocional no es verbal ni abstracto, sino corporal, lúdico y simbólico. Tal como señala Ngo (2022) citando a

Vygotsky en esta etapa el desarrollo se da mediado por herramientas culturales como cuentos, objetos sensoriales o juegos en interacción con adultos significativos. Por ello, comprender el impacto del mindfulness exige interpretar su función en esa red relacional.

Para responder al objetivo general, no se midió cuánto mejoró, sino cómo y en qué condiciones las actividades favorecieron la identificación, expresión y regulación emocional. Por ejemplo, cuando un niño golpeó a una compañera y luego, tras la intervención docente, logró calmarse y continuar, se interpretó ese momento como un indicio de autorregulación emergente. Lo ya descrito se alinea con Bogdan y Biklen (2021) quienes afirman que, en educación temprana, la riqueza del dato cualitativo radica en su capacidad para capturar procesos en desarrollo.

3.3.Método de investigación

Se considera una investigación acción, puesto que accede a una situación o problema de la práctica educativa (Latorre, 2005). El diseño de investigación-acción es pertinente en el estudio ya que se logró identificar las necesidades emocionales de los niños, de la misma manera implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación emocional desde una perspectiva lúdica y expresiva.

Ramos et al. (2021) describen la investigación-acción como un método flexible orientado al cambio, capaz de brindar alternativas a las problemáticas del contexto educativo. Por ello, este estudio priorizó la recolección de información significativa durante la implementación de mindfulness, tomando como escenario específico y delimitado el aula de Educación Inicial.

Además, el método se alinea en forma cíclica, propuesto por Latorre (2005) que guía intervenciones pedagógicas sensibles al contexto. En este trabajo, dicho ciclo se tradujo a planificación, acción, observación y reflexión. Este método responde directamente al objetivo general: evaluar la implementación de actividades basadas en mindfulness. No se busca generalizar, sino generar comprensión profunda desde la experiencia concreta de un grupo. Por tanto, el método no solo describe lo ocurrido, sino que interpreta su significado pedagógico, tal como exige la investigación educativa cualitativa contemporánea (Creswell y Poth, 2018).

3.4.1 Fases de la investigación acción

Para la investigación se tomó como referencia a Colmenares y Piñero (2008) quien describe las cuatro fases esenciales para una investigación acción: planificación, acción, observación y reflexión.

Tabla 1

Fases de la investigación acción

Fases	Descripción
Planificación	Se estructuraron las 10 actividades de la propuesta.
Acción	Se ejecutaron las 10 sesiones de mindfulness planificadas, aplicando simultáneamente los instrumentos de recolección de datos (observación, entrevistas) durante la implementación real con los niños de 4 a 5 años.
Observación	Se registraron sistemáticamente las reacciones y comportamientos infantiles durante cada actividad, utilizando técnicas e instrumentos que permitieron monitorear cambios en la regulación emocional y realizar ajustes pertinentes.
Reflexión	Se interpretaron los hallazgos obtenidos durante todo el ciclo, evaluando la efectividad de la intervención.

Nota. Información adaptada de Colmenares y Piñero (2008). Elaboración propia

3.4.Diseño

El diseño que se empleó en cuatro fases principales:

Fase 1: Diagnóstico de la problemática, a través de la observación, entrevista y diálogo con la docente, se pudo evidenciar que los niños tenían problemas para mantener la atención y regular sus emociones.

Fase 2: Fundamentación teórica, la misma que consistió en una búsqueda exhaustiva de antecedentes internacionales, regionales y nacionales, así como también la exploración de la bibliografía sobre mindfulness y gestión emocional.

Fase 3: Diseño y aplicación de la propuesta: se diseñó una propuesta de intervención con 10 actividades, la mismas que se encuentran sustentadas teóricamente.

Fase 4: Evaluación de la propuesta: para esta fase se apoyó de los instrumentos de evaluación, que permitieron determinar la pertinencia, viabilidad y calidad de la propuesta.

3.5.Población y muestra

La población está constituida por los niños de 4 a 5 años de una institución fiscal de educación inicial del área urbana de Cuenca. Dado que el objetivo no era representatividad

estadística, sino riqueza informativa, se seleccionó una muestra intencional de 12 niños (7 niñas y 5 niños) conforme a los criterios de Patton (2002).

Esta selección respondió a tres condiciones: disponibilidad del grupo, estabilidad durante el periodo de intervención y pertinencia etaria. La continuidad del mismo grupo durante las diez sesiones permitió observar evoluciones individuales y dinámicas colectivas, como la progresiva adopción de estrategias de autorregulación.

La docente titular, participó como informante clave; su rol fue fundamental ya que, según Shonkoff y Phillips (2000) los adultos significativos son mediadores esenciales en el desarrollo de la regulación emocional en la primera infancia.

La muestra no pretende generalizaciones numéricas, sino ofrecer un caso informativo que permita comprender cómo se manifiesta la gestión emocional cuando se introduce una propuesta basada en mindfulness.

3.6.Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó una triangulación metodológica, siguiendo las recomendaciones de Denzin (1978) quien sostiene que combinar técnicas reduce sesgos y enriquece la interpretación. Los tres instrumentos utilizados fueron: diario de campo, guía de observación estructurada y entrevista semiestructurada.

El diario de campo fue el instrumento principal, elaborado conforme a las pautas de Bogdan y Biklen (2021). Cada registro incluyó descripción detallada de la actividad, comportamientos observados y una interpretación pedagógica en dos ejes: mindfulness y gestión emocional, tal como se aplicó en las diez sesiones realizadas.

La guía de observación se diseñó con base en los indicadores de competencia emocional propuestos por Denham (2006) tales como identificación de emociones, expresión verbal/no verbal y uso de estrategias de autorregulación. Estos criterios permitieron sistematizar la mirada sin perder sensibilidad ante lo inesperado.

La entrevista semiestructurada a la docente se realizó al final del proceso, siguiendo el modelo de Kvale (2007). Las preguntas exploraron su percepción sobre cambios en los niños, factibilidad de las actividades y condiciones necesarias para su continuidad, aportando una visión reflexiva desde la práctica docente.

3.7.Procedimiento de análisis de la información

El procedimiento se desarrolló en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación, inspirado en el ciclo de acción-reflexión de Latorre (2005). La fase diagnóstica permitió identificar necesidades emocionales iniciales; la intervención, aplicar diez actividades basadas en mindfulness; y la evaluación, analizar los hallazgos con la docente.

Las actividades se diseñaron con enfoque lúdico-sensorial, tal como recomiendan Gómez (2013) y Montesdeoca (2023) para la primera infancia. Cada sesión integró elementos narrativos, artísticos, corporales o naturales, respetando el modo en que los niños pequeños aprenden: a través del cuerpo, los sentidos y el juego simbólico.

El análisis de los datos siguió el enfoque temático inductivo de Braun y Clarke (2006) que consiste en identificar patrones de significado a través de un proceso iterativo. Primero, se analizó los 10 diarios de campo y la transcripción de la entrevista para familiarizarse con el contenido. Luego, se generaron códigos iniciales relacionados con conductas, emociones y estrategias observadas. El análisis no buscó confirmar hipótesis, sino develar cómo los niños experimentaron y utilizaron las actividades de mindfulness en su proceso de gestión emocional

3.8. Consideraciones éticas

La investigación cumplió con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normas del Consejo de Educación Superior del Ecuador. Se obtuvo consentimiento informado de las familias y autorización institucional, garantizando el derecho a la privacidad y la participación voluntaria. Los nombres de los niños fueron sustituidos por códigos en todos los registros.

Todas las actividades se diseñaron desde una perspectiva lúdica, centrada en el bienestar, respetando los tiempos y límites de cada niño. Como señala UNICEF (2012) en investigación con primera infancia, los niños deben ser reconocidos como sujetos de derecho, capaces de expresar sus preferencias, incluso en contextos estructurados.

Finalmente, la investigadora asumió un rol reflexivo, reconociendo su influencia en el campo y comprometiéndose con una práctica ética, respetuosa y pedagógicamente intencionada.

Capítulo IV: Propuesta de intervención

4.1. Fundamentación desde la didáctica para la aplicación del mindfulness como estrategia para la mejora de la gestión emocional.

La utilización del mindfulness como estrategia didáctica en el nivel Inicial demanda una fundamentación pedagógica que sustente su pertinencia y orientaciones metodológicas, garantizando su alineación con los principios de la educación inicial. Para ello, se consideran los aportes de diversos autores que respaldan su aplicación para fortalecer la gestión emocional en los niños:

Tabla 2.

Autores referentes sobre mindfulness y gestión emocional en Educación Inicial

Autor(es) y año	Aportes respecto al mindfulness
Kabat-Zinn (2003)	Define mindfulness como atención sin juicio; base para la autorregulación emocional en el aula.
Bockmann y Yu (2022)	Valida intervenciones mindfulness para mejorar regulación emocional en niños con dificultades.
Immordino-Yang y Gotlieb (2017)	La regulación emocional favorece el aprendizaje y la toma de decisiones prosociales.
Shonkoff y Phillips (2000)	Prácticas constantes (respiración, pausa) fortalecen la arquitectura cerebral de autorregulación.
Salovey y Mayer (1990)	La gestión emocional es una habilidad enseñable vinculada al éxito académico y social.
Goleman (1995)	Marco para integrar el mindfulness como herramienta transversal en el currículo.
Bisquerra (2009) Bisquerra (2019)	Fundamenta la intervención didáctica en la primera infancia como etapa crítica.
Denham (2006)	El docente regulado emocionalmente mejora el clima de aula y modela la autorregulación infantil.
Jennings y Greenberg (2009) Jennings (2015) Gómez (2013)	Estrategias breves y estructuradas reducen conductas disruptivas en educación inicial (Ecuador). La coherencia escuela-hogar amplía el impacto de las estrategias regulatorias.
Baque (2023)	La formación docente en habilidades socioemocionales incrementa conductas prosociales.
Montesdeoca (2023)	Legitima la respiración consciente y prácticas reflexivas como prioridad curricular oficial.
Criollo y Martillo (2024)	Define mindfulness como atención sin juicio; base para la autorregulación emocional en el aula.
MINEDUC (2024) MINEDUC (2025)	Valida intervenciones mindfulness para mejorar regulación emocional en niños con dificultades.

Nota. Elaboración propia a partir de los autores citados.

La pertinencia didáctica de incorporar el mindfulness en la educación inicial se sustenta en un sólido cuerpo teórico que reconoce la gestión emocional como pilar del desarrollo infantil. En este sentido, Méndez et al. (2021) ofrecen una definición integral de esta competencia, al concebirla como la capacidad de identificar y regular las propias emociones y como la habilidad para reconocer y responder con empatía a los estados afectivos de los demás una dimensión relacional esencial en el aula de primeros años de educación.

Sobre lo antes mencionado, Mamani et al. (2022) refuerzan su importancia al posicionar la gestión emocional como un componente central de la inteligencia emocional, demostrando empíricamente que actúa como predictor significativo no solo del bienestar psicológico, sino también del rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales en la infancia. Con ello, se subraya que educar emocionalmente no es un lujo, sino una condición para el aprendizaje pleno.

Al respecto, Rodríguez et al. (2025) enfatizan que una gestión emocional efectiva permite al individuo adaptarse con flexibilidad a los desafíos del entorno, tomar decisiones conscientes y, sobre todo, construir una identidad resiliente frente a la adversidad; conectándose directamente con el propósito formativo del currículo ecuatoriano: formar ciudadanos críticos, autónomos y emocionalmente estables.

Ahora bien, si bien estos aportes se centran en la infancia en general, Sisalema et al. (2025) sitúan con precisión la relevancia crítica de la gestión emocional en la primera infancia específicamente en niños de 6 a 7 años, etapa en la que se consolidan estructuras cognitivoafectivas fundamentales. En la misma línea, Mendoza et al. (2025) destacan que, en esta fase, los niños desarrollan habilidades de autorregulación emocional y cognitiva que inciden directamente en su participación en el aula, su disposición para cooperar y la formación de su autoconcepto escolar, elementos clave para una experiencia educativa positiva.

Finalmente, para Mora-Benavides et al. (2024) la autorregulación como la capacidad para inhibir respuestas impulsivas, tolerar la frustración y mantener la atención orientada hacia metas.

Más allá de una simple competencia socioemocional, la posicionan como una base neurocognitiva indispensable para el aprendizaje significativo, lo que otorga un fundamento científico robusto a cualquier estrategia que busque fortalecerla.

De acuerdo con lo citado, el mindfulness aporta al campo pedagógico como una estrategia didáctica intencionada que, al cultivar la atención plena, la conciencia corporal y la pausa reflexiva, potencia directamente las capacidades descritas por estos autores. Al integrarlo de forma lúdica, breve y contextualizada en las rutinas del aula, se ofrece a los niños herramientas prácticas para transitar desde la reacción impulsiva hacia la respuesta consciente cumpliendo así, de manera coherente y viable, con los principios del desarrollo integral promovidos por el currículo nacional ecuatoriano.

4.2. Problemática identificada

Uno de los problemas centrales de esta investigación, es que como docentes se considere que la atención plena de los infantes implica una perspectiva amplia y holística. Por lo tanto, auto cuestionarse las prácticas docentes que efectivamente otorguen mejores resultados. El vincular explícitamente con los modelos pedagógicos actuales que proponen el mindfulness como una habilidad mediante actividades breves, repetidas y focalizadas en la conciencia corporal, la respiración consciente y la regulación emocional.

Las estrategias que utiliza docente para promover la calma en el aula surgen, en gran medida, en respuesta a estados emocionales intensos, especialmente el enojo o el miedo. Como ella misma explica: “Cuando están enojados, hacemos ejercicios de respiración. Primero observamos cómo están respirando para enseñarles bien. Con la respiración se relajan, después pueden concentrarse mejor en el aula” (Docente, comunicación personal, noviembre de 2025).

Las intervenciones evidencian una alta capacidad de observación y empatía, así como un compromiso genuino con el bienestar emocional del grupo. Sin embargo, al aplicarse de forma ocasional y en contextos de crisis, su impacto en la internalización de herramientas autónomas de autorregulación podría potenciarse si se integraran de manera preventiva y rutinaria en la jornada escolar.

En cuanto a la validación emocional, la docente favorece el diálogo verbal directo, utilizando preguntas como “¿Qué te pasó? ¿Por qué lloras? ¿Quién te pegó?” (Docente,

comunicación personal, noviembre de 2025); presenta un enfoque fomenta un clima de confianza y apertura afectiva muy valioso. Ahora bien, considerando que muchos niños de 4 a 5 años aún están en proceso de desarrollar su lenguaje expresivo, sería pertinente complementar el diálogo con recursos no verbales como dibujos, títeres, juegos simbólicos o tarjetas de emociones que les permitan comunicar sus estados internos incluso cuando no cuentan con las palabras adecuadas.

Otro aspecto relevante, es que algunos niños no han tenido experiencias previas en entornos educativos formales. La docente lo reconoce con claridad: “Porque a veces mis estudiantes algunos no han estado en el inicial 1 ni en el CNH” (Docente, comunicación personal, noviembre de 2025). Frente a esta diversidad, manifiesta una intención pedagógica admirable: “Tengo que estar en la etapa de la curiosidad de él, todo quiere ver, todo quiere tocar, se distraen fácilmente” (Docente, comunicación personal, noviembre de 2025). No obstante, estrategias grupales como canciones o juegos motores, aunque inclusivas, podrían enriquecerse con adaptaciones diferenciadas que respondan a los distintos niveles de socialización, lenguaje y autorregulación presentes en el aula.

Por último, si bien la docente crea un ambiente afectivo y utiliza recursos propios (como canciones diseñadas por ella) para favorecer la relajación, no se observa en el aula una infraestructura emocional estructurada: rincón de calma, materiales visuales de identificación emocional, rutinas de transición consciente, entre otros. Los elementos no sustituyen la mediación docente, sino que la potencian, al ofrecer a los niños espacios y herramientas para practicar la autorregulación de forma progresiva e independiente. Por lo que su incorporación representaría un paso significativo hacia la gestión emocional en el aula, en la que el mindfulness no dependa únicamente del adulto, sino que se convierta en una experiencia cotidiana y accesible para todos los niños.

4.3. Objetivo general de la propuesta

Fortalecer la gestión emocional de niños y niñas de cuatro a cinco años mediante la implementación de una propuesta lúdica y sensorial basada en mindfulness, que promueva la atención plena, la autorregulación emocional y la empatía en el entorno escolar.

Con la implementación de esta propuesta, se aspira alcanzar las siguientes metas:

1.- Ejecutar 10 actividades de mindfulness para fortalecer la gestión emocional en los niños y niñas de 4 a 5 años

2.- Al culminar la ejecución de las actividades, evidenciar que el 80% de los niños/as demuestre comportamientos empáticos (escuchar, compartir, ayudar) en al menos dos actividades colaborativas, evaluadas mediante rúbrica docente.

3.- Sostenimiento de la atención focalizada de los participantes durante breves períodos (8 a 12 minutos) en las actividades lúdicas-sensoriales.

4.4. Diseño y aplicación actividades de la propuesta

Las actividades se enfocan para que los niños puedan experimentar herramientas prácticas para identificar sus emociones, expresar lo que sienten y utilizar la respiración o la pausa como mecanismo de autorregulación

La propuesta se formula mediante diez sesiones planificadas de manera progresiva y coherente con la edad de los niños de 4 a 5 años, considerando sus características evolutivas, tiempos de atención y necesidades emocionales. En la tabla 5 se sintetizan las actividades, sus categorías y los resultados observados.

La propuesta se fundamenta en la integración sistemática de actividades de mindfulness dentro de la rutina diaria del aula, empleando estrategias breves, lúdicas y adaptadas al nivel evolutivo de los niños. Las actividades están organizadas en categorías que responden a los componentes centrales de la gestión emocional: atención plena, conciencia emocional, conciencia corporal y regulación emocional.

Tabla 3.

Actividad 1 "Paseo de escucha"

Objetivo: favorecer la atención plena y la conexión con el entorno natural mediante la exploración consciente de los sonidos, desarrollando la calma, la curiosidad y la observación atenta.	**Recursos**

Descripción de la actividad: - Camino por un espacio tranquilo como el jardín, el patio o un parque cercano. - Observó lo que hay alrededor mientras respiro suave y conscientemente. - Escucho con atención los sonidos que aparecen: el viento, mis pasos, los pájaros o el movimiento de las hojas. - Cierro los ojos por unos segundos para sentir y descubrir qué sonidos escucho sin mirar. Nombro los sonidos que reconozco y digo cómo me hacen sentir (alegre, tranquilo, curioso…) - Juego a buscar de dónde vienen los sonidos, señalo o camino hacia ellos con cuidado. Finalizo el paseo respirando profundamente en cuatro tiempos.	- Espacio natural o patio escolar. - Imágenes o tarjetas con elementos del entorno (pájaros, hojas, viento, agua, etc.). - Una manta

Tabla 4.

Actividad 2 "El viaje del globo mágico"

Objetivo: aprender a respirar de forma consciente, sintiendo cómo su cuerpo se mueve al inhalar y exhalar, fortaleciendo la calma y la autorregulación emocional.	**Recursos**
Descripción de la actividad: - Me siento cómodamente y observo un globo desinflado frente a mí. - Cierro mis ojos y escucho sonar una campana. - Me quedo muy quieto y escucho el sonido hasta que ya no lo puedo oír. - Me acuesto boca arriba y pongo el globo sobre mi abdomen. - Cierro los ojos y escucho la voz que me guía: - "Mi globo dormidito está sobre mi pancita… Yo lo ayudaré a volar." - Inhalo y siento que el globo sube. Exhalo y siento que baja. - Mientras suena, inhalo muy despacio para ayudar al globo[1] a subir. - Cuando la campana termina, exhalo suave para que el globo descanse. - Pongo mis manos sobre mi pancita o sobre mi pecho y respiro una vez más. - Pienso: "Cuando respiro, mi cuerpo se calma." Abro los ojos lentamente y comparto a mis compañeros. cómo me siento ahora.	- Globos de colores. - Tapetes o colchonetas para recostarse. - Música suave instrumental.

Tabla 5.

Actividad 3 Explorando la hoja con los sentidos

Objetivo: favorecer la atención plena a través de la observación consciente de una hoja, estimulando los sentidos y la conexión con el entorno natural.	**Recursos**

Descripción de la actividad: - Me siento cómodamente y respiro profundamente tres veces. - Cierro los ojos por unos segundos para prepararme a observar con calma y curiosidad. - Abro los ojos lentamente y tomo una hoja entre las manos. - Observo detenidamente, identifico su color, forma, tamaño y bordes. - Detecto si tiene imperfecciones o detalles únicos. - Exploro su textura entre mis dedos, percibo si es rugosa, lisa, seca o húmeda. La acerco a mi nariz e inhalo suavemente para descubrir su olor. - Aplasto un poco la hoja para percibir nuevos aromas o sonidos suaves. - Coloco la hoja junto a otras y trato de reconocer cuál es la mía observando con atención. - Expreso cómo me sentí al observarla y comparto lo que descubrí. - Repito la actividad, pero ahora con una piedra	- Espacio libre - Música relajante. - Hojas secas o verdes.

Tabla 6.

Actividad 4 "Detectives de emociones"

Objetivo: favorecer la atención plena y la empatía a través de la observación consciente de las emociones propias y de los demás.	**Recursos**
- Me coloco mi antifaz o mis lentes mágicos. - Respiro profundamente tres veces para prepararme y mantener la calma. - Formo pareja y observo en silencio el rostro de mi amigo: sus ojos, cejas, boca y postura. Pienso en silencio: "¿Mi amigo se ve alegre, cansado, tranquilo o serio?" - Susurro suavemente: "Creo que mi amigo se siente…" Me siento frente a él y pinto lo que percibo y siento, usando colores y trazos libres. - Intercambiamos los roles para que ambos podamos expresar y crear. - Presento mi dibujo diciendo: "Así veo a mi amigo cuando está…" y escucho con atención su interpretación.	- Antifaces o lentes mágicos decorados. - Hojas A3 - Colores o témperas, pinceles.

Tabla 7.

Actividad 5 El baile de las emociones luminosas

Objetivo: expresar emociones mediante el cuerpo y el movimiento, conectando ritmo, respiración y consciencia del presente.	**Recursos**

Descripción de la actividad: - Apagar las luces del aula y poner música suave. - Tomo una linterna o un pañuelo, imaginando que representa mi - interior y bailo con él según lo que siento. - Con música alegre, bajo el ritmo y muevo mi cuerpo lentamente, balanceándome de lado a lado. Imagino que mi cuerpo se mueve - con la brisa, suave y ligero. - Cuando la música se acelera, giro, salto y me expreso libremente. - - Observo qué emoción aparece: ¿alegría, emoción, sorpresa? - Cierro los ojos, coloco mis manos en el pecho y siento el ritmo de mi corazón. - Respondo: "¿Dónde vive mi alegría? ¿En mis manos, mis pies o mi pecho?" - Mantengo la calma y agradezco por el momento compartido.	Secuencia musical (alegre, suave, rápida, tranquila). Luces o cintas de colores. Espacio libre para moverse

Tabla 8.

Actividad 6 "De volcán a lago tranquilo"

Objetivo: Identificar la emoción del enojo en el cuerpo y practicar la respiración consciente para recuperar la calma.	Recursos
Descripción de la actividad: - Observo la maqueta del volcán. - Vinagre	- Volcán
- Escucho atentamente la explicación sobre el enojo y pienso cómo se siente en mi cuerpo. Imito el enojo: aprieto mis puños, frunzo el ceño y tensiono los hombros. Siento dónde se manifiesta el enojo (en mi barriga, cara o manos). - Observo con atención los ingredientes que se presenta para hacer un experimento y demostrar como es el enojo en nuestro cuerpo. - Escucho los materiales que necesitan y observamos que produce su mezcla. - Tomo un pompón y lo coloco sobre mi palma. Inhalo profundo por la nariz y exhalo suave por la boca hasta mover el pompón. - Repito la respiración varias veces, observo el movimiento y percibo la calma. - Camino lentamente por el aula imitando una pluma que flota con el viento. - Mantengo la respiración tranquila y siento cómo mi enojo se disuelve.	- Colorante vegetal

Tabla 8.

Actividad 7 "Mi botella de calma"

Objetivo: favorecer la autorregulación emocional y la concentración a través de la observación atenta y consciente de una botella sensorial.	**Recursos**
- Escucho música suave para relajarme. Observo las botellas vacías y los materiales sobre la mesa. - Descubro con la vista y el tacto cómo son los elementos: fríos, suaves o brillantes. Lleno mi botella con agua hasta la mitad, agrego pegamento o gel transparente. - Elijo los materiales que deseo poner dentro: brillantina, cuentas o lentejuelas. Incorporo lentamente los elementos y muevo la botella despacio para observar los colores. - Respiro profundo tres veces mientras sigo con la mirada el movimiento de la escarcha. - Permanezco en silencio hasta que el contenido se asiente y comparto cómo me siento	- Botellas plásticas transparentes. - Agua. - Pegamento transparente o aceite de bebé. - - Escarcha - Lentejuelas. - Colorante. Pompones pequeños.

Tabla 9.

Actividad 8 "Creo mi globo antiestrés"

Objetivo: promover la conciencia corporal, la respiración mediante la elaboración de un objeto sensorial.	**Recursos**
Descripción de la actividad: - Escucho las indicaciones con atención. - Observo los materiales que vamos a usar: globos, harina (o arroz) y un embudo. - Elijo un globo del color que más me gusta. - Respiro profundo tres veces antes de empezar para trabajar con calma. - Con ayuda de mi maestra, sostengo el embudo y lleno mi globo con harina.	Globos de colores (uno por niño/a) Harina, maicena o arroz (según disponibilidad) Embudos (pueden ser plásticos o botellas).
- Siento cómo se va poniendo más blandito y suave con mis manos. - Lo cierro con un nudito y, si quiero, dibujo una carita en mi globo. - Me siento cómodamente en mi lugar y sostengo mi globo entre mis manos. - Lo aprieto suavemente y siento cómo se mueve dentro de mis dedos. - Respiro lentamente por la nariz mientras aprieto el globo. - Comparto con mis compañeros como me siento después de realizar la actividad	

Tabla 10.

Actividad 9 "El semáforo de mis emociones"

Objetivo: Reconocer y autorregular las emociones mediante la respiración consciente, el movimiento corporal y la visualización de un semáforo interior que guía sus acciones.	**Recursos**
Descripción de la actividad: - Observo el semáforo grande y escucho el significado de cada color. - Relaciono cada color con una acción: rojo para detenerme, - amarillo para pensar y respirar, verde para actuar con calma. - - Escucho la música y sigo las indicaciones: al oír 'rojo', me detengo y cierro los ojos; al oír 'amarillo', respiro profundo; al oír 'verde', me muevo libremente. - Recuerdo que cada color me ayuda a cuidar mis emociones. - En la zona roja, me acuesto y respiro profundo; en la amarilla, siento los latidos de mi corazón; en la verde, me muevo con alegría. - Cierro los ojos, coloco las manos en el pecho e imagino una luz que cambia de color según cómo me siento. - Recibo un círculo y pinto según la emoción que estoy sintiendo y comparto con mis compañeros. - Decoro a mi manera la emoción.	- Semáforo grande (hecho con cartulina o fieltro). - Música suave y alegre. Colchonetas o alfombra. Luz o tarjetas de color rojo, amarillo y verde.

Tabla 11.

Actividad 10 "Me convierto en un Monstruo de Emociones"

Objetivo: expresar y reconocer emociones a través del movimiento, la pintura sensorial y la atención plena.	**Recursos**
Descripción de la actividad: - Me siento en círculo y escucho el cuento "El Monstruo de Colores". - Cierro mis ojos un momento y respiro profundo para descubrir cómo me siento hoy.	- Máscaras de cartón con forma de monstruo. - Pinturas de dedos de colores de las emociones - Pinceles o esponjas
- La maestra me dice una emoción y yo busco una posición como un monstruo: - Si estoy alegre, abro mis brazos - Si estoy triste, me hago pequeño - Si estoy enojado, pongo mis manos fuertes - Si tengo miedo, me escondo como un monstruo asustado - Recibo la máscara de un monstruo de las emociones - Elijo un color que represente mi emoción del día. - Toco la pintura con mis manos y siento su textura fría, suave o pegajosa.	- Cintas, papel picado, lana, ojos móviles (opcional)

- Pinto mi máscara de monstruo usando mis dedos, esponjas o pinceles.
- Creo ojos grandes, boca, pelos locos o antenas… como yo quiera.
- Me miro en el espejo y digo: Así se ve mi emoción. Así me siento hoy."
- Me pongo mi máscara y camino como un monstruo que siente mi emoción.

Capítulo V: Resultados

En este capítulo se presentan los principales hallazgos obtenidos a lo largo del proceso de investigación. Inicialmente, se exponen los datos recolectados, organizados de acuerdo con los objetivos planteados. Posteriormente, estos resultados son analizados e interpretados a la luz de los antecedentes y los fundamentos teóricos abordados en capítulos anteriores. De este modo, se desarrolla una discusión que permite comprender el alcance, la pertinencia y la relevancia de los resultados dentro del contexto educativo.

5.1. Análisis de guías de observación aplicadas

En esta etapa, se realizó un análisis previo para comprender cómo los niños y niñas reconocen, expresan y regulan sus emociones en el contexto escolar. Así es como permitió identificar fortalezas y dificultades emocionales, con el fin de orientar estrategias pedagógicas que favorezcan el bienestar emocional y una convivencia armónica en el aula.

La información obtenida a partir de las tres guías de observación aplicadas los días 17, 18 y 19 de noviembre de 2025 en el aula, permitió caracterizar la situación inicial referente a la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años (ver Anexo A).

Tabla 12

Resultados guías de observación inicial

Dimensión de análisis	Hallazgos
1. Expresión emocional	Los niños reconocen emociones básicas (alegría, tristeza) y las expresan principalmente mediante gestos, dibujos (ponen carita feliz) o frases simples (mi bebé está triste). Sin embargo, les cuesta verbalizar emociones complejas, distinguir entre emociones positivas y negativas, e identificar las emociones de sus compañeros. La expresión verbal de las emociones es limitada y depende fuertemente del modelado adulto.

2. Regulación emocional	Predominan reacciones impulsivas ante frustración: rabietas, llanto, empujones, dificultad para esperar turnos. Aunque algunos niños piden ayuda a la docente para calmarse, no utilizan espontáneamente estrategias de autorregulación (como respirar). La regulación es externa (dependiente del adulto) no interna.
3. Estrategias docentes y lenguaje emocional	La docente nombra emociones, fomenta el diálogo emocional (¿por qué lloras?) y refuerza positivamente los intentos de calma. Aplica estrategias intuitivas de mindfulness: invita a escuchar sonidos, cerrar los ojos, usar juegos relajantes y guiar la respiración. No obstante, estas prácticas no son sistemáticas ni nombradas mindfulness y el vocabulario emocional ofrecido es limitado.

Nota. Datos tomados a partir de guías de observación.

El diagnóstico evidencia que, a pesar de la buena disposición docente y la presencia de prácticas intuitivas, el aula carece de una propuesta estructurada, repetida y adaptada a la primera infancia que fortalezca tanto la expresión como la autorregulación emocional. Por ello, la implementación de una intervención basada en mindfulness, diseñada con rigor didáctico y sensibilidad evolutiva resulta pertinente.

5.2. Análisis entrevista inicial aplicada al personal docente

A continuación, se analizan las respuestas emitidas por la docente en la entrevista inicial con el fin de comprender su percepción sobre la regulación emocional en el grupo observado (ver Anexo B).

Tabla 13

Categoría de análisis entrevista inicial docente

Categoría de análisis	Hallazgo / Respuesta breve (síntesis)
1. Comprensión intuitiva (no técnica) de la atención plena	La docente asocia la atención al desarrollo integral del niño (emocional, motor, neurológico) pero no conoce ni aplica técnicas formales de mindfulness. Su enfoque es sensible, aunque no sistematizado.
2. Estrategias para la regulación emocional	Usa recursos como respiración guiada, canciones propias y juegos motores, siempre de forma intuitiva y adaptada a la rutina. Estas prácticas son valiosas, pero carecen de secuencia, intencionalidad pedagógica o nombre conceptual claro.
3. Dificultades emocionales predominantes	Los niños presentan miedo ante lo nuevo, reacciones impulsivas ante frustración (rabietas, tirar objetos) y escasa autorregulación. Comunican emociones principalmente con el cuerpo, no con palabras.
y 4. Alta disposición docente y base empática sólida	La docente observa con empatía, valida emociones mediante el diálogo adapta sus estrategias al nivel real de desarrollo. Esta actitud receptiva constituye una base ideal para la implementación de una propuesta estructurada de mindfulness.

Nota. Datos tomados a partir de entrevista inicial (Docente, comunicación personal, nov 2025).

Con base a la percepción de la docente existe una comprensión intuitiva, vinculándola al desarrollo integral infantil más que a prácticas formales de mindfulness. Implementa estrategias espontáneas (respiración, canciones, juegos) que favorecen calma y concentración, aunque sin sistematización pedagógica. Reconoce y valida emociones infantiles mediante observación, preguntas empáticas y escucha activa, generando confianza en el aula. Predominan emociones como miedo, tristeza y enojo, con respuestas impulsivas que requieren mediación adulta. Los niños aún no poseen autorregulación autónoma, pero comienzan a incorporar herramientas simples con modelado constante. En este contexto, la propuesta de mindfulness resulta pertinente y viable.

5.3. Resultados de la aplicación del mindfulness en la gestión emocional

Tabla 14

Actividades de mindfulness por categorías

N.º	Técnicas empleadas	Categoría	Evidencia observada / Resultado relevante
1	Escaneo auditivo, caminata consciente, discriminación sin visión, nombramiento emocional.	Concentración Atención plena	El 80% de los niños lograron identificar sonidos del entorno, manteniéndose atentos y tranquilos durante la actividad
2	Respiración diafragmática visualizada, ancla de campana, visualización simbólica, 4 tiempos.	Respiración consciente	Se observó que los niños se mantenían calmados y mayor control respiratorio
3	Mindful seeing, exploración táctil/olfativa, integración multisensorial.	Atención plena sensorial	Los niños exploraron con interés texturas, olores y formas, expresando emociones positivas
4	Micro expresiones, escucha sin juicio, empatía cognitiva, externalización gráfica.	Conciencia emocional	Identificaron gestos y emociones, fortaleciendo la escucha y el respeto
5	Danza espontánea, kinestesia emocional, respiración musical, escaneo corporal.	Movimiento consciente	Los niños exteriorizaron emociones con libertad y mayor conexión corporal
6	Metáfora activación/calma, tensión consciente, respiración con pompón, visualización kinestésica.	Regulación emocional Respiración	Se evidenció reducción de tensión corporal y mayor serenidad posterior
7	Visual tracking, respiración sincronizada, espera consciente, ancla visual.	Concentración Autorregulación	Los niños permanecieron en silencio observando el movimiento interno

8	Objeto transicional, presión rítmica, respiración sincronizada, anclaje táctil.	Conciencia corporal Respiración	La presión rítmica y la respiración generaron tranquilidad visible
9	Semáforo: pausa (rojo) respiración puente (amarillo) acción consciente (verde).	Regulación emocional	Los niños lograron asociar colores con acciones y emociones
10	Dramatización, pintura sensorial, máscara, reconocimiento en espejo.	Expresión emocional Atención plena	Manifestaron emociones con seguridad y disfrute durante la actividad

Nota. Información obtenida de los diarios de campo (ver anexo D)

La intervención se implementó en el aula de Inicial II de la institución donde se intervino durante dos semanas consecutivas, con diez sesiones de 15 a 25 minutos, respetando el umbral atencional de niños de 4 a 5 años. La propuesta se centró en concretar procesos abstractos mediante mediadores simbólicos y sensoriales (ver anexo D): la respiración se hizo visible con el globo abdominal; el ciclo del enojo se vivenció a través de la metáfora del volcán y las emociones se externalizan con máscaras, colores y movimiento corporal.

En la primera semana se trabajó la atención sensorial y el reconocimiento emocional con mayor acompañamiento docente; en la segunda, se profundizó en la regulación activa mediante metáforas y objetos transicionales, evidenciándose manifestaciones iniciales de autorregulación asistida, como la verbalización espontánea de la necesidad de detenerse y respirar.

Acto seguido, se validaron logros situacionales importantes: mayor atención focalizada, ampliación del repertorio expresivo y tránsito observable de la activación a la calma en actividades estructuradas, especialmente en la secuencia “de volcán a lago tranquilo”, que además fortaleció la cohesión grupal.

No obstante, la autorregulación se presentó principalmente en presencia de los mediadores y dentro del contexto de las sesiones, lo que confirma la necesidad de consolidar hábitos regulatorios autónomo.

5.4. Cambios en la gestión emocional de los niños durante y después de la implementación de las actividades de mindfulness.

A continuación, la siguiente tabla sintetiza e interpreta las percepciones de la docente respecto a la aplicación de actividades de mindfulness (ver Anexo E) destacando hallazgos cualitativos, implicaciones pedagógicas y oportunidades de mejora.

Tabla 15

Interpretación de entrevista de salida sobre la implementación de mindfulness en el Aula

Categoría de análisis	**Evidencia textual / Observación del docente**	**Interpretación**
Pertinencia contextual	*"Estaban muy oportunas para las niñas que tienen un nivel de ansiedad muy avanzado, a veces no se adaptan rápido al grupo"*	Las actividades respondieron a una necesidad real del aula. La docente reconoce el valor preventivo y terapéutico del mindfulness como herramienta de inclusión emocional.
Impacto en gestión emocional	*"Se ha visto una gran mejoría en la actitud de los niños"*	Se observó un cambio conductual observable y sostenido, vinculado a una mayor autorregulación. La mejora en actitud sugiere transición desde reacciones impulsivas hacia respuestas más reflexivas y prosociales.
Actividad más significativa	*"Fue la del volcán... al principio con ansiedad de ver qué sucedía y después ya se fueron relajando "*	La actividad funcionó como metáfora experiencial del ciclo emocional (activación, observación, regulación).
Desafíos identificados	*"A la edad de los niños... se frustran, tienen ansiedad... hay que hacer más actividades todo el año lectivo"*	El docente reconoce dos factores críticos: (1) la necesidad de adaptación metodológica a la etapa evolutiva (corto umbral de atención, necesidad de concretización) y (2) la importancia de la sistematicidad el mindfulness requiere continuidad para consolidar hábitos de autorregulación.
Propuesta de integración curricular	*"Al inicio de la clase y al final de la clase... no solo es clases, clases, sino tienen que también saber tranquilizarse"*	La docente propone una redefinición del contrato pedagógico: incorporar momentos de regulación emocional como ritual estructurante de la jornada escolar.
Ampliación del alcance	*"Esto se debería hacer con todos los niños grandes también... vienen con emociones alteradas y eso es una actividad que los lleva a relajarse"*	La docente extiende la validez del enfoque a todas las edades, reconociendo que la regulación emocional no es exclusiva de la primera infancia. Sugiere una visión institucional del mindfulness como recurso transversal para el bienestar escolar.
Fortalezas destacadas	*"Muy emotivas para que ellos puedan relajarse... les ayudaba de alguna manera a sentirse mejor"*	El enfoque fue percibido como humanizador: prioriza la experiencia subjetiva del niño (sentirse mejor) La calificación de "emotivas" revela que las actividades lograron conectar con el mundo afectivo infantil.

Nota. Elaboración propia

La docente percibe las actividades de mindfulness no como una técnica aislada, sino como un puente hacia una cultura escolar más consciente y regulada emocionalmente. Valora especialmente su capacidad para transformar estados de ansiedad en calma mediante experiencias

concretas y significativas para los niños. La principal recomendación implícita es institucionalizar estas prácticas con continuidad temporal y extensión a todos los niveles, integrándose como ritual pedagógico esencial.

5.5. Triangulación de resultados

La organización en diez encuentros permitió reforzar de manera sistemática las habilidades de atención plena, conciencia emocional y autorregulación, garantizando una intervención estructurada, lúdica y adecuada al nivel Inicial II.

Tabla 16

Triangulación de resultados

Dimensión regulatoria	**Transformación cualitativa identificada**
Regulación de ansiedad situacional	La metáfora del volcán funcionó como andamiaje concreto del ciclo emocional: los niños vivenciaron cómo la ansiedad inicial (erupción) transita naturalmente hacia la calma (sedimentación) mediante la observación atenta.
Autorregulación respiratoria	Se logró autorregulación *asistida* (con mediadores presentes) y un avance cualitativo en el día 9 con verbalización espontánea de la estrategia. Sin embargo, esta autorregulación emergió únicamente *dentro del contexto estructurado*; no hay evidencia de uso espontáneo fuera de las sesiones (ej.: en transiciones no planificadas). El logro representa un avance evolutivo significativo (coregulación - autorregulación asistida) pero no alcanza autonomía plena.
Atención sostenida	Los niños lograron sostener atención focalizada durante períodos significativos (60-90 seg) en estímulos multisensoriales altamente salientes (volcán, hoja, botella) transición validada por convergencia docente-comportamiento. El objetivo se cumplió dentro de los límites evolutivos esperables para la etapa preoperacional; la atención plena emergió espontáneamente cuando el estímulo fue sensorialmente rico y significativo.
Expresión emocional	Se amplió significativamente el repertorio expresivo: de gestos limitados hacia verbalización simple de estados propios/ajenos, externalización simbólica mediante máscaras/colores y mayor precisión en el lenguaje emocional (*"tenso"* vs. *"mal"*).

Cohesión grupal	Se generaron momentos puntuales de cohesión y sincronía afectiva *durante las actividades estructuradas* (volcán, baile) facilitando la inclusión de niñas con ansiedad avanzada. Sin embargo, no hay evidencia de transformación estructural sostenida del clima áulico diario en situaciones espontáneas no planificadas (transiciones, trabajo autónomo). La cohesión lograda fue genuina pero situacional, limitada al marco temporal de las sesiones.
Sostenibilidad del efecto	Los efectos regulatorios se manifestaron únicamente dentro del contexto experimental estructurado y desaparecieron una vez concluida la actividad. La docente reconoció explícitamente que para consolidar estos aprendizajes se requiere práctica continua *"todo el año lectivo"*, lo cual indica que la intervención fue puntual y no sistemática. La sostenibilidad permanece como condición necesaria no implementada en este estudio piloto.
Escalabilidad institucional	La percepción docente evidencia que la necesidad de regulación emocional no es exclusiva de la primera infancia. El protocolo es técnicamente escalable mediante adaptación etaria de los andamiajes (ej.: volcán concreto para inicial - metáfora abstracta del "volcán interior" para primaria). Sin embargo, la escalabilidad real requiere validación empírica en contextos superiores y capacitación docente diferenciada por etapa evolutiva.

Nota. Tabla realizada a partir de instrumentos aplicados. Elaboración propia

5.6. Discusión

El análisis de los resultados evidencia que las metas de la propuesta fueron alcanzadas de manera satisfactoria, gracias a la implementación de actividades lúdicas y experienciales adaptadas a la edad de los niños. Con relación a la atención focalizada, se observó que lograron mantener la concentración durante breves períodos mediante estímulos sensoriales atractivos como el volcán y la exploración de texturas. Respecto a la expresión emocional, ampliaron su repertorio comunicativo a través de dinámicas simbólicas, el movimiento y la identificación de emociones en sí mismos y en sus compañeros. En cuanto a la autorregulación, los ejercicios de respiración con apoyos visuales y sensoriales facilitaron la transición de estados de agitación a calma. Asimismo, las metáforas vivenciales permitieron comprender el ciclo natural de las emociones intensas.

La intervención demostró eficacia cualitativa significativa como experiencia piloto: generó transformaciones observables en atención, expresión emocional y regulación situacional mediante mediación simbólica adecuada a la edad. Los tres objetivos centrales (atención, expresión, regulación ansiosa) se cumplieron plenamente en el contexto experimental. Sin

embargo, los efectos no trascendieron el ámbito estructurado de las sesiones; su consolidación como hábitos autónomos requiere, como reconoció la propia docente, ritualización curricular diaria (inicio/cierre de clase durante todo el año lectivo) condición necesaria que excede el alcance de esta intervención puntual, pero que constituye una recomendación viable y empíricamente respaldada para que la institución pueda dar continuidad.

La implementación de las actividades evidenció que el mindfulness adaptado pedagógicamente es viable en el aula de Educación Inicial ya que el rol del docente resultó determinante con su propia gestión emocional y su capacidad para diseñar ambientes afectivos seguros incidieron directamente en la receptividad de los niños. Se confirmó lo señalado por Jennings y Greenberg (2009) y por Criollo y Martillo (2024) cuando el educador fortalece sus propias competencias emocionales, los niños mejoran su autorregulación incluso sin intervención directa. La aplicación también reveló que la participación de las familias potencia los resultados: la consistencia entre los entornos escolar y familiar es un predictor significativo de éxito en la internalización de estrategias de regulación emocional (Baque, 2023).

Capítulo VII: conclusiones y recomendaciones

Por último, este capítulo sintetiza los aprendizajes más relevantes derivados del estudio. En primer lugar, se responde directamente la pregunta y los objetivos de investigación. Luego, se formulan conclusiones claras basadas en los resultados obtenidos. Finalmente, se ofrecen recomendaciones prácticas dirigidas a docentes, instituciones educativas y futuras investigaciones, con el fin de contribuir al fortalecimiento del desarrollo integral en la primera infancia.

Conclusiones

Respecto al diagnóstico, se identificó que los niños presentaban dificultades para la adaptación grupal, dependencia absoluta del adulto en situaciones de frustración, dificultada para expresar y gestionar las emociones y un repertorio expresivo limitado a gestos corporales. El diagnóstico evidenció la brecha entre el reconocimiento teórico del desarrollo socioemocional expuesto en el currículo nacional y su implementación práctica. Por lo tanto, se justifica la necesidad de una propuesta que apoye a los niños a gestionar sus emociones.

En cuanto a la fundamentación didáctica, se estableció que el mindfulness en primera infancia requiere una intervención pedagógica cuidadosa basada en tres principios: explicar lo que sentimos con ejemplos concretos y sensoriales; usar actividades cortas que respeten su capacidad de atención y emplear actividades innovadoras y ejercicios que puedan experimentar con el cuerpo. La fundamentación demostró que el mindfulness constituye una estrategia con base científica sólida y aplicabilidad real en el contexto ecuatoriano que requiere adaptación en función de las necesidades.

Respecto al diseño de la propuesta, se desarrollaron diez actividades secuenciadas en dos semanas que transitaron progresivamente de la atención sensorial básica hacia la regulación emocional activa. Todas utilizaron recursos del medio y de bajo costo, como botellas plásticas, harina, hojas naturales. Como parte de la rutina diaria, se realizaron las actividades del globo mágico al inicio de clase y la botella de calma al cierre.

Se destaca la actividad del “el volcán” por su impacto regulatorio: los niños transitaron colectivamente de la ansiedad inicial hacia la curiosidad exploratoria y finalmente hacia la calma sin intervención constante del adulto, evidenciando una transformación cualitativa en tiempo real.

Finalmente, respecto a los cambios identificados, la triangulación permitió confirmar transformaciones situacionales validadas: transición ansiedad-calma durante actividades estructuradas, ampliación del repertorio expresivo desde gestos hacia verbalización y externalización simbólica, sostén de atención focalizada durante períodos breves significativos para la edad. Sin embargo, estos cambios dependieron del contexto experimental, sin evidencia de consolidación como hábitos autónomos en situaciones espontáneas, condición que requiere replicarse durante todo el año lectivo.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones presentadas, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los distintos actores vinculados con la educación inicial en el contexto ecuatoriano.

Para los docentes de Educación Inicial, se recomienda incorporar prácticas de mindfulness de manera sistemática y rutinaria dentro de la jornada escolar, no como actividades aisladas sino como parte de la estructura diaria. Es fundamental que el docente fortalezca su propia gestión emocional, pues su equilibrio afectivo constituye el primer y más poderoso instrumento

pedagógico. Se sugiere priorizar actividades breves, multisensoriales y con anclajes concretos. Asimismo, es recomendable articular el trabajo emocional con las familias mediante el envío de kits de autorregulación y guías sencillas que permitan reforzar las estrategias en el hogar.

Para las instituciones que ofertan Educación Inicial, se recomienda institucionalizar el desarrollo de la gestión emocional como una prioridad transversal del proyecto educativo institucional, en coherencia con lo establecido por el Currículo Priorizado 2025. Es decir, destinar tiempo y espacios específicos para la formación docente en competencias socioemocionales y en el uso pedagógico del mindfulness. Las instituciones deben garantizar ambientes físicos que favorezcan la calma y la exploración sensorial como condición básica para la implementación efectiva de estas estrategias.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el alcance de la investigación mediante estudios longitudinales que permitan evaluar la persistencia de los cambios en la gestión emocional más allá del período de intervención. Finalmente, se recomienda explorar el efecto del mindfulness en el bienestar emocional de los propios docentes, dado que la investigación ha evidenciado que su regulación emocional incide directamente en el clima del aula y en los aprendizajes socioemocionales de los niños.

Referencias

Adynski, H., Propper, C., Beeber, L., Gilmore, J., Zou, B. y Santos, H, J. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of Psychiatric Nursing*, *53*, 154–161. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9)* 187-202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011

Arroyo, A. y López, L. R. (2025). Influencia del mindfulness escolar en el nivel de atención consciente de estudiantes de educación básica. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.17665916

Baque, D., Lozano, N., Terán, A. y Alcívar, H. (2024). Diseño Curricular y la Formación Integral de los Estudiantes de la Carrera de Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1) 7190–7227. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10064 Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. https://www.sintesis.com/libro/psicopedagogia-de-las-emociones

Bisquerra, R. (2019). *¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu. https://centros.edu.xunta.gal/cfrcoruna/aulavirtual/mod/resource/view.php?id=8428

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y educadoras* (2.ª ed.). Narcea. https://otrasvoceseneducacion.org/wpcontent/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-yfamilias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf

Bockmann, J. y Yu, S. (2022). Using Mindfulness-Based Interventions to Support Self-regulation in Young Children: A Review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, *51*(4) 693–703. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2

Bogdan, R. y Biklen, S. (2021). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y métodos* (3.ª ed.). Ediciones Morata. https://pics.unison.mx/maestria/wpcontent/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-InvestigacionTaylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Brackett, M. y Rivers, S. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.) *International handbook of emotions in education*, 368–388. Routledge. https://psycnet.apa.org/record/2014-09239019

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2) 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Ceballos-Marón N., Sevilla-Vallejo S. y Ceberio M. (2022). Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, *7*(294). https://www.redalyc.org/pdf/5635/563579384014.pdf

Chacha, N., Calle Andrade, J., Agualongo, J., Mera, M., Álvarez y. y Apolo, D. (2025). Mindfulness asistido por tecnología. aplicaciones interactivas para la regulación emocional en niños de 3 a 5 Años. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *6*(1) 4382 – 4400. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.604

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications. https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf

Criollo, M. y Martillo, Y. (2024). Las estrategias metodológicas en el control emocional en estudiantes de educación básica de una escuela de Guayaquil, 2024. *Hacedor - AIAPÆC*, *8*(2) 61–71. https://doi.org/10.26495/8bx74q24

Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1) 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. (2022). *Emotional development in young children: Classic and contemporary perspectives*. In S. Denham (Ed.) *Handbook of emotional development*, 3–28. https://www.semanticscholar.org/paper/Emotional-development-in-young-childrenDenham/774e82d555a7dff053f917dfc658ed2f53892661

Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.ª ed.). McGraw-Hill. https://books.google.com/books/about/The_Research_Act.html?id=gfS1AAAAIAAJ

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

Duff, C. (2025). Mindfulness in Early Childhood Education: Teaching practices used to enhance children's learning experiences and wellbeing. *Canadian Journal of School Psychology*. https://doi.org/10.1177/08295735251399362

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Losoya, S. y Poulin, R. (2006). Relations among sympathy, prosocial behavior, and emotionality in preschool children. *Developmental Psychology, 42*(3) 443–455. https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498

García, D. y Navarrete, Y. (2022). Estrategia lúdica para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de preparatoria. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, *10*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S23080132202200030005

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligencedaniel-goleman.pdf

Gómez, A. (2013). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *Revista Digital de Educación Física*, 24, 35–43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4692484

Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1) 1–26. https://psycnet.apa.org/record/2015-10978-001

Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Ibarra Y., Alcívar, J., Del Rocío Torres Álava, M., Cervantes, B. y Laines, C. (2025). *Educación emocional y bienestar docente: un enfoque integral para la formación profesional del maestro del siglo XXI.* https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10852

Immordino-Yang, M. y Gotlieb, R. (2017). *Who am I?* Neuroscience, emotion, and the construction of the self. En M. H. Immordino-Yang (Ed.) *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*, 5–20. https://lanportal.uob.edu.ly/dl/DOC/272K475L98/emotions-learning-and-the__brain-exploring_theeducational-implications-of__affective-neuroscience__the_norton_series__on__the__social-neuroscience__of_education.pdf

Jaya-Correa, M. y Antón-Vera, G. (2024). Estrategia socio-afectiva para el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 años. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS*, *8*(4). https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/226

Jennings, P. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0470-z

Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1) 491–525. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2) 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kao, K., Tuladhar, C. y Tarullo, A. (2020). Parental and family-level sociocontextual correlates of emergent emotion regulation: Implications for early social competence. *Journal of Child and Family Studies, 29*(6) 1630-1641. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34334997/

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications. https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/doing-interviews.pdf

Laorden, C. (2005). Educar emociones: un instrumento para trabajar el "sentimiento de culpa" *Pulso: revista de educación*, (28) 125-138. https://doi.org/10.58265/pulso.4935

Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la practica educativa.* Editorial Grao, de IRIF,S.L. https://archive.org/details/latorre-a.-la-investigacion-accion-conocer-ycambiar-la-practica-educativa

Mamani, M., Machicao, L., Achata, O. y Bedoya, N. (2022). Gestión emocional y estrés en tiempos de crisis sanitaria una mirada a los actores. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 6*(25) 1714–1728. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/654

Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M., O'Sullivan, M. y Frank, M. (2008). Facial expressions of emotion. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Barrett (Eds.) *Handbook of emotions*, 211–234. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1408982

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6) 503–517. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18793038/

Méndez, E., Caycho, H. y Macazana, L. (2021). "Inteligencia emocional en la práctica educativa": una revisión de la literatura científica. *TecnoHumanismo 1*(8) 180-196. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179014

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Guía de acompañamiento socioemocional* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/Jorge/Guia%20Socioemocional%20FINAL.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales (3–5 años)* https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf

Montesdeoca, J. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica.* 3(7). 3609-3634. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/636

Mora-Benavides, E., Mur-Bihuchy, Y. E. y Guayana, T. (2024). Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, *8*(14) 190–200. https://www.redalyc.org/journal/5739/573979875016/html/

Mujica-Stach, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de collided en pospandemia. *ReHuSo Revista De Ciencias Humanísticas Y Sociales*, *8*(2). https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843

Muñoz, M., Alvarado, P., Kuffó, S. y Figueroa, H. (2024). *Habilidades socioemocionales para la convivencia armónica en el aula de clase*. CIENCIAMATRIA. *10*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502280

Muñoz, R. y Campo, E. (2018). La formación emocional del docente. Una consideración necesaria para su profesionalización. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (13) 1-28. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/629

National Scientific Council on the Developing Child. (2020). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains*. Center on the Developing Child at Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf

Ngo, C. (2022). *Teorías histórico-culturales (de la actividad) de Vygotsky, Leontiev y Engeström: Visión general, aclaraciones e implicaciones*. Ciencia psicológica y del comportamiento integrativa, 56, 1091–1112. https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6

Orenstein, G. y Lewis, L. (2022, November 7). *Erikson's Stages of Psychosocial Development*. StatPearls - NCBI Bookshelf. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/

Patton, M. (2002). *Qualitative research y evaluation methods* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757192

Peña, M. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, *1*(12) 1–21. https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/78

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje.* Graó. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competenciaspara-ensenar.pdf

Plutchik, R. (1980). *A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. Theories of emotion.* Academic Press. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780125587013500077

Purser, R. y Milillo, J. (2014). Mindfulness revisited. *Journal of Management Inquiry*, *24*(1) 3–24. https://doi.org/10.1177/1056492614532315

Qashmer, A. (2023). Emotion regulation among 4–6-year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1180223. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10516536/

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14) 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Ramos, R., Viña, M. y Gutiérrez, N. (2021). Investigación aplica en tiempos de COVID-19. *Revista de la OFIL-ILAPHAR*, *30*(2) 93-93. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-714X2020000200093

Ricoy, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação (Santa Maria. Online) 31(1) 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M. y Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *School Psychology Review*, *42*(1) 77–91. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23188089/

Rodríguez, A., Murillo Idrovo, C., González, C. y Zambrano, M. (2025). Inteligencia emocional y creatividad en el rendimiento académico. *Esprint Investigación*, *4*(1) 172–184. https://rei.esprint.tech/index.php/esprint-investigacion/article/view/103

Rorije, M., Damen, S., Janssen, M. y Minnaert, A. (2023). Applying Erikson's theory of psychosocial development to understand autonomy development in children and youths with deafblindness: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, *8*. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1228905/full

Rubiales, J., Russo, D., Pompa, J. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense De Psicología*, *37*(2) 163–186. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05

Ruiz, A., Coello Zambrano, J., Salguero Ruiz, M. A. y Salguero Calvopiña, M. (2025). La inteligencia emocional como eje pedagógico en niños de educación inicial. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, *8*(22) 382–397. https://doi.org/10.33996/repsi.v8i22.202

Saarni, C. (2021). *The development of emotional competence* (2.ª ed.). Guilford Press.

Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence, Nueva York, Guilford Press. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2538713/

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3) 185–211. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Shonkoff, J. y Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. https://doi.org/10.17226/9824

Sisalema, A., Villavicencio, V. y Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa.*, *2*(2) 9–19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10070827

Thompson, R. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. In J. Grusec y P. Hastings (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and research,* 185–208. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025413519014

Thümmler, R., Engel, E. y Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhoodAs a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7) 3978. https://www.mdpi.com/16604601/19/7/3978

UNICEF. (2012). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/ethical-research-involving-children

Wiggins, J., Mitchell, C., Peterson, C., Crowell, S. y Beauchaine, T. (2017). Emotional reactivity and regulation in early childhood: A latent profile approach. *Developmental Psychology, 53*(6) 1144–1157. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12171948/

Zambrano-Cruz, A. y Lazo-Moreira, M. (2023,). El desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños preescolares. *Polo del Conocimiento, 8*(1) 602-631. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5092

Anexos

Anexo A.

Guía de observación

Título	Mindfulness para potenciar la gestión emocional en niños de 4 a 5 años.
Objetivo de la ficha:	Analizar la gestión emocional en niños de 4 a 5 años, considerando la expresión de emociones, el uso del lenguaje emocional y las estrategias aplicadas por la docente.
Datos generales	**Fecha:** **Lugar:** **Docente:**
	Grupo observado: Aula de Educación Inicial (niños/as de 4 a 5 años

Unidad de análisis	**Categorías de observación**	**Indicadores**	**Si**	**No**	**Observaciones**
Emociones	Expresión emocional	Expresa sin miedo sus emociones como: alegría, tristeza, enojo, miedo, calma			
		Distingue distintas emociones entre ellas las positivas y negativas.			
		Identifica emociones en sí mismo y en otros.			
	Regulación emocional	Controla impulsos (espera turnos, respira antes de actuar)			
		Busca ayuda de un adulto para calmarse.			
		Usa estrategias de relajación como la respiración profunda.			
Gestión emocional	Respuesta ante estímulos	Reacciona con serenidad frente a frustración.			
		Controla emociones negativas.			
		Disminuye conductas disruptivas.			
Estrategia docente	Estrategias de mindfulness	Guía hacía una respiración consciente.			
		Invita a los niños a cerrar ojos/escuchar sonidos			
		Emplea juegos para relajación.			
		Refuerza positivamente intentos de autorregulación.			
Lenguaje emocional de los niños	Lenguaje emocional	Nombra las emociones			
		Utiliza el diálogo para expresar cómo se sienten.			

		Ofrece vocabulario emocional.			
	Comunicación verbal y no verbal	Usa palabras para expresar emociones.			
		Señala gestos, posturas o dibujos para comunicar lo que siente.			
		Comparte cómo se siente con pares y docente.			

Anexo B.

Entrevista inicial a docente profesional

¿Qué entiende usted por *mindfulness* o atención plena en el contexto educativo?

¿Qué experiencias ha tenido aplicando actividades que promuevan la calma, la respiración o la concentración en su aula?

¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para favorecer la atención plena en su grupo?

¿Qué emociones se observan con mayor frecuencia en el grupo (alegría, tristeza, enojo, miedo, calma)?

¿De qué manera usted reconoce o valida estas emociones en los niños?

¿Cómo percibe que los niños reaccionan ante situaciones de espera, conflicto o frustración?

¿Ha notado alguna vez intentos de los niños por calmarse por sí mismos (por ejemplo: respirar profundo, buscar apoyo, ¿retirarse de la situación)?

¿Qué formas utilizan los niños para comunicar sus emociones (verbal, gestual, corporal, a través de dibujos o juegos)?

¿Cómo interviene usted como docente para acompañar las situaciones de conflicto, enojo o rabietas?

¿Qué estrategias utiliza para favorecer la calma y la concentración en el aula? (Ejemplo: canciones, juegos tranquilos, respiración guiada, cuentos, tiempo de pausa).

¿Cómo adapta sus estrategias a la edad y a las necesidades del grupo?

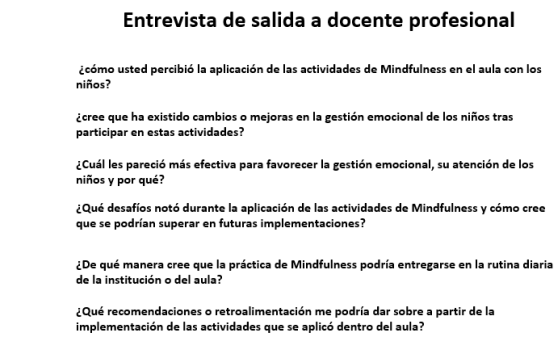
Anexo C.

Diarios de campo

FECHA	**NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO**	**LUGAR**	**GRUPO**	**ESTUDIANTE INVESTIGADORA**
24 – 11 - 2025	#1	Patio / entorno natural	Niños de 4 a 5 años	Estefani Arias
ACTIVIDAD	“Paseo escucha”			
U. análisis	**Registro Observado**		**Interpretación**	
MINDFULNESS				
GESTIÓN DE EMOCIONES				

D.

Entrevista de salida a docente profesional



Entrevista de salida a docente profesional

¿cómo usted percibió la aplicación de las actividades de Mindfulness en el aula con los niños?

¿cree que ha existido cambios o mejoras en la gestión emocional de los niños tras participar en estas actividades?

¿Cuál les pareció más efectiva para favorecer la gestión emocional, su atención de los niños y por qué?

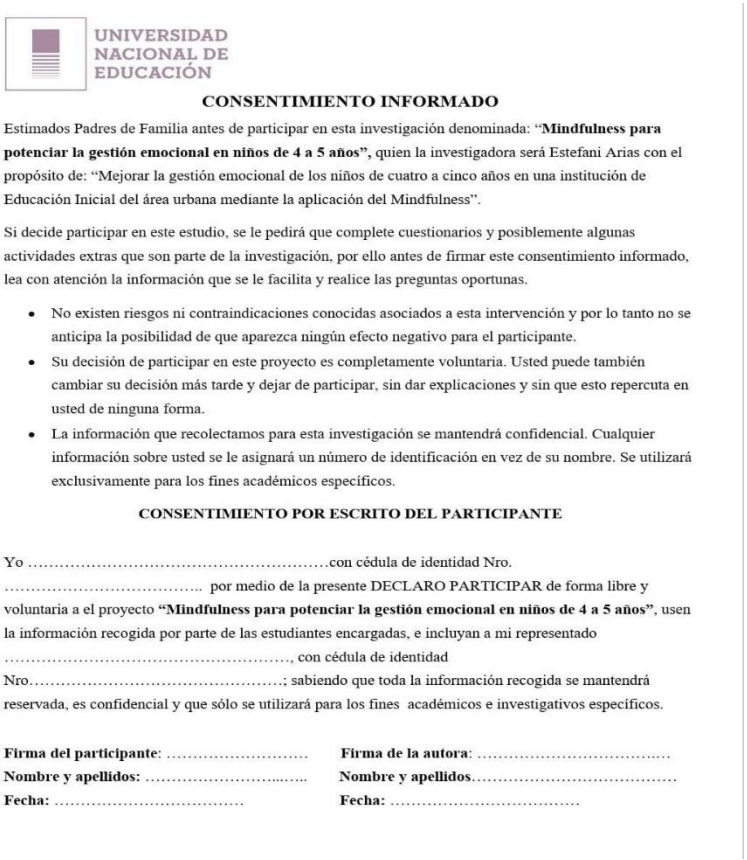
¿Qué desafíos notó durante la aplicación de las actividades de Mindfulness y cómo cree que se podrían superar en futuras implementaciones?

¿De qué manera cree que la práctica de Mindfulness podría entregarse en la rutina diaria de la institución o del aula?

¿Qué recomendaciones o retroalimentación me podría dar sobre a partir de la implementación de las actividades que se aplicó dentro del aula?

E.

Consentimiento informado para padres de familia



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Padres de Familia antes de participar en esta investigación denominada: "**Mindfulness para potenciar la gestión emocional en niños de 4 a 5 años",** quien la investigadora será Estefani Arias con el propósito de: "Mejorar la gestión emocional de los niños de cuatro a cinco años en una institución de Educación Inicial del área urbana mediante la aplicación del Mindfulness".

Si decide participar en este estudio, se le pedirá que complete cuestionarios y posiblemente algunas actividades extras que son parte de la investigación, por ello antes de firmar este consentimiento informado, lea con atención la información que se le facilita y realice las preguntas oportunas.

- No existen riesgos ni contraindicaciones conocidas asociados a esta intervención y por lo tanto no se anticipa la posibilidad de que aparezca ningún efecto negativo para el participante.
- Su decisión de participar en este proyecto es completamente voluntaria. Usted puede también cambiar su decisión más tarde y dejar de participar, sin dar explicaciones y sin que esto repercuta en usted de ninguna forma.
- La información que recolectamos para esta investigación se mantendrá confidencial. Cualquier información sobre usted se le asignará un número de identificación en vez de su nombre. Se utilizará exclusivamente para los fines académicos específicos.

CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL PARTICIPANTE

Yo ……con cédula de identidad Nro. …….. por medio de la presente DECLARO PARTICIPAR de forma libre y voluntaria a el proyecto **"Mindfulness para potenciar la gestión emocional en niños de 4 a 5 años"**, usen la información recogida por parte de las estudiantes encargadas, e incluyan a mi representado ……, con cédula de identidad Nro……; sabiendo que toda la información recogida se mantendrá reservada, es confidencial y que sólo se utilizará para los fines académicos e investigativos específicos.

Firma del participante: …… **Firma de la autora**: ……
Nombre y apellidos: …….. **Nombre y apellidos**……
Fecha: …… **Fecha:** ……

Anexo

F.

Consentimiento informado para docente

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Trabajo de Integración Curricular (TIC)

Usted está siendo invitada/o a participar en el presente proyecto de investigación. Por ello, se presenta este documento de Consentimiento Informado, el cual explica las características del estudio y le permitirá decidir si autoriza su participación de manera voluntaria.

Objetivo del Estudio: Mejorar la gestión emocional de los niños y niñas de 4 a 5 años en una institución de Educación Inicial del área urbana mediante la aplicación de estrategias basadas en el Mindfulness. El estudio busca conocer el impacto de dichas prácticas en la gestión emocional dentro del aula.

Confidencialidad de la investigación: La información recopilada será tratada de manera confidencial. Se mantendrá el anonimato de los participantes y los datos se analizarán únicamente con fines académicos e investigativos, sin incluir nombres o información que permita su identificación.

Técnicas e instrumentos de investigación: Observación participante, guía de observación, entrevistas, fotografías y videos (si el establecimiento lo autoriza).

Riesgos de la investigación para el participante: No se anticipan riesgos o efectos negativos para quienes participen. Las actividades propuestas son adecuadas para el nivel de desarrollo y no implican procedimientos invasivos.

Derecho a retirarse: Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto genere consecuencia alguna.

Después de haber revisado este comunicado, yo, _____, en calidad de **tutor/a profesional** de _____, docente de_____, otorgo mi autorización para participar en esta investigación. Asimismo, autorizo el uso de la información recopilada únicamente con fines académicos y de investigación

Contacto de la investigadora: Si tiene preguntas o inquietudes relacionadas con este estudio, puede comunicarse con:

Irma Fajardo Pacheco (IP1) 0998863707, jakirmafapa@gmail.com

Estefani Gabriela Arias Miranda – (IP2) 0988461200, egarias@unae.edu.ec

Lugar y fecha: _____

G.

FICHA DE OBSERVACION EVALUACIÓN

Nombre del observador:
Fecha de la clase:

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Interpretación
Mindfulness	Componente práctico	La docente guía ejercicios de respiración consciente utilizando un lenguaje calmado y modelando la práctica.	
		Los niños realizan movimientos conscientes y lentos siguiendo las instrucciones de la docente.	
		Los niños muestran atención plena al explorar objetos o elementos naturales durante la actividad.	
	Contexto de la aplicación	Utiliza el mindfulness en momentos de transición, cuando identifica emociones intensas en los niños.	
		Se integra en la rutina diaria promoviendo calma antes o después de actividades retadoras.	
		La docente adapta la duración y complejidad según el estado emocional del grupo.	
	Percepción de docente	Observa el nivel de participación y comodidad de los niños durante la práctica.	
		Reconoce avances en la disposición de los niños para aplicar estrategias de calma (respiración/pausas).	
Gestión de las emociones	Identifica las emociones	Verbaliza o señalan cómo se sienten utilizando apoyos visuales (colores, tarjetas, cuento).	
		Interpreta las emociones en diferentes situaciones y con diferentes individuos	
	Gestión de las emociones	Utiliza técnicas de respiración enseñadas para reducir emociones intensas.	
		Busca apoyo social como: hablar con amigos o docente para expresar emociones y recibir orientación, cuando se siente abrumado.	
	Conducta social	Muestran disposición para escuchar y respetar turnos durante las actividades realizadas.	
		Existe disminución de conductas impulsivas y aumento de empatia en el juego o interacción social.	
	Autonomía para autorregularse	Aplica de manera autónoma a las técnicas aprendidas como la respiración consiente, pausa, observación, utilización de globos anti estrés.	
		Solicita un espacio/tiempo para regularse cuando sienten emociones intensas.	