UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Inicial - Presencial

Estrategias lúdicas para fomentar la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial

Autor:

Angela Magdalena Flores Rendón

Autora:

Blanca Susana Toaquiza Vizhñay

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad Trabajo de Integración Curricular

Línea de investigación

Formación integral y desarrollo profesional docente

Autor:
Angela Magdalena Flores Rendón
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Autor:
Blanca Susana Toaquiza Vizhñay
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Docente Tutor	Sumba Arévalo Víctor Miguel
CÓDIGO ORCID	**https://orcid.org/0000-0002-8208-5233**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Dedico el presente trabajo de titulación en primer lugar, a Dios por haber sido mi guía y compañía infinita durante los momentos más difíciles de mi carrera. A él por la sabiduría, la fortaleza y la inteligencia que me concedió a lo largo de estos nueve ciclos académicos, le agradezco por cada prueba en el camino, por cada dificultad que fortaleció mi carácter y por permitirme culminar esta etapa con amor aprendizaje y convicción. Asimismo, dedico este logro a mi esposo Jorge Guamán, Pilar fundamental en mi vida y compañero incondicional. Gracias por impulsarme a continuar cuando las fuerzas parecían agotarse por sostenerme en los momentos de duda y por creer en mí, incluso cuando yo misma no lo hacía. Este trabajo representa también su esfuerzo, su paciencia y su amor constante.

Angela Flores

Agradezco profundamente a Dios y mi esposo por haber sido mi apoyo inquebrantable durante estos años de formación profesional. Gracias por su compromiso y su fortaleza en los momentos más complejos, así como por acompañarme en cada desafío y en cada pérdida vivida durante este proceso académico, expresó mi gratitud a mi hermano Elicio Flores, quien con su apoyo me permitió fortalecer habilidades fundamentales para la elaboración de este trabajo, de igual manera, agradezco a mi hermano Yimbert Flores y su esposa Angelica Chancay y a mi sobrino Zabdiel Flores, por su acompañamiento y el afecto brindado a lo largo de la formación y mis sinceros agradecimientos a mi compañera de trabajo Susana Toaquiza por su amistad leal, gracias por cada conversación que alivió el cansancio por las largas noches sin dormir marcadas por el estrés y la presión, y por no soltar mi mano cuando el agotamiento parecía vencernos. Tu apoyo, tu compromiso y tu confianza hicieron que cada dificultad fuera más llevadera. Este logro también guarda la huella de nuestra dedicación, perseverancia y trabajo conjunto. Finalmente, expresó mi reconocimiento a mi tutor profesional Víctor Zumba, por su orientación académica, su dedicación y su acompañamiento constante durante el desarrollo de esta investigación.

Angela Flores

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Llena de alegría, amor y esperanza, dedico esta tesis a Dios y a la Santísima Virgen María por ser mi guía y protección constante, recordándome que confiar en él es la clave para alcanzar cada meta a mis bisabuelos, mis segundos padres, que, aunque ya no están presentes físicamente, su legado y amor permanecen en cada paso que doy. Honro su memoria agradeciendo sus sabios consejos, su infinito amor y la confianza que siempre depositaron en mí. Su ausencia ha sido un impulso para seguir adelante y no rendirme nunca. Siempre estarán en mi corazón. A mi madre María Rocío Toaquiza Vizhñay, pilar fundamental en mi vida, gracias por enseñarme a ser valiente, perseverante y luchar por mis sueños. Este logro es tan suyo como mío, mis profesores y tutor por su generosidad al compartir sus conocimientos y por cada orientación que fortaleció mi información académica y personal. A mi mejor amiga por su apoyo incondicional, su compañía en el momento difíciles y su alegría en cada logro alcanzado. Finalmente, me reconozco por el esfuerzo la constancia y la pasión invertidos en este proceso, comprendiendo que este no es sólo el final, sino el inicio del nuevo desafío a todos ustedes con amor y gratitud, esta tesis también les pertenece.

Susana Toaquiza

Expreso mi profundo agradecimiento a Dios y en la Santísima Virgen María, por concederme la fortaleza necesaria para culminar esta meta a mi madre por su amor incondicional, su sacrificio y su apoyo constante durante toda mi formación a mis docentes por su orientación académica y compromiso profesional de manera especial. Agradezco a mi amiga y compañera de tesis, Angela Flores por su respaldo incondicional y por compartir conmigo largas noches de trabajo desveladas y madrugadas llenas de esfuerzo para alcanzar este objetivo. Este logro es reflejo de un verdadero trabajo en equipo a la Universidad Nacional de Educación (UNAE), por brindarme las herramientas necesarias para mi desarrollo profesional. Finalmente, me agradezco por la perseverancia y la determinación que me permitieron llegar hasta aquí.

Susana Toaquiza

RESUMEN

El presente trabajo se desarrolló en una Unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca, como parte del proceso formativo de las prácticas preprofesionales, con el propósito de aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la Educación Inicial. Durante el estudio se evidenció que la implementación de actividades lúdicas orientadas al reconocimiento y manejo de emociones favorece significativamente la autorregulación emocional, fortaleciendo la confianza personal y mejorando las interacciones sociales entre los niños. La investigación se centra en el impacto que tienen las estrategias lúdicas en autorregulación emocional para la recolección de datos, se utilizó el enfoque cualitativo y el método de investigación acción en el marco del paradigma sociocrítico a partir de la utilización de los siguientes instrumentos, diario de campo, guía de observación, entrevista semiestructurada y lista de cotejo, en esta ocasión los informantes claves fueron 18 niños de 4 a 5 años y su docente, la cual brindó la posibilidad de tener una perspectiva más amplia del proceso educativo en general. Los resultados indicaron que en la línea de intervención se encontraba a nivel de carencia en la identificación, expresión y el control de la regulación de sus emociones y que esto sí impactaba positivamente la convivencia y el control conductual en el aula. A partir de la elaboración y la aplicación de una guía didáctica que contenía 10 estrategias lúdicas inclusivas, basadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se logró determinar que la autorregulación emocional, el autocontrol, la empatía y la participación activa se incrementaron de manera significativa. En conclusión, la implementación intencionada del juego como estrategia pedagógica tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo socioemocional de los niños, favoreciendo un ambiente de aprendizaje inclusivo.

PALABRAS CLAVES: Estrategias, emociones, primera infancia, guía didáctica.

ABSTRACT

This study was conducted in a private school in the city of Cuenca, as part of the pre-professional practicum, with the aim of contributing to the improvement of pedagogical practices in early childhood education. The study revealed that the implementation of play-based activities focused on recognizing and managing emotions significantly promotes emotional self-regulation, strengthens self-confidence, and improves social interactions among children. The research focuses on the impact of playful strategies on emotional self-regulation. For data collection, the qualitative approach and action research method were used within the framework of the socio-critical paradigm, using the following instruments: field diary, observation guide, semi-structured interview, and checklist. On this occasion, the key informants were 18 children aged 4 to 5 years and their teacher, which provided the possibility of having a broader perspective of the educational process in general. The results indicated that the intervention line showed a deficiency in the identification, expression, and control of the regulation of their emotions, and that this did positively impact coexistence and behavioral control in the classroom. Through the development and implementation of a teaching guide containing 10 inclusive play-based strategies, grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL), it was determined that emotional self-regulation, self-control, empathy, and active participation increased significantly. In conclusion, the intentional implementation of play as a pedagogical strategy had a positive and significant impact on children's socio-emotional development, fostering an inclusive learning environment.

KEYWORDS: Strategies, emotions, early childhood, teaching guide.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE 8
1.INTRODUCCIÓN 13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 15
1.1. Línea de investigación 15
1.2 Planteamiento del problema 17
1.3 Pregunta de investigación 19
1.4 Objetivos de investigación 19
1.4.1 Objetivo general 19
1.5 Justificación 19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 22
2.1 Antecedentes 22
2.1.1 Internacionales 22
2.1.2 Nacionales 25
2.1.3 Regionales 27
2.2 Fundamentos Teóricos 28
2.2.1 Autorregulación emocional. 28
2.2.2 Autorregulación emocional en niños de educación inicial 32
2.2.3 Contexto educativo de la autorregulación emocional. 35
2.2.3.2 Acompañamiento para las familias para fomentar la autorregulación emocional 36
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 37
3.2 Enfoque de investigación 38
3.3 Tipo de investigación 38
3.3.1. Según la finalidad 39
3.3.2. Según el diseño 39
3.3.3. Según el alcance temporal 40
3.3.4. Según la profundidad 40
3.4 Diseño Investigación-acción 41
3.4.1 Fases de investigación-acción 42
3.5 Informantes claves 44
3.6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de formación 44
3.6.1 Criterio de Inclusión 44
3.6.2. Criterios de exclusión 45

3.7. Categorías de estudio. 46
3.8. Técnicas e instrumentos de recolección de la información 49
3.8.1 Observación participante 49
3.8.2 Técnica: Entrevista Semiestructurada 51
3.9. Técnicas e instrumentos de análisis de la información 52
3.9.1 ¿Qué es analizar datos? 52
3.9.2 ¿Qué es analizar datos cualitativos? 52
3.9.3 Proceso de análisis de datos cualitativos 52
3.9.4 Técnica que se utilizará en la investigación 53
3.10 Implicaciones éticas de la investigación 54
Capitulo IV: 58
4.1. Preparación y recolección de datos 58
4.1.1 Diseño de instrumentos 59
4.1.2. Validación de los instrumentos 60
4.1.3. Planificación del proceso de recolección de datos 62
4.1.4. Recolección de la información 63
4.1.5. Sistematización de la información 63
4.2. Análisis e interpretación de datos 63
4.2.1 Método de Comparación Constante 64
4.2.2 Fases del método de CC 64
4.3. Codificación de datos. 65
4.3.2. Codificación abierta de los diarios de campo 66
4.3.3. Codificación abierta de las Guías de Observación 71
4.4. Triangulación de Información 81
4.5. Interpretación de resultados 85
Capítulo V 86
5.1. Esquema de propuesta de intervención educativa 86
5.1.1. Título 86
“Latidos en el aula: Tu brújula para educar corazones y mentes” 86
5.1.2. Origen o naturaleza de la propuesta 86
5.3. Justificación 87
5.4. Objetivo general 89
5.5. Metas 89
5.6. Fundamentos teóricos 89

5.6.1 Guía didáctica 89
5.7. Fundamento Didáctico 90
5.7.1La didáctica 90
5.7.2. Estrategias didácticas 90
5.8. Fundamento Pedagógico 91
5.9. Fundamento Curricular 91
Esquema de elaboración del proyecto 91
5.10. Fase 1 Planeación 93
5.10.1. Líneas de acción y estrategias 93
Ilustración 4 Líneas de acción 93
5.10.2. Principal resultado científico 93
5.10.3. Link de las actividades: 94
5.10.4. Cronograma 94
5.10.5. Plan de Acción 95
(Creación Propia) 97
5.11. Fase 2 Implementación de la propuesta 97
5.11.1 Narración cronológica del proceso de aplicación de la propuesta 97
5.11.2. Identificación de los factores facilitadores y obstaculizadores durante la implementación 97
5.11.3. Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado 98
5.12. Fase 3. Evaluación de la implementación 98
5.12.1. ¿Qué se evalúa? 99
5.3.5. Interpretación de resultados 104
CAPÍTULO VI 106
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 106
6.1. Conclusiones 106
6.2. Recomendaciones 107
Referencias: 108
Anexos 117
Anexo A: El planteamiento del problema de Investigación 117
Anexo B. Validación de los expertos 117
Anexo. D. Consentimientos informados 121
Anexo. E. La creación de la Guía de actividades 129
Anexo. F. Estrategia organizativa del proceso de recolección de la información 130
Anexo G. La lista de cotejo 132

Anexo. H. Implementación de las actividades de la guía didáctica 132
Anexo. I. Referencias: 132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 42
Fases de la Investigación-acción 42
Tabla 2 46
Categorías de estudio 46
Tabla 3 60
Perfil académico de los expertos validadores 60
Tabla 4 62
Recolección de datos 62
Tabla 5 65
Codificación de datos 65
Tabla 6 66
Codificación abierta de los diarios de campo 66
Tabla 7 71
Codificación abierta de las Guías de Observación 71
Tabla 8 73
Codificación abierta de la entrevista semiestructurada 74
Tabla 9 78
Codificación axial 78
Tabla 10 81
Triangulación de datos de los instrumentos recolectados 81
Tabla 11 92
Esquema de proyecto 92
Tabla 12 94
Cronograma 94
Tabla 13 95
Plan de acción 95
Tabla 14 99
Evaluación del objetivo, metas e indicadores de la propuesta 99

Tabla 15..... 101
Relación de las actividades Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OECD) .. 101

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Proceso de análisis 53
Ilustración 2 Método de comparación constante..... 64
Ilustración 3 Codificación selectiva 80
Ilustración 4 Líneas de acción..... 93

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, titulada “Estrategias lúdicas para fomentar la autorregulación emocional en niños de Inicial”, se lleva a cabo en un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca. En la primera infancia, la autorregulación emocional adquiere un significado específico, dado que en este ciclo el niño empieza a edificar el núcleo de su personalidad, a ganar autonomía y a establecer los primeros vínculos de su vida social. Las prácticas docentes y la construcción de identidades en el contexto educativo han promovido de la reformulación de recursos pedagógicos que, al privilegiar la dimensión cognitiva, tienden a relegar los aspectos afectivos del aprendizaje. Frente a esta problemática, la presente investigación se orienta a responder cómo diseñar y validar una guía pedagógica que promueve la gestión emocional en niños de cuatro y cinco años, dentro del marco de educación inicial. En este caso se ha decidido utilizar un enfoque cualitativo a través de una metodología de investigación acción, que combina la observación participante en los diarios reflexivos de los docentes y los talleres de colaboración con las familias.

La metodología de esta investigación se apoyará en la triangulación de datos, la cual contempla observaciones directas, entrevistas semiestructuradas y materiales audiovisuales. Estas estrategias proporcionarán el contexto necesario para abordar prácticas de la rutina escolar que reflejan de manera sutil condiciones de violencia, tales como la desvalorización de los llantos y las largas imposiciones. Estas conductas tienden a reforzar normas estrictas de respecto de cómo se deben expresar las emociones, lo cual limita el desarrollo emocional y personal de los niños. En respuesta a estos hallazgos se elaborará una guía didáctica estructurada en tres componentes articulados; la primera propone el uso de relatos personales como herramientas para que los niños puedan expresar sus emociones y experiencias, generando espacios de diálogo y comprensión colectiva. El segundo componente sugiere la implementación de rituales afectivos diarios orientados a dar visibilidad al mundo emocional infantil y a fomentar cambios positivos en las relaciones entre docentes y niños. La tercera plantea la creación de ilustraciones hechas

por los propios niños, considerándolas formas más legítimas de expresión emocional y herramientas para fortalecer su sentido de identidad y participación.

La propuesta de la guía fue previamente diseñada para intervenir pedagógicamente y acompañar a observar cuidadosamente los comportamientos antes, durante y después de la aplicación, lo cual permitirá evidenciar mejoras en el ambiente del aula y en el bienestar emocional de los infante, aunque los resultados no podrán siempre generalizarse en otros contextos se mostrarán que una intervención educativa centrada en la mediación emocional desde una perspectiva participación puede generar impactos positivos. Este material se concibe como un recurso flexible y adaptable abierto a ser enriquecido por docentes y familias en función de las características y necesidades de cada comunidad educativa. Desde esta visión se promueve una pedagogía que preste atención a las voces de la infancia y que cuestione aquellas rutinas escolares que favorecen la exclusión emocional. La relación entre teoría y práctica se plantea, así como una vía para la transformación educativa que demanda una actitud reflexiva y activa por parte de quienes investigan y enseñan.

El proceso investigativo se desarrollará en tres fases, primero se realizará un diagnóstico detallado del contexto escolar. En el segundo lugar, se generó un espacio de diálogo entre docentes para revisar sus creencias y prácticas, finalmente se diseñarán estrategias didácticas en conjunto en la autorregulación emocional. La elección de un enfoque cualitativo se responderá a la necesidad de comprender la complejidad de las relaciones que se dan en el entorno escolar mediante la observación participativa y el uso de diarios de campo a través de esto se logrará recoger las perspectivas de los niños, los docentes y de las familias que se consideran si la interrelación constante puede ayudar a mejorar la autorregulación emocional en los niños. Desde el plano teórico, el estudio se fomenta en los planteamientos de Goleman (2015) y Montessori (2004), quienes vinculan la inteligencia emocional con la autorregulación y el desarrollo integral inspirado en la metodología Montessoriana que promueve la autonomía y el equilibrio entre libertad y responsabilidad. Además, se construirá una propuesta didáctica orientada a fortalecer la autorregulación emocional desde los primeros años escolares este recurso tiene como fin generar la transformación positiva en el aula, fortaleciendo el respeto mutuo, el reconocimiento emocional y un clima de escolar saludable. En este proceso, el rol docente es clave como

mediador, ya que su intervención intencionada contribuye directamente al desarrollo emocional de los niños.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo tiene como propósito analizar, las líneas de investigación previamente dispuestas, y a ellas se suma el planteamiento del problema, la pregunta de la investigación, los objetivos del trabajo y la justificación correspondiente. Esta sección hace evidente una necesidad específica en el campo educativo, articulada en torno al desarrollo de la autorregulación emocional en la primera infancia. Este fenómeno adquiere gran relevancia en el proceso formativo de los niños, lo que hace evidente la urgencia de proponer e implementar intervenciones didácticas que respondan de manera rigurosa a la problemática identificada.

1.1. Línea de investigación

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación “Formación integral y desarrollo profesional docente”, según la Universidad Nacional de Educación, orienta su accionar hacia la producción de conocimientos pedagógicos curriculares, psicológicos y neurocientíficos desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. Específicamente, se vincula con las sublíneas “Psicológica y Neurociencia aplicada en la educación", que se centra en el análisis de los procesos de desarrollo humano relacionados con la cognición, la afectividad y la metacognición. En este contexto, la investigación sobre la autorregulación emocional adquiere relevancia al abordar una competencia fundamental para el bienestar estudiantil, la convivencia armónica y el aprendizaje significativo, asimismo, su abordaje teórico y práctico contribuyen al fortalecimiento de las prácticas docentes y a la formación integral de los actores educativos UNAE (2022).

La investigación que a continuación se presenta se ocupa de la autorregulación emocional en la educación inicial y responde explícitamente a la orientación formativa de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en cuanto al fortalecimiento de la competencia de autorregulación del aprendizaje y del desarrollo personal. Al mismo tiempo, esta propuesta se vincula con el desarrollo de competencias profesionales orientadas a promover aprendizajes, así como prácticas pedagógicas que respondan a principios éticos, críticos e inclusivos. Con base en este enfoque, el estudio destaca el valor de la dimensión emocional en el desarrollo integral en la

primera infancia y en la creación de entornos de aprendizajes que promuevan la empatía y el respeto. Desde la perspectiva del modelo educativo de la UNAE, esta iniciativa se inscribe en una visión humanista y transformadora de la educación, donde el docente es concebido como un agente activo de cambio, comprometido con las realidades y necesidades de su entorno educativo, (UNAE, 2024).

El estudio tiene como propósito fortalecer el componente emocional dentro del currículo, mediante estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar socioemocional de los niños. En esos lineamientos de la carrera, que reconocen la emocionalidad como un eje clave para el desarrollo del pensamiento y para la gestión de las relaciones sociales. Así, la autorregulación emocional no se presenta únicamente como una capacidad del niño, sino también como una competencia esencial en el perfil del futuro docente. En consecuencia, se espera que el educador ejerza una labor crítica, reflexiva e innovadora, fundamentada en una filosofía humanista, inclusiva y respetuosa de los derechos de la infancia y su bienestar, en correspondencia con los principios institucionales (UNAE, 2014).

La presencia de conductas disruptivas en el aula como: gritos, enfrentamientos y desobediencia, evidencia la falta de autorregulación emocional en educación inicial. En este contexto, la incorporación de estrategias lúdicas dirigidas al fortalecimiento de la autorregulación emocional presenta como una alternativa creativa capaz de superar enfoques fragmentados y rígidos. Referirse al juego como una herramienta educativa integradora, permite construir aprendizajes significativos y dinámicos, donde el niño no sólo adquiere conocimientos, sino también habilidades emocionales que son fundamentales para su crecimiento personal y participación activa en la Comunidad. Esta perspectiva exige un profundo cambio en el rol docente que debe adoptar una postura analítica intervencionista y comprometida con la transformación del modelo educativo prevaleciente. De esta manera, el docente se convierte en un mediador que impulsa procesos formativos integrales, en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los infantes (UNAE, 2014).

Los aprendizajes medibles a partir de indicadores estandarizados y los aprendizajes que deben considerarse con un todo, aunque no sean tan evidentes, continúan siendo disfuncionales en la forma en que se evalúan los aprendizajes en el sistema educativo. En este sentido, el

desarrollo de la autogestión emocional se presenta como una competencia elemental para la formación de personas empáticas, responsables y socialmente comprometidas. La incorporación intelectual y permanente de juegos en el currículo de los primeros niveles escolares como parte de una política pública educativa, permite el desarrollo de múltiples dimensiones del aprendizaje, entre ellas las cognitivas, las emocionales y las sociales.

El aprendizaje entonces se entiende en un sentido amplio y por ello no se reduce a lo académico. Por el contrario, permite el desarrollo de una educación más humana y para el intercultural, que reconozca y valore lo diverso y lo plurinacional. En este sentido, se sostiene que el aprendizaje auténtico está profundamente arraigado en la experiencia humana. Por ello, es fundamental acompañar reconocer y nutrir las subjetividades infantiles como base para construir conocimientos, actitudes y valores que fortalezcan la convivencia democrática, plural y justa (UNAE, 2014).

1.2 Planteamiento del problema

La presente investigación se deriva de las prácticas preprofesionales ejecutadas en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Se llevó a cabo en una institución educativa privada que brindan los servicios de educación inicial, básica y bachillerato que cuenta con más de mil estudiantes que agrupa a docentes de distintas áreas, así como el personal de los niveles administrativos. Las actividades académicas se desarrollan en la jornada matutina. En el aula de educación inicial conformadas por dieciocho infantes, de los cuales nueve son niños y nueve niñas, comprendidas entre los cuatro y los cinco años edad y la docente encargada del aula. Las prácticas preprofesionales se desarrollaron durante nueve semanas, tiempo a partir del cual se recopilaron experiencias que dieron origen al objeto de estudio.

Estas se documentaron en los diarios de campo, en los cuales la anotación de la semana dos resalta los aspectos que captaron nuestra atención y que enuncian la problemática objeto de análisis. La autorregulación emocional es un proceso clave en la infancia, ya que permite a los niños identificar sus emociones, expresarlos de una manera más adecuada y regularlas conforme a las demandas que se observan en su entorno. Este proceso involucra el autocontrol, la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de mantener conductas socialmente aceptables. Por ello las habilidades no surgen de forma espontánea, sino que se consolidan poco a poco en la

interacción con otros y bajo la guía de adultos que contribuyen a sus experiencias, lo cual convierte a la autorregulación en un pilar para el desarrollo integral en la etapa inicial (Castillo e Iguasña, 2025).

En el contexto escolar, la ausencia de autorregulación se refleja en conductas disruptivas como: desobediencia; que se deroga de falta de comunicación con su docente, enfrentamientos; que se observan mediante las agresiones físicas y verbales hacia sus compañeros y docentes o las expresiones impulsivas; que se manifiestan mediante un dialogo efusivo con palabras como: “Mi tiempo es valioso”, “No me interesa tu amistad porque mi vida es más importante”, “Ya no eres mi amigo” las cuales alteran el clima del aula y afectan el aprendizaje. Tales comportamientos se vinculan directamente con metodologías centradas en la repetición de actividades poco significativas, que no responden a las necesidades ni a los intereses de los niños. Tales manifestaciones fueron evidentes durante la práctica preprofesional en la institución privada de Cuenca, donde se observó una falta de autocontrol, baja motivación y falta de habilidades de comunicación asertiva en niños de 4 a 5 años, tales comportamientos están directamente relacionados con las metodologías centradas en la repetición de actividades con poco sentido que no responden a la necesidades e intereses de los niños.

El juego en este contexto parece ser una herramienta adecuada para potenciar la autorregulación emocional, ya que permite la consolidación de otros aprendizajes en este espacio de aprendizaje activo a través del juego, los niños se relacionan, aprenden a convivir, modular sus emociones, esperar turnos y negociar estos momentos del juego construyen aprendizajes significativos para el futuro, desarrolla en la empatía y la sociabilidad, que son tan importantes para la convivencia escolar (Lisintuña y Razo, 2023).

De esta manera, las sistematizaciones de actividades lúdicas en el aula fomentan el aprendizaje de los contenidos, pero también el desarrollo de aspectos sociales y emocionales. La inclusión de actividades como juegos de roles, el trabajo cooperativo y la narración interactiva de cuentos y más hacen que promuevan la creación de climas de confianza, de exclusividad que permiten que los niños aprendan a regular sus emociones y a relacionarse de manera positiva con sus compañeros (Rúales et al., 2022).

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la autorregulación emocional en los niños de Educación Inicial de una Unidad Educativa particular de la ciudad de Cuenca?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Evaluar el impacto de las estrategias lúdicas en la autorregulación emocional de los niños de Educación Inicial en una Unidad Educativa particular de la ciudad de Cuenca

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar teóricamente las características del desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación inicial.
- Diagnosticar el estado actual del desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 a 5 años de un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca.
- Diseñar una guía didáctica con estrategias lúdicas para la autorregulación emocional de niños de 4 a 5 años de un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca.
- Aplicar la guía didáctica con estrategias lúdicas para la autorregulación emocional de niños de 4 a 5 años de un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca.
- Valorar el diseño de las estrategias lúdicas mediante la implementación de actividades en los niños de 4 a 5 años de un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca.

1.5 Justificación

Es importante llevar a cabo esta investigación, puesto que la autorregulación emocional constituye una habilidad que debe ser promovida desde el aula de clases. Este proceso permite que los infantes aprendan a gestionar sus emociones, conductas y reacciones de manera autónoma y en concordancia con su nivel de desarrollo. Por otra parte, el fomento de esta capacidad no solo favorece su concentración, sino que también fortalece la seguridad personal de los educandos, lo que permite desenvolverse con mayor confianza frente a situaciones cotidiana.

Asimismo, la autorregulación emocional incide directamente en la resolución de conflictos, en la adaptación a nuevas rutinas escolares, y en la construcción de un clima de convivencia armónico. Cabe destacar que un adecuado desarrollo de la autorregulación en edades tempranas está estrechamente relacionado con la reducción de conductas disruptivas en el aula lo que favorece la interacción positiva entre pares y el bienestar general del grupo (Alarcón et al., 2023).

La investigación que aquí se presenta constituye una contribución significativa al ámbito educativo, al abordar directamente la necesidad de fortalecer la autorregulación en la educación inicial. Con este propósito, se plantean una guía didáctica con estrategias lúdicas que permitan optimizar el acompañamiento de los niños en el aula, favoreciendo su desarrollo socioemocional y la creación de un clima escolar positivo. El diseño y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras no solo buscan mejorar la convivencia y reducir conductas disruptivas, sino también promover aprendizaje significativo y elevar el rendimiento académico. Asimismo, el estudio abre la posibilidad de futuras investigaciones relacionadas con el uso de recursos lúdicos en el proceso de autorregulación durante la primera infancia.

En el mismo sentido se reconoce la importancia de que los docentes sean críticos y reflexivos respecto a sus propias prácticas, valorando cuáles de sus acciones realmente apoyan el desarrollo socioemocional de los niños y cuáles necesitan, ser adaptadas a las particularidades del contexto en el que trabajan desde esta perspectiva, la justificación de este estudio asume una dimensión didáctica significativa, ya que busca observar y analizar las estrategias empleadas para los educadores, para fomentar la autorregulación del comportamiento de los niños. Estas acciones pedagógicas orientadas a apoyar al infante en el reconocimiento y control de sus emociones y comportamientos, enriquecen el proceso educativo y fomentan una formación más autodirigida y consciente.

En este sentido, la dimensión didáctica va más allá de la mera transformación del contenido académico se convierte en un medio para fomentar el desarrollo holístico del infante, esta dimensión busca potenciar las competencias socioemocionales para permitir que los niños apliquen conocimientos en el autorreconocimiento, comprensión y gestión de sus propias emociones. La autorregulación como una de las habilidades no solo ayuda a la adquisición de nuevos aprendizajes, sino también en la construcción de conocimientos significativos, la

dimensión didáctica al reconocer la diversidad emocional y cognitiva de cada niño permite la modificación de las estrategias de enseñanza para responder a las necesidades individuales, convirtiéndola en un elemento indispensable de las prácticas educativas, inclusivas y centradas en los niños.

La segunda dimensión pedagógica se centra en la educación infantil y emplea el juego como en general metodológico principal. Este enfoque fomenta entornos estimulantes y experiencias que mejoran la autorregulación de los niños a través de la participación activa, la exploración constante y el desarrollo gradual de la autonomía en estos espacios los niños adquieren las habilidades emocionales que les permiten adaptarse adecuadamente a diferentes situaciones dentro fuera del aula. Además, este enfoque pedagógico refuerza el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, fomentando una educación más integral colaborativa y coherente.

El juego estimula la construcción de experiencias que son significativas y transformadoras desde edades tempranas. En este contexto, la investigación se circunscribe a niños de educación inicial de entre cuatro y cinco años a quienes se les implementaron técnicas lúdicas para el refuerzo de la autorregulación y con emocional y conductual se busca promover la participación activa de los niños en el aula que esté en condiciones de equilibrio donde el aprendizaje y la convivencia se integren de forma armónica.

Por otra parte, las docentes también se ven beneficiadas de forma indirecta por la incorporación del juego como instrumento pedagógico, ya que esta herramienta incrementa la efectividad, la motivación y el sentido de su trabajo. Las actividades desarrolladas bajo esta lógica fomentan en los niños un mayor interés y compromiso generando así un vínculo directo con el problema de investigación, puesto que el juego se convierte en un medio para regular emociones, fortalecer la conducta y mejorar la interacción escolar. De igual forma, las familias resultan favorecidas, al evidenciar avances en el desarrollo socioemocional de sus hijos. Estos logros fortalecen la relación entre los aprendizajes escolares y la vida familiar, generando una retroalimentación continua que enriquece el proceso formativo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene como propósito presentar un marco teórico que sustente la investigación centrada en la autorregulación emocional de niños de cuatro a cinco años. Dicho marco se construye integrando las dimensiones pedagógicas y psicológicas, con el fin de aportar una base sólida que oriente la comprensión del problema investigado.

Se abordan nociones fundamentales que reconocen la autorregulación como un pilar esencial en el desarrollo integral durante la primera infancia, destacando, además, las contribuciones de diversos autores que han resaltado la importancia de la inteligencia emocional. En este sentido, la inteligencia emocional se concibe como un eje transversal para la educación, al favorecer la formación de sujetos capaces de gestionar sus emociones y desarrollar la competencia afectiva.

A partir del análisis de estos fundamentos, se busca establecer un marco conceptual coherente que oriente la investigación, sustente la propuesta pedagógica diseñada y se articule con el enfoque cualitativo y el paradigma socio crítico que guían este estudio.

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales que respaldan el desarrollo de nuestro tema de investigación. Identificando elementos importantes que muestran el estado actual del tema en estudio, la cual incluye aspectos como: títulos, objetivos, enfoques y técnicas metodológicas, instrumentos, participantes, resultados, conclusiones y aportes obtenidos.

2.1.1 Internacionales

Tras una búsqueda minuciosa en las bases de datos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se extrajeron varios estudios, entre ellos el de Alarcón et al. (2023), realizado en Temuco (Chile), titulado “La focalización en el tema autorregulación emocional, desafíos cotidianos en el aula escolar”. Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar las conductas asociadas con la autorregulación emocional que afectan la forma en que los estudiantes participan en el aula y contribuyen al contenido escolar. El estudio emplea un enfoque mixto que, a través de un diseño observacional no experimental, permitió un seguimiento ético y sistemático de los participantes. Los integrantes fueron estudiantes de 9

clases de educación primaria, quienes fueron observados de manera constante y organizada. Además, se utilizaron instrumentos de registro elaborados AD HOC. Para obtener datos cualitativos y cuantitativos, se organizaron y analizaron diversas observaciones de manera rigurosa, con el fin de garantizar la validez de los resultados.

Por otra parte, se destaca el estudio realizado en Santiago de Chile por Guajardo et al. (2021), titulado "Ambiente y estrategia de autorregulación emocional aplicada para educadores de párvulos a niños de 5 a 6 años". Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las emociones y la práctica pedagógica, a través de las estrategias efectivas implementadas por educadores de párvulos en el segundo nivel de transición de la educación parvulario. La metodología empleada fue cualitativa e interpretativa, basada en la revisión bibliográfica y en entrevistas semiestructuradas realizadas a educadoras y jefas de unidades técnico-pedagógicas de dos establecimientos educativos. Los resultados evidenciaron que las educadoras de párvulos poseen un conocimiento limitado respecto a las estrategias de educación emocional. Asimismo, se identificó la ausencia de un respaldo oficial por parte del Ministerio de Educación en cuanto a directrices claras para abordar esta temática. Además, se observó una falta de preparación por parte de las jefaturas técnicas para enfrentar situaciones que requieren estrategias de autorregulación emocional. Ante esta situación, los autores propusieron lineamientos curriculares desde los niveles macro, meso y micro, con el fin de promover una educación emocional de calidad para los niños en etapa preescolar.

Asimismo, se destaca el estudio realizado en Madrid (España) por Quintanilla et al. (2022), titulado "La comprensión asincrónica de las emociones básicas: un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años". El objetivo principal de esta investigación fue explorar la trayectoria evolutiva en la comprensión de cuatro emociones básicas: la tristeza, alegría, enfado y miedo en niños de tres años y cinco años de edad. La investigación adoptó un enfoque longitudinal, evaluando a un total de 103 niños mediante una prueba de comprensión emocional. Esta prueba permitió medir dos componentes fundamentales: la identificación de la expresión emocional (reconocimiento facial) y el conocimiento de causa (comprensión del origen de la emoción). Los resultados revelaron una estructura jerárquica en el desarrollo de la competencia emocional,

evidenciando que los niños primero adquieren la capacidad de identificar expresiones faciales antes de comprender las causas que las generan.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la confirmación de que el desarrollo de la comprensión emocional no ocurre de manera sincrónica, es decir, no todas las emociones se comprenden al mismo ritmo ni en el mismo orden. Esta sincronía en el proceso evolutivo brinda información valiosa para el diseño de programas educativos que promuevan el desarrollo de la competencia emocional desde edades tempranas. En este sentido, el estudio sugiere la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las etapas específicas de maduración emocional de los niños, reconociendo que cada emoción requiere un abordaje diferenciado en función del nivel de comprensión alcanzado por el infante.

El primer estudio revisado aporta de manera significativa al cuerpo general de la investigación, al evidenciar que las conductas relacionadas con la autorregulación emocional inciden directamente en la capacidad de concentración y en el nivel de implicación del alumnado dentro del contexto áulico. En este sentido, se destaca que la implementación de actividades lúdicas orientadas al desarrollo emocional resulta especialmente eficaz para fomentar dichas competencias en la primera infancia, etapa en la que los niños se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad emocional.

El segundo estudio pone de relieve la existencia de un esfuerzo articulado entre el cuerpo docente y las instancias técnico-pedagógicas para establecer pautas orientadas a la gestión emocional. Este hallazgo justifica la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de recursos y estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia emocional, no solo en los estudiantes, sino también en los educadores, quienes requieren herramientas formativas para abordar esta dimensión de manera efectiva.

Por su parte, el tercer estudio de carácter internacional demuestra que la comprensión emocional no se adquiere de forma simultánea, sino que se desarrolla progresivamente a través de etapas sucesivas. Esta evidencia plantea un desafío importante en el diseño de actividades lúdicas, las cuales deben ajustarse a las características evolutivas de los niños para favorecer el fortalecimiento de la autorregulación emocional en el entorno escolar. En consecuencia, se reafirma la necesidad de una formación continua tanto para docentes como para estudiantes, que

permita una profundización sostenida en el diseño e implementación de estrategias lúdicas adaptadas al desarrollo emocional infantil.

2.1.2 Nacionales

En un estudio realizado en la ciudad de Riobamba, (Ecuador), por Iza y Lara (2021) titulado "Autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica superior de la provincia de Chimborazo". Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico con estudiantes de educación general. Además, empleó un enfoque cuantitativo mediante estudios descriptivos transversales y correlacionales aplicando cuestionarios de regulación emocional a 244 estudiantes. Los resultados permitieron evidenciar una relación significativa entre las estrategias de autorregulación emocional específicamente en la supresión Funcional y reevaluación cognitiva de las variables como la edad, la procedencia del domicilio y la convivencia nos ayudan a relacionarnos con el género y establecer una relación significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en la asignatura de cada una de ellas.

Por otra parte, se analizó el estudio realizado por Licoa et al. (2023) en la provincia de Manabí, Ecuador, titulado "El manejo y el control de las emociones en estudiantes de un nivel inicial en Ecuador". Esta investigación tuvo como objetivo examinar el manejo y control de las emociones en estudiantes de educación inicial, especialmente en situaciones de conflicto, utilizando un enfoque cuantitativo y descriptivo. Para ello, se aplicó un cuestionario estructurado que permitió identificar los factores que inciden en la autorregulación emocional, considerando tanto el entorno escolar como el grado de participación familiar como elementos clave en el desarrollo emocional infantil. La muestra estuvo conformada por 20 docentes pertenecientes a cinco instituciones de educación inicial. Los resultados del estudio evidencian que, si bien existen esfuerzos individuales por parte del profesorado para abordar la dimensión emocional en el aula, aún persiste la necesidad de implementar un enfoque integral que articule la participación de todos los actores educativos: docentes, familias, directivos y técnicos pedagógicos. En particular, se destaca la importancia de fortalecer las competencias docentes en el manejo emocional, así como de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación desde edades tempranas, mediante actividades que integren el juego, la reflexión y la interacción social.

Este estudio aporta evidencia empírica relevante al señalar que el desarrollo emocional en la infancia no puede abordarse de manera aislada, sino que requiere una intervención coordinada y contextualizada, que reconozca la influencia del entorno escolar y familiar en la formación de habilidades socioemocionales.

Torres et al. (2022) realizaron un estudio en la provincia del Guayas, Ecuador, titulado "El impacto de las técnicas de relajación sensoriomotora en la autorregulación emocional durante la primera infancia". El objetivo principal fue analizar cómo las técnicas de relajación sensorio motoras inciden en la capacidad de autorregulación emocional en niños en edad preescolar. La investigación adoptó un enfoque mixto con diseño cuasi experimental, en el que participaron 30 niños pertenecientes a un centro de desarrollo infantil de una parroquia local. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: la observación estructurada y la entrevista semiestructurada. El análisis estadístico se realizó mediante pruebas inferenciales, incluyendo la prueba t de Student y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la autorregulación emocional del grupo experimental en comparación con el grupo de control, lo que confirma la eficacia de las técnicas de relajación sensoriomotora en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional durante la primera infancia. Asimismo, se identificó una correlación positiva entre un entorno afectivo favorable y el desarrollo emocional de los niños, lo que lleva a recomendar la creación de contextos educativos emocionalmente seguros y estimulantes para potenciar el impacto de estas intervenciones.

En este contexto, el primer estudio Nacional aporta de manera significativa a esta investigación, ya que nos ayuda a evidenciar un factor clave en el desarrollo integral en los infantes, donde existe una relación directa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico, lo cual refuerza la necesidad de trabajar, estabilidad desde la educación inicial. El segundo estudio Nacional destaca la importancia del entorno escolar, la familia y la preparación docente en el manejo emocional infantil, elementos que también consideramos en nuestra propuesta lúdica. Como tercer estudio Nacional se comprueba que las técnicas en sensoriomotoras son aplicables en el aula para mejorar significativamente la autorregulación emocional respaldando la efectividad de metodologías activas como el juego en conjunto estos estudios son fundamentales y teóricos para la investigación.

2.1.3 Regionales

En un estudio realizado en la ciudad de Dios Ecuador, elaborado por Quintero et al, (2023), menciona que un estudio titulado "Estrategias para el desarrollo profesional de docentes de educación inicial en Azogues Ecuador". Busca explorar cómo los docentes de educación inicial perciben e interpretan su propio desarrollo profesional, reconociendo su importancia personal, la investigación fue cualitativa con una metodología basada en revisión bibliográfica y la evaluación de competencias aplicadas a centros de educación inicial en las hojas. Los resultados evidenciaron que los participantes desean perfeccionar habilidades intrapersonales como la autoconciencia de fortalezas y debilidades y el control emocional, lo que resalta el desarrollo personal es clave para mejorar su desempeño profesional en el aula de clases.

Asimismo, en un estudio realizado en la ciudad de Cuenca, (Ecuador), denominado "La autorregulación en estudiantes de educación inicial de primero de básica" desarrollado por Castro (2021). Tiene como objetivo principal analizar la teoría de la autorregulación y las estrategias que favorecen su desarrollo en estudiantes de educación inicial sub nivel dos y primero de básica. Este estudio se implementó con un enfoque cualitativo y su diseño de investigación es descriptiva y exploratoria para la recolección de datos se utilizó una revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas aplicadas a ocho directivos y docentes de instituciones públicas y privadas del país, entre los principales resultados evidenció que los participantes reconocen que la autorregulación no es una capacidad innata, sino que se desarrolla a partir de las experiencias diarias del niño. Además, se concluye que los docentes son actores claves en la promoción de estas habilidades y que las estrategias utilizadas dependen de un modelo pedagógico aplicado en la institución.

A través de un estudio realizado en la ciudad de Cuenca, Ecuador, titulado como "El desarrollo de la afectividad en el ámbito de convivencia entre niños, familias y escuela de su nivel dos, sección matutina en el centro de educación inicial, Alberto Estudillo Montesinos" realizado por Domínguez y Guano (2021). Tuvo como objetivo diseñar una estrategia didáctica basada en valores que fomenten la afectividad entre niños, familia y escuela. Por ello, se aplicó una metodología de enfoque cualitativo con un paradigma socio crítico para la recolección de datos, se utilizó técnicas como la observación participante y la entrevista semiestructura de la

revisión bibliográfica. Los resultados son apoyados con diarios de campos guiados, observación y entrevistas, dirigidas a niños de 4 a 5 años, docentes y padres de familia, demostrando que la virtualidad afectó negativamente el desarrollo de la afectividad en convivencia y que tanto docentes como familiares consideran esencial vincular la afectividad con los valores. A partir de estos hallazgos se propuso las estrategias, dejando huellas que está orientada a fortalecer las relaciones afectivas y contribuir en el desarrollo holístico infantil.

En el examinar investigativo, el primer estudio regional contribuye significativamente al enfoque analítico, al poner de manifiesto que los docentes aprenden el desarrollo personal y el dominio emocional como dimensiones ineludibles del crecimiento profesional, lo que refuerza la idea de que el educador debe representar un modelo emocional para los educandos. El segundo estudio pone de relieve que la autorregulación se cultiva en el acompañamiento docente mediante experiencias significativas; este hallazgo legitima la inclusión de dinámicas lúdicas como estrategias pedagógicas de acompañamiento afectivo. Por su parte, el tercer estudio regional subraya el papel de la convivencia en la comunidad educativa, proporcionando estrategias para el cultivo emocional y facilitando, de este modo, la construcción de ambientes áulicos efectivamente contextualizados.

2.2 Fundamentos Teóricos

Los fundamentos teóricos que a continuación se exponen se apoyan en un examen analítico y crítico de diversos modelos sobre la autorregulación emocional. Se inicia con la noción de autorregulación emocional, definida como la aptitud de identificar, modulación y orientar de modo acorde las respuestas afectivas en la primera infancia. La reflexión crítica que se desarrolla a lo largo del texto permite adoptar una posición integradora que aprecia la pluralidad de cada paradigma y su contribución enriquecedora a la comprensión del fenómeno.

2.2.1 Autorregulación emocional.

La autorregulación emocional constituye la facultad humana, entonces, reside en modular la forma en que la emoción se traduzca en conducta y en decisiones, de modo que el impacto adverso que pudiese tener se vea moderado. Por su parte, Cuevas (2022) añade que la autorregulación emocional se fundamenta en el reconocimiento de una triada vinculante entre emoción, cognición y comportamiento, de modo que el sujeto, consciente de esta relación, aplica

estrategias orientadas a generar y mantener emociones positivas y optimistas, las cuales se consideran esenciales en el contexto educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto estas competencias se convierten en una herramienta indispensable para el desarrollo integral de los seres humanos y para enfrentar con mayor éxito los desafíos de la vida diaria, donde los infantes comienzan a reconocer y manejar sus emociones con el acompañamiento del adulto. Por ello, González y Villanueva (2019) señalan que las emociones son elementos centrales en la vida de los niños y que aprenden a gestionarlas desde edades tempranas. Por ello, es importante el bienestar personal y la adaptación social. Por otra parte, (Hunter, 2016) afirma que les permite identificar, expresar y manejar sus emociones, los mismos pequeños pueden aprender estrategias prácticas para autorregularse mediante actividades guiadas que les enseñen a reconocer sus sentimientos y de forma constructiva.

Fomentar la autorregulación desde los primeros años permite que los niños desarrollen una actitud crítica ante diversas situaciones, lo que ayuda a actuar con autonomía y responsabilidad en lugar de dejarse influenciar por presiones externas (Maurice et al., 2021). Esta habilidad se desarrolla progresivamente y requiere del acompañamiento de los adultos, quienes deben brindar estrategias que ayuden al niño a calmarse, pensar antes de actuar y tomar decisiones por sí mismos. El fortalecimiento de la autorregulación emocional en los infantes contribuye considerablemente a la mejora de su convivencia social, a la provisión de herramientas para la resolución autónoma de conflictos y a la generación de una autopercepción más segura, favoreciendo, en consecuencia, tanto su desarrollo personal como su rendimiento en los procesos de aprendizaje formal e informal (Conejo, 2022).

Los estudiantes analizados confirman que la autorregulación emocional constituye una competencia imprescindiblemente vinculada al desarrollo equilibrado de la infancia dentro de la educación inicial. Dicha capacidad trasciende el simple dominio del impulso englobando la identificación, la regulación y la expresión pertinente de las emociones. A través de esta facultad de los niños adquieren la habilidad de aprobar y resolver de manera constructiva, experiencias de frustración, miedo o cólera. por ende, la educación emocional no puede restringirse a la puesta en práctica de intervenciones sueltas, debe, por el contrario, articular los contextos familiares, comunitarios y culturales que en conjunto sustentan el crecimiento del niño.

2.2.1.1 Componentes de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional se define como la capacidad de reconocer, modificar e incluso en ocasiones abstenerse de las respuestas emocionales derivadas de determinados estímulos. (Ekman, 2017). Este proceso se configura desde las primeras etapas de desarrollo a través de mecanismos de aprendizaje social que entrelaza modelos de respuestas, normas culturales y prácticas interpersonales, proporcionando una base estable que sustituye a las reacciones impulsivas por conductas más adaptativas, aunque la autorregulación tiende a operar de manera casi automática la persistente atención a la experiencia emocional, resulta crucial en la vida adulta, favoreciendo la aplicación consistente y la deliberada de estrategias cognitivas. La revaluación se destaca entre dichas estrategias por su eficacia a la hora de reinterpretar el contexto emocional y, en consecuencia, de ajustar tanto la intensidad como la dirección de la respuesta afectiva. En la autorregulación emocional se destacan varios componentes importantes que permiten comprender los sentimientos de los demás y manejar eficientemente las relaciones para conseguirlo se enumeran varios de los componentes (Hasson, 2020).

Autoconocimiento emocional: Comprender las propias emociones constituye el primer escalón hacia una autorregulación efectiva, pues permite observar en cada momento las dinámicas internas en curso y permite además advertir el origen de cada afecto. Al nombrar y situar cada emoción, el individuo elude el control automático de estas y, en su lugar, opta por respuestas más reflexivas y equilibradas, favoreciendo una toma de decisiones informada y menos reactiva.

Automotivación: Este concepto designa una capacidad central en todo proceso de autodirección emocional; consiste en transformar el paisaje afectivo interno en un impulsor de decisiones hacia metas determinadas. Al considerar las emociones como poder, el individuo preserva el ímpetu manteniendo el entusiasmo y frente a los obstáculos, elige persistir. El individuo automotivado no sucumbe de manera inmediata a la frustración o al desaliento; en cambio, orienta dichas emociones adversas hacia la alimentación de una actitud constructiva frente a los contratiempos, lo que le permite sostener un compromiso continuo y una performance adaptativa.

Empatía: La empatía entendida como la capacidad de ponerse en el hogar del otro y comprender sus emociones, también forma parte importante de la autorización emocional. Cuando una

persona es empática, puede entender cómo se sienten los demás y actuar con respeto y consideración, lo cual facilita la convivencia y fortalecer los lazos afectivos.

Habilidades sociales: Las habilidades sociales constituyen el puente mediante el cual las competencias adquiridas en la regulación emocional se transfieren a las relaciones interpersonales. Este elemento de la autorregulación emocional comprende no solo el asertividad comunicativo necesaria para abordar y resolver conflictos, sino también la destreza para colaborar eficazmente en el seno de un equipo y para ejercer un liderazgo constructivo que motive y potencie el desarrollo colectivo.

La autorregulación emocional implica reconocer y controlar nuestras emociones para responder de manera adecuada en distintas situaciones. Esta habilidad se desarrolla desde la infancia y puede fortalecer con la práctica y la conciencia emocional para lograr una autorregulación efectiva. Es importante contar con componentes como el autoconocimiento emocional que permite identificar cómo nos sentimos, la automotivación que impulsa mantener una actividad positiva, la empatía que facilita el comprender a los demás y las habilidades sociales que ya dan a establecer relaciones sanas y resolver conflictos.

2.2.1.2 Importancia de la autorregulación o emocional en el desarrollo humano

La autorregulación emocional son componentes esenciales en el desarrollo humano que permite al individuo identificar, comprender y gestionar sus emociones, ya que a través de las habilidades adquieren interacción temprana con las figuras de cuidado, quienes enseñan al niño a identificar irregularmente sus emociones. Esta capacidad permite a las personas establecer relaciones afectivas, saludables y satisfactorias. (Ponce, 2024) nos dice que enfrentarse de una manera adecuada las experiencias emocionales de la vida adulta contribuyen al desarrollo integral del ser humano, además de una adecuada autorregulación emocional, fomenta la residencia emocional en la vida cotidiana. Cuando se cultiva desde la infancia permite que los individuos manejen situaciones estresantes, resuelvan conflictos y mantengan el equilibrio emocional.

La autorregulación emocional es una habilidad muy importante en la infancia, ya que permite a los niños manejar sus sentimientos de forma adecuada y adoptarse mejora a diferente situación, es cuando aprenden a controlar lo que siente, puede relacionarse de manera más

positiva con los demás, concentrándose mejor en sus actividades y desenvolverse una mayor seguridad, tanto en el hogar como en la escuela.

Por otra parte, la regulación emocional es una habilidad fundamental en el proceso de desarrollo de las personas por tal motivo, ayuda a los niños a gestionar sus sentimientos y a comportarse de manera adecuada en diferentes situaciones. Cuando los niños aprenden a controlar sus emociones pueden mejorar su bienestar y también fortalecer sus relaciones con otras personas. Esto facilita que puedan concentrarse en sus tareas, aprender mejor y crear un ambiente más positivo, tanto en la escuela como en la casa de esta forma, los niños aprenden a regular sus emociones por sí mismo, lo cual es esencial para su crecimiento personal, su autoestima de la capacidad de afrontar los desafíos futuros de la vida (Mora, 2023).

2.2.2 Autorregulación emocional en niños de educación inicial

2.2.2.1. Beneficios de la autorregulación emocional en los niños de educación inicial

Por otra parte, la regulación emocional es una habilidad fundamental en el proceso de desarrollo de las personas por tal motivo, ayuda a los niños a gestionar sus sentimientos y a comportarse de manera adecuada en diferentes situaciones. Cuando los niños aprenden a controlar sus emociones pueden mejorar su bienestar y también fortalecer sus relaciones con otras personas. Esto facilita que puedan concentrarse en sus tareas, aprender mejor y crear un ambiente más positivo, tanto en la escuela como en la casa de esta forma, los niños aprenden a regular sus emociones por sí mismo, lo cual es esencial para su crecimiento personal, su autoestima de la capacidad de afrontar los desafíos futuros de la vida (Mora, 2023).

La autorregulación emocional en educación inicial representa un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que no solo facilita una mejor convivencia en el aula, sino que también previene dificultades emocionales y comportamientos a largo plazo según (Toapanta y Balarezo, 2025), las intervenciones psicopedagógicas diseñadas para fomentar esta habilidad han demostrado ser altamente efectivas cuando integran estrategias como talleres lúdicos, actividades artísticas y el uso de cuentos. Estas acciones permiten a los niños reconocer, expresar y manejar sus emociones de forma saludable. Lo que impacta positivamente en su rendimiento académico y relaciones sociales. A lo largo de esta investigación, distintas orientaciones pedagógicas han evidenciado su capacidad para consolidar la autorregulación

emocional en la infancia, destacando en particular la pedagogía Montessori, la cual, mediante la creación de contextos estructurados y acogedores, favorece la independencia y la identificación de los estados emocionales desde los primeros años. Tal potencial se intensifica en aquellos entornos donde el educador asume la función de mediador emocional y posee una preparación académica específica en técnicas de acompañamiento afectivo (Betancourt y Pavajeau, 2007).

Así mismo se observa que la metodología como la de Montessori permiten a los niños desenvolverse en un ambiente seguro y estructurado, promoviendo su autonomía y fortaleciendo su capacidad para relacionarse con empatía. Esta reflexión permite comprender la importancia de que los docentes están preparados no sólo en contenidos académicos, sino también en el acompañamiento emocional, dado que es su rol, es fundamental en la formación de los niños emocionalmente equilibrados y socialmente responsables

2.2.2.2 Factores que influyen en la autorregulación emocional

La autorregulación emocional en educación inicial está fuertemente influenciada por factores externos como los estilos de crianza, la sensibilidad materna, el ambiente familiar y el contexto socioeconómico en contraste con las prácticas parentales hostiles, negligentes o marcadas por el estrés tienden a dificultar dicho desarrollo. Así mismo, la pobreza prolongada y la baja estimulación en el hogar afectan. negativamente la capacidad del niño para manejar sus emociones. Por ello, es fundamental observar el entorno en el que crece el niño para comprender sus respuestas emocionales, intervenir en estos factores que pueden mejorar significativamente el bienestar infantil (Grandis et al., 2019).

Entre los más influyentes se encuentran los estilos de crianza, la sensibilidad parental, la calidad del ambiente familiar y las condiciones socioeconómicas. Un estilo de crianza democrático basado en la calidad, el respeto y el acompañamiento afectivo, promueven mayores niveles de autorregulación, mientras que un estilo autoritario o permisivo suelen generar dificultades en este ámbito. Por tanto, comprender estos factores e intervenir en ellos desde una mirada pedagógica y socioemocional permite fortalecer el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de vida (Ryback, 1998).

Por ello, la autorregulación emocional en la infancia no puede entenderse sin considerar el contexto que rodea al niño, ya que esto influye profundamente en su desarrollo emocional,

factores como el tipo de crianza, el ambiente en el hogar y las condiciones sociales y económicas, no solo condicionan las experiencias emocionales del niño, sino que también la forma en que aprenden a gestionar cuando el entorno es afectuoso, establece y ofrece acompañamiento emocional. El niño tiene mayores oportunidades de adquirir herramientas para regular sus emociones

2.2.2.3 Estrategias para fomentar la autorregulación emocional en educación inicial

Fomentar la autorregulación emocional en la educación inicial implica promover interacciones sensibles y significativas entre docentes y niños, donde el maestro actúe como mediador emocional capaz de brindar seguridad, contención y guía al momento de dificultad a través de programas diseñados como " Faustlos", "Lubo aus dem all", "Papilio" y "Prik" Se ha demostrado que es posible enseñar a los niños a identificar expresar incluso sus emociones de forma adecuada mediante el juego, la narración, el modelamiento emocional. Estas estrategias no sólo benefician el clima del aula, sino que fortalecen competencias como la empatía, la residencia y el autocontrol (Thümmler et al., 2022).

También se ha identificado que las estrategias preventivas y problemáticas emplean a un nivel alto, mientras que las estrategias de apoyo se usan a un nivel moderado, se determinó que los niveles de conciencia sobre las dificultades de nuestra regulación emocional y el control de la flexibilidad cognitiva influye en significativamente en el uso de estrategias de apoyo orientadas a resolver problemas en la gestión del aula. Esto sugiere que los docentes con mayor conciencia emocional y habilidades cognitivas más flexibles estén mejor preparados para intervenir de forma eficaz ante conductas desafiantes, fortaleciendo así la autorregulación emocional en los niños mediante ambientes positivos y respuestas adecuadas (Palma y Cleosilda, 2017).

Las interacciones entre docentes y niños deben ir más allá de las instrucciones académicas, convirtiéndose en espacios seguros donde los niños se sientan comprendidos y acompañados emocionalmente, si bien existen programas estructurados que ofrecen herramientas útiles, su efectividad depende de gran medida del compromiso y preparación del docente, la capacidad del maestro para adaptarse a reflexionar y responder con flexibilidad es clave para guiar a los niños en momentos de crisis emocionales. Además, cuando se prioriza únicamente estrategias reactivas o preventivas corre el riesgo de dejar de lado el acompañamiento emocional

que los niños realmente necesitan. Es necesario equilibrar el control conductual con una guía efectiva que fortalezca la autonomía y emocional del niño.

2.2.3 Contexto educativo de la autorregulación emocional.

2.2.3.1 Recursos educativos que fomentan la autorregulación emocional en educación inicial

La inclusión de recursos educativos orientados al desarrollo de la conciencia emocional, la comunicación asertiva y la solución constructiva de conflicto resalte, indispensable en la práctica escolar cotidiana, métodos como el teatro, la música, la lectura crítica y el diálogo entre iguales muestran eficacia aprobada siempre que estén situadas a en contexto seguros y significativos, donde los niños puedan dar voz a sus afectos sin temor en su función de contexto socializador, la escuela tiene la responsabilidad de proporcionar apoyo emocional y de modelar interacciones cimentadas en el respeto, la inclusión y la empatía. Las herramientas de observación específicamente elaboradas para el fomento de competencias socioemocionales permiten además que los docentes identifiquen patrones de comportamientos y ajusten las intervenciones pedagógicas de cada colectivo. La integración de tales instrumentos con un enfoque transversal de la educación emocional refuerza la autorregulación desde los primeros años, contribuyendo al bienestar integral y a una convivencia armónica en el aula (Alarcón et al., 2023).

Ahora bien, es necesario advertir que la disponibilidad de los recursos educativos, tales como tarjetas de emociones o actividades artísticas, resultan fundamental articular estrategias pedagógicas que garanticen una correlación e interacción significativa entre docentes y estudiantes. Solo de ese modo se puede asegurar que los recursos formativos se conviertan en conocimientos profundos y conservadores. Las iniciativas de capacitación profesional colaborativa integradas en los ciclos de trabajo han mostrado su eficacia en los docentes de la competencia necesaria para la reflexión crítica. La observación sistemática y la consolidación de prácticas afectivas que favorecen la regulación emocional en la infancia. Esta estrategia articula la teoría pedagógica con la acción diaria, forjando ambientes emocionales seguros, motivadores y bien estructurados en los que los niños desarrollan capacidades de reconocer, expresar y regular sus emociones de manera autónoma (Manty et al., 2022).

Cabe recalcar que los recursos educativos para fomentar la autorregulación emocional en la educación inicial ofrecen múltiples beneficios, su efectividad depende en gran medida del compromiso y preparación del docente para integrarlos de forma significativa como práctica pedagógica como parte central del desarrollo infantil. En este sentido, la formación continua desde los educadores y se vuelve esencial, puesto que sólo un profesional emocionalmente consciente y reflexivo, puede generar ambientes de aprendizaje que potencian la regulación emocional en los niños.

2.2.3.2 Acompañamiento para las familias para fomentar la autorregulación emocional

Durante los primeros años de vida, los padres actúan como modelos primarios de regulación emocional a través de sus propias respuestas afectivas, las prácticas de crianza y el ambiente emocional del hogar, intervenciones parentales centrales en la socialización emocional con el entrenamiento o coaching emocionales, han demostrado ser eficientes para mejorar tanto la competencia emocional de los niños como el bienestar psicológico de los padres. Estas intervenciones promueven habilidades como la identificación y validación de emociones, la toma perspectiva emocional y la resolución de conflictos creando un clima familiar más sostenible y receptivo (Englan et al., 2023).

De la misma manera la colaboración familiar es importante para cultivar la autorregulación emocional durante la infancia ha demostrado ser una intervención beneficiosa en la prevención de trastornos de la salud mental desde fases prematuras. Las evidencias empíricas revelan que la crianza que se caracteriza por la atención emocional consistente en la identificación y la validación de los estados afectivos favorecen el establecimiento del autorregulador en los niños. Los modelos de crianzas basados en una religión, muchos vínculos estadísticamente significativos con la aparición de trastornos emocionales y conductores superiores hablando y estas evidencias durante la última década se han implementado programas de intervención parental intensivos, cuya finalidad es fortalecer las competencias emocionales de los cuidadores y al complementar, mover vínculos más seguros (Zahl et al., 2023).

Es necesario que la familia al interior de este proceso cumpla el rol agente formativo, clave desde los primeros años de las interacciones ordinarias a las acciones afectivas, los cuidadores y el entorno emocional que prestan, sientan las bases sobre las que el niño aprende a

diferenciar, expresar y regular las propias emociones. En consecuencia, las intervenciones que enfatizan el trabajo con los progenitores van demostrados resultados favorables tanto en la adquisición de competencias emocionales, en la infancia, como en el bienestar, afectivo de los propios cuidadores. Fortalecer el vínculo entre familia y escuela mediante espacios formativos y herramientas prácticas, no sólo favorece la comunicación afectiva, sino que también contribuye a una crianza más empática, consciente y coherente con las necesidades emocionales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El tema que se va a tratar enmarca el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y diseño de campo, lo que permite comprender y transformar la realidad educativa desde la participación de los involucrados, este tipo de aplicado y de corte transversal, se emplearon técnicas como la observación, la entrevista semiestructurada basada en una guía de preguntas y el diario de campo, dirigidas a informantes clave seleccionados a través de criterio de inclusión y exclusión. El análisis se organizó en torno a categorías de estudio que orientaron la interpretación crítica de los datos en relación con el objeto de estudio investigado.

3.1 Paradigma de investigación

El paradigma sociocrítico se origina en espacios de emancipación y, por lo tanto, su propósito trasciende el análisis de las estructuras sociales existentes. Se caracteriza por investigar los procesos de cambio a partir de saberes construidos colectivamente y sustentados en la participación activa y la reflexión deliberada. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un ingenio situado, siempre influido por los intereses, experiencias y contextos de quienes lo producen y utilizan (Maldonado, 2018). En consecuencia, el paradigma sociocrítico orienta la investigación hacia la reconfiguración de la vida social mediante la práctica educativa. Asimismo, promueve una observación crítica y especializada que permita identificar injusticias o inequidades, demandando actos de intervención que contribuyan a mejorar tanto los procesos de enseñanza como los resultados del aprendizaje (Latorre, 1992).

Esta investigación se justifica por la necesidad de comprender y transformar las dificultades de regulación emocional presentes en niñas y niños de cuatro a cinco años. Desde una perspectiva socio crítica, estas conductas no se interpretan como fallas individuales, sino

como expresiones de dinámicas estructurales que requieren ajustes tanto en la práctica pedagógica como en la interacción social del aula.

Con respecto a la participación de educadoras, familias e infantes seda mediante un proceso dialógico de indagación y acción permite reconocer y revalorizar las experiencias y capacidades de cada integrante del aula. A través de este intercambio, se generan mediaciones contextualizadas que fortalecen la dinámica del aula y promueven prácticas más reflexivas y coherentes con el desarrollo emocional de los infantes.

3.2 Enfoque de investigación

Este estudio se centra en la comprensión del análisis cualitativo que favorece un examen profundo y contextualizado de los procesos sociales y educativos, orientándose a reconstruir los sentidos subjetivos que los actores conceden a sus experiencias (Hernández, 2014). Una de sus características distintivas es la flexibilidad metodológica, que le permite generar datos de notable riqueza interpretativa y adecuarse a la movilidad de los contextos empíricos. Simultáneamente, se prioriza la comprensión de los fenómenos a partir de la mirada de los participantes, lo que confiere a la indagación de una perspectiva holística y humanista (Hernández y Mendoza 2020).

La elección de este modelo responde a la necesidad de analizar en profundidad las expresiones emocionales y las conductas de los niños de Educación Inicial en una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca, en relación con la dinámica del aula. Esta especificidad del objeto de estudio exige la integración de las voces de los infantes, docentes y padres de familia, con el fin de iluminar la compleja trama de la autorregulación emocional. En virtud de esta postura interpretativa, la investigación no se limita a catalogar comportamientos emocionales, sino que indaga en cómo dichos comportamientos se trabajan, se modifican y se sostienen en la rutina del aula, de formular estrategias pedagógicas que sean no solo factibles, sino también coherentes con la realidad cotidiana observada.

3.3 Tipo de investigación

En las generalizaciones anteriores se presentó un esquema que enmarca este estudio como una investigación cualitativa. A la luz de los objetivos planteados, se distingue por cuatro rasgos que definen su diseño y ejecución. La presente indagación, desarrollada bajo el enfoque cualitativo, recibe la consideración de investigación aplicada mediante el diseño de investigación-acción, y se sitúa en el paradigma sociocrítico. Su propósito central consiste en

diagnosticar el progreso de la autorregulación emocional en los infantes de cuatro a cinco años. La recolección de datos se lleva a cabo a través de triadas complementarias: la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el registro sistemático en los diarios de campo, donde intervienen tanto los niños como los docentes en calidad de informantes clave. Al definirse como estudio de campo, presenta un alcance transversal que, simultáneamente, logra la profundidad explicativa exigida para su problemática.

3.3.1. Según la finalidad

En función de la finalidad, de esta investigación se comprende como aplicada, dado que orienta los conocimientos científicos hacia la resolución de problemáticas concretas situadas en contextos específicos. Su carácter práctico, riguroso y sistemático coincide con la conceptualización propuesta por Vargas (2009), quien señala que este tipo de investigación se inicia con la identificación de una necesidad contextual y se desarrolla mediante la formulación de soluciones sustentadas en marcos teóricos previos, normativas vigentes y evidencia empírica consolidada. Tal formulación le confiere a la investigación un estatus de herramienta certera para diseñar intervenciones educativas que se mantienen contextualizadas y ajustadas a la realidad observada (Castro et al., 2023).

La investigación permite intervenir de manera directa en el objeto de estudio, centrado en la autorregulación emocional de los niños de educación inicial, incorporando herramientas prácticas derivadas del conocimiento académico y de la experiencia pedagógica en el aula. Desde esta perspectiva, se diseñan estrategias educativas ajustadas a las características del grupo y a las dinámicas propias del aula, con el propósito de generar cambios significativos que favorezcan el desarrollo emocional de los niños y fortalezcan los procesos de convivencia y aprendizaje. Esta orientación asegura la pertinencia, utilidad y aplicabilidad de los resultados obtenidos en el contexto real donde se desarrolla la práctica docente.

3.3.2. Según el diseño

La investigación de campo, concebida como una estrategia que tiene lugar en el contexto en que se producen los fenómenos de interés, se caracteriza por la recolección directa de datos de los individuos involucrados sin intervención que desestabilice el sistema estudiado (Arias, 2012). Esta aproximación posibilita la inscripción de los hechos en el marco en que se despliegan, lo

que otorga a los productos de la investigación una capacidad de representación más fiel a la dinámica original, a la vez que suprime el sesgo que introduciría la manipulación de variables (Arnal et al., 1992).

El presente estudio se inscribe en una estrategia de investigación, aplicada al ámbito de la educación inicial. Esta elección responde a la necesidad de profundizar en los procesos de autorregulación emocional durante la primera infancia, comprendidos como componentes fundamentales del bienestar integral. Tal perspectiva permite analizar cómo los niños identifican y gestionan sus emociones, moderan impulsos, desarrollan habilidades de convivencia y, en consecuencia, fortalecen su disposición para el aprendizaje. Las observaciones se llevaron en el aula de clases, procurando que las rutinas, los espacios y los tiempos se mantuvieran sin alteraciones, de manera que las manifestaciones emocionales pudieran emerger de forma genuina y contextualizada.

3.3.3. Según el alcance temporal

La investigación transversal aporta diagnósticos puntuales en un momento determinado, caracterizándose por su utilidad para medir prevalencias y para detectar patrones en distintos trastornos (Cvetkovic et al., 2020). Al prescindir de un seguimiento extensivo el diseño focaliza la comparación y el examen de fenómenos tal como se exhiben en la fase de recolección, posibilitando la delimitación precisa y operativa del objeto de estudio (Arnal, 1992).

La opción transversal que estructuran este estudio atendió a la dimensión temporal, permitió reunir datos en un momento restringido y de este modo se identificó el conocimiento para la posterior indagación de los contextualizados de las conductas emocionales en la infancia. El procedimiento metodológico identificó de forma rigurosa los patrones de autorregulación emocional en el marco del aula, aspectos que revise especial significado para el establecimiento de un diagnóstico preliminar que a su vez habilita el diseño de intervenciones didácticas adecuadas.

3.3.4. Según la profundidad

La presente indagación explícita busca trascender el examen meramente descriptivo para avanzar hacia un análisis comparativo que permita comprender las causas y los mecanismos que subyacen a las dinámicas emocionales y comportamentales observadas en el aula. Este enfoque

facilita desagregar las relaciones internas que articulan las interacciones cotidianas entre docentes y niños, así como los patrones de conducta que emergen en la práctica pedagógica, posibilitando interpretaciones más coherentes y profundas (Ramos, 2020).

La amplitud propia de la finalidad explicativa permite, por una parte, estudiar las variaciones que se presentan en el comportamiento infantil y, por otra, esclarecer cómo dichas variaciones se relacionan con las prácticas docentes, el clima relacional del aula y las condiciones estructurales del entorno educativo. Esta perspectiva se convierte en una herramienta fundamental para orientar intervenciones pedagógicas que respondan de manera pertinente a la realidad del aula y que cuenten con un sustento teórico-metodológico sólido (Arnal et al., 1992).

El presente estudio asume una dimensión explicativa, orientada a desentrañar los fundamentos que originan las dificultades de autorregulación emocional en niños de cuatro a cinco años de educación inicial. El enfoque excede la clasificación de conductas disruptivas o la simple exposición de estados emocionales; se centra en esclarecer las razones que sostienen comportamientos específicos y situaciones que se intersecan con factores derivados del entorno escolar, de la organización familiar y del contexto social. A través de un enfoque de observación directa, reflexiva e interpretativa, se persigue la comprensión de las dinámicas internas que mediante la conducta de los niños. El esfuerzo descrito proporciona, igualmente, el fundamento sobre el cual se elaboran estrategias pedagógicas pertinentes, las cuales no se limitan a contener las expresiones externas del fenómeno, sino que indagan y enfrentan las configuraciones estructurales de la problemática.

3.4 Diseño Investigación-acción

La investigación-acción constituye una práctica reflexiva compleja articulada mediante ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, cuya finalidad es la mejora progresiva de los procesos pedagógicos desarrollados en el aula. En este marco, profesores e investigadores establecen un compromiso de colaboración que transforma las rutinas cotidianas a partir de la experiencia situada en el aula (Latorre, 2007). Esta concepción, estructurada en torno a una indagación práctica, mantiene una orientación hacia la mejora continua y reconoce a los educadores como actores centrales del proceso, fortalecidos mediante la autoevaluación crítica y el diálogo profesional constante e intensivo (Elliot, 1990).

La investigación-acción se articula con precisión en torno a los propósitos de este estudio, validando la intervención frente a la dificultad diagnóstica: la escasa autorregulación emocional en la primera infancia. Este paradigma cobra peculiaridad, fuerza en suponer que en estas primeras etapas la capacidad de gestionar emociones se traduce en bienestar global: permite reconocer y manejar sentimientos, favorece la relación armoniosa con los iguales, previene la conducta impulsiva y enriquece la disponibilidad hacia el aprendizaje. En el marco de la presente investigación, el colectivo investigador asuma el compromiso de no limitarse en la observación, sino modificar activamente la realidad por medio de estrategias pedagógicas que se proponen simultáneamente mejorar la convivencia en el aula y cuidar el bienestar emocional de los niños.

3.4.1 Fases de investigación-acción

Las cuatro etapas que se exponen a continuación se llevaron a cabo en la presente investigación con la intención de examinar, de forma reflexiva y ordenada, la configuración emocional en los espacios educativos.

Tabla 1

Fases de la Investigación-acción

Fases	Descripción	Contextualización
Planificación	Se identifica un problema en la práctica educativa y se elabora un plan de acción para intervenir, esta planificación debe ser flexible y contextualizada.	Mediante la observación sistemática realizada durante las prácticas preprofesionales en las aulas de educación inicial, se evidenciaron dificultades recurrentes en la regulación emocional de los niños de cuatro a cinco años ante situaciones habituales del entorno escolar. Este hallazgo permitió reconocer la urgencia de elaborar un plan de intervención que aborde dichas dificultades, atendiendo simultáneamente al nivel de desarrollo de los infantes y a las particularidades del contexto institucional. En esta fase inicial se privilegia una planificación que se ancle en las condiciones del aula y oriente acciones pedagógicas pertinentes,

		orientadas a acompañar de manera progresiva el proceso de autorregulación emocional de los niños.
Acción	Durante la ejecución de la acción, se recogen datos sistemáticos sobre lo que ocurre, esta observación permite evaluar el proceso y sus efectos.	Se desarrollará la intervención en el aula con base en las estrategias planificadas, y se obtendrá información mediante técnicas e Instrumentos como: Observación participante, entrevistas semiestructuradas, guía de preguntas, guía de observación y diarios de campo, el cual tendrá como propósito identificar avances o dificultades en la autorregulación emocional de los niños dentro del contexto educativo específico.
Observación	Se implementa el plan diseñado en el entorno educativo real, La acción implica aplicar estrategias o cambios que se consideran necesarios para mejorar la práctica.	Se aplicarán actividades lúdicas y recursos didácticos que fomenten la identificación y gestión emocional en los niños. Se observará cómo los infantes responden a las estrategias aplicadas dentro de su entorno habitual del aula, considerando su comportamiento emocional en interacciones sociales, momentos de juego y rutinas escolares.
Reflexión	Se analiza críticamente la información obtenida, valorando los resultados de la intervención, sus	Se evaluará el impacto de las estrategias implementadas sobre el desarrollo emocional de los niños y se reflexionará junto con el equipo docente sobre los aprendizajes alcanzados. Esta reflexión permitirá valorar los resultados de la intervención, considerando sus efectos y aprendizajes, y generará nuevas propuestas

	efectos, aprendizajes, y se consideran posibles ajustes para un nuevo ciclo.	que respondan a las características y necesidades del grupo.

(Latorre, 2007)

3.5 Informantes claves

Los informantes claves son personas con un conocimiento relevante y profundo sobre el fenómeno investigado, ya sea por su participación directa o por su experiencia en el contexto en investigaciones educativas, los docentes y niños suelen ser informantes privilegiados por su vínculo constante con los procesos de enseñanza aprendizaje. Como señala Casas (2022) la importancia de incluir la voz de los niños en los estudios relacionados con su bienestar subjetivo puede su participación ofrece perspectivas genuinas que enriquecen la toma de decisiones pedagógicas y la formulación de políticas educativas más inclusivas y sensibles a sus necesidades reales (Pérez, 2021).

La investigación se fundamentará en la figura de la docente del aula de Inicial, quien, además de ejercer la función de docente titular, ha cultivado durante años un saber profesional centrado en el desarrollo socioemocional de los niños. Su trayectoria la nota de una perspectiva rica en matices, lo que la convierte en informante clave del estudio. Los sujetos de indagación serán los 9 niños y 9 niñas presentes en el aula, tratados como los verdaderos protagonistas cuyo conocimiento es irremplazable. Su inclusión en el diseño responde a la búsqueda de una comprensión del fenómeno de la autorregulación emocional que sea contextualizada, real y densa. La selección de informantes podrá llevarse a cabo mediante criterios que garanticen heterogeneidad y que aborden las circunstancias en las que los niños viven y manifiestan las dificultades de autorregulación.

3.6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de formación

3.6.1 Criterio de Inclusión

Los criterios de inclusión se definen como aquellas características específicas que los sujetos de investigación deben poseer para ser considerados de modo pertinente en el marco del

estudio. Su establecimiento garantiza que la muestra esté compuesta por individuos cuya relación con el fenómeno en análisis sea relevante. Según Arias (2019), una formulación precisa de estos criterios es fundamental para la validez y la reproducibilidad de los hallazgos, pues permite la identificación de sujetos que brindan datos representativos y coherentes con los propósitos del trabajo. Hernández et al. (2014) refuerzan esta idea y destacan que tales criterios permiten a los investigadores reducir la heterogeneidad no controlada en las muestras, favoreciendo así la generalización de los resultados dentro de las limitaciones delimitadas.

Se incluye a niños y niñas de cuatro a cinco años matriculados en el aula de Inicial, que hayan demostrado participación constante en las actividades escolares durante el período de prácticas. También se considera a los docentes responsables del grupo, debido a su implicación directa en el acompañamiento emocional del educando. La selección de estos participantes se justifica por su vínculo directo con el fenómeno de estudio, lo que garantiza la obtención de información clara, contextualizada y pertinente para el análisis de la autorregulación emocional en el aula.

3.6.2. Criterios de exclusión.

Se entiende que los criterios de exclusión son aquellas condiciones que impiden que determinados individuos sean incorporados a una investigación, ya sea al no ajustarse al perfil delimitado o al constituir un posible origen de sesgo en los hallazgos (Arias, 2019). Tales criterios son, en consecuencia, instrumentos que segmentan el universo de análisis, impidiendo que datos no pertinentes contaminen la validez de los resultados. A su vez, facilitando la distinción entre información que realmente enriquece el fenómeno estudiado y aquella que, al no contribuir, debe ser evaluada y descartada (Ramos y García, 2024).

Durante el desarrollo del presente estudio se aplicaron criterios de exclusión diseñados para conservar la coherencia analítica, quedando excluido el personal ajeno al aula, como los operarios de limpieza, de alimentación y de apoyo logístico, por cuanto su función no se articula de modo directo con los procesos pedagógicos ni con la regulación emocional de los niños. Estos agentes, aunque indiscutiblemente integran el ecosistema escolar, no se relacionan de forma permanente con los infantes en contextos de enseñanza y aprendizaje; su inclusión, por tanto, habría derivado en datos cuya relevancia para los propósitos de la indagación resultaba incierta.

La implementación de dichos criterios permitió dirigir el foco del análisis hacia los actores centrales y, a la vez, asegurar la adecuación de los resultados obtenidos.

3.7. Categorías de estudio.

En el siguiente apartado se abordará las categorías y subcategorías de estudio, con los indicadores, las técnicas e instrumentos y la fuente de información, teniendo en consideración el objetivo específico dos, con respecto a Diagnosticar el estado actual del desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 a 5 años de un centro educativo particular de la ciudad de Cuenca.

Tabla 2

Categorías de estudio

Categoría/as	**Definición conceptual**	**Definición operacional**		**Técnica/instrumentos**	**Fuente**
		Subcategorías	**Indicadores**		
Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años	La autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años es una competencia fundamental en el desarrollo infantil especialmente en la etapa de educación inicial, donde los	**1.1. Reconocimiento de las emociones**	1.1.1 Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo. 1.2.2. Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	**Técnica:** Observación participante **Instrumentos:** Diario de campo, guía de observación.	Niños de 4 a 5 años

	infantes comienzan a los infantes comienzan a reconocer y manejar sus emociones con el acompañamiento del adulto Gonzales y Villanueva (2019) señalan que las emociones son elementos centrales en la vida de los niños y que aprender a gestionarlas desde edades tempranas es importante para el bienestar personal y la		1.1.3. Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.		
		1.2Expresión emocional	1.2.1. Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones.	**Técnicas:** Observación participante. **Instrumentos:** Diario de campo, guía de observación	Niños de 4 a 5 años
			1.2.2. Demuestra empatía hacia los demás.		
			1.2.3. Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a		

	adaptación social.		conductas inadecuadas.	
	1.3Estrategias de autorregulación emocional	1.3.1. Aplica estrategias como: pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda. 1.3.2. Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica. 1.3.3. Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas	**Técnicas**: Observación participante, entrevistas semiestructuradas. **Instrumentos:** Guía de entrevista, diarios de campo.	Docentes

entre
compañeros
.

(Creación Propia)

3.8. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.8.1 Observación participante

La observación participante es un recurso metodológico cualitativo que exige una integración plena del investigador en el entorno que estudia, otorgándole la posibilidad de acceder a significados profundos que son difíciles de captar a distancia. Tal estrategia demanda una implicación afectiva, alta concentración y sensibilidad a las matrices lo que permite una aprehensión comprensiva del contexto educativo (Rodríguez, 2023). La observación participante pretende construir lazos espontáneos entre el investigador y sus interlocutores, de forma que la presencia del primero no perturbe la dinámica grupal. El observador debe desenvolverse con discreción y apertura, insertándose en la rutina diaria para recoger, de forma natural, datos relevantes (Taylor y Bogdán, 1987).

En el presente estudio, la observación participante se implementará en el aula de Educación Inicial, integrándose en el conjunto de actividades rutinarias. Esta implicación prolongada facilitará el reconocimiento de patrones que configuran la autorregulación emocional de los infantes, tales como el control de impulsos, las manifestaciones emocionales y las interacciones con sus compañeros. A través de este enfoque, se generará un grupo de datos significante y situado, estrechamente conectado con la realidad afectiva de los niños.

3.8.1.1 Instrumento: Diario de campo

El diario de campo se considera un aliado del investigador porque, al conseguir registrar experiencias, emociones y reflexiones, apoya la memoria en la reconstrucción del proceso investigativo. En su concepción, el diario no se limita a la constatación de hechos, sino que integra las percepciones subjetivas que, según Luna et al. (2022), nutren de un matiz cuya

importancia se hace evidente en el análisis cualitativo. Adicionalmente, Barragán et al. (2024) subrayan su valor en la formación docente, puesto que, al obligar a los futuros maestros a interrogar su propia práctica, los empuja hacia una comprensión más consciente de los fenómenos educativos que viven dentro y fuera del aula.

Como parte de la presente indagación, se utilizará el diario de campo para registrar, con orden y sistematicidad, lo acontecido tanto en los momentos de observación como en los de intervención en el grupo del aula. Gracias a esta herramienta se espera identificar regularidades en la expresión emocional de los niños y en sus reacciones ante situaciones y dosificaciones didácticas específicas. A la vez, servirá como espejo que empuje a la reflexividad sobre la práctica investigativa misma, permitiendo visibilizar logros, obstáculos y aprendizajes que hasta ese momento permanecerían en el umbral de lo no dicho. En la extensión del estudio se halla, finalmente, la comprensión de cómo la autorregulación emocional se configura dentro del ambiente del aula.

3.8.1.2 Guía de Observación

Se sostiene que la guía de observación, particularmente en el marco de la investigación cualitativa, permite la recolección de datos de manera sistémica y respetuosa dentro del entorno natural de los sujetos. Este instrumental orienta al investigador en la detección de conductas, interacciones y configuraciones sociales que poseen pertinencia analítica (Taylor y Bogan, 1987). Su finalidad va más allá de la mera descripción de los fenómenos, pues persigue la interpretación de los significados, tanto explícitos como implícitos, que subyacen a las acciones observadas con la intención de anticipar intervenciones orientadas a fortalecer el bienestar colectivo Según Olaz (2023).

La investigación que se presenta aplica la guía de observación para registrar dimensiones específicas de la autorregulación emocional en los niños de inicial, su implementación permitirá estructurar la información recolectada en el transcurso de las secciones, concediendo especialmente atención al manejo de la frustración, a la identificación de las emociones y a la resolución de conflictos interpersonales. La elaboración sistemática de estos datos proporcionará evidencia contundente para diagnosticar el fenómeno y al mismo tiempo habilitará una comprensión profunda de este insertada en la cotidianidad del contexto escolar.

3.8.2 Técnica: Entrevista Semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas requieren que el investigador mantenga una disposición flexible, que le faculte para modificar el orden, e incluso el contenido, de las preguntas en virtud de las respuestas que va obteniendo la información adecuada (Folgueiras, 2016). Tal apertura facilita el rastreo más minucioso de creencias y vivencias de los informantes. Asimismo, este modelo se apoya en la formulación de interrogantes abiertas que dan la oportunidad al entrevistado de narrar su trayectoria sin las restricciones que a menudo imponen las categorías predefinidas; de ahí su idoneidad para aprender fenómenos sociales complejos desde una lógica interna (Hammer y Wildavsky, 1990).

En el presente trabajo, la estrategia se dirigirá a los docentes del aula de Educación Inicial. La técnica anticipa la obtención de datos pertinentes acerca de sus trayectorias, percepciones y repertorios sobre el acompañamiento emocional al infante. Programadas para ejecutarse durante y tras la intervención, las entrevistas permitirán indagar sobre la manera en que los adultos interpretan el desarrollo emocional de los niños y qué acciones arrojan como propicias para estimular la autorregulación afectiva. La proximidad a los participantes ofrecerá, en consecuencia, contribuciones decisivas para el mapeo de los obstáculos y los logros en el trayecto educativo.

3.8.2.1 Instrumento: Guía de preguntas

La guía de preguntas establece un orden lógico y coherente en la entrevista, asegurando que aborden de forma completa todos los aspectos del fenómeno investigativo (Días et al., 2023). Al otorgar a la conversación una secuencia sistemática permite la recolección de datos pertinentes y pormenorizados ajustados al nivel de familiaridad del informante. Dicho orden al concentrar la atención en el objetivo de estudio a la vez que deja abierto un margen para respuestas que pueden revelar matices no anticipadas fácil. A la emergencia de nueva información según los investigadores en este curso, la flexibilidad resulta tan decisiva como la normativa (Hernández et al., 2018).

En la presente investigación se empleará una serie de preguntas estructuradas en entrevistas dirigidas a los docentes de educación inicial, con el propósito de indagar su percepción acerca de la autorregulación emocional del alumnado. Dicha guía se diseñó de modo

tal que los ejes centrales que son expresión emocional, estrategias pedagógicas y acompañamiento afectivo, quedan cubiertos de forma exhaustiva y sistemática. asimismo, la flexibilidad de su construcción permitirá ajustar los interrogantes conforme el perfil de cada entrevistado, de modo que el diálogo se mantenga relevante y orientado a los objetivos de la indagación. La información obtenida nutrirá el análisis sobre cómo se vive y se promueve la autorregulación emocional en el contexto del aula.

3.9. Técnicas e instrumentos de análisis de la información

3.9.1 ¿Qué es analizar datos?

El análisis de datos comprende un conjunto de pasos sistémicos que reorganizan interpretan y sintetizan la información obtenida buscando dar respuesta a preguntas de investigación, validar hipótesis o construir teorías. Como señala Flick (2022), esta fase es crucial, pues convierte la información cruda en conocimientos coherentes, ampliando la comprensión del fenómeno observado. En el contexto educativo, dicha operación respalda la elaboración de decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias concretas, a la vez que favorece la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

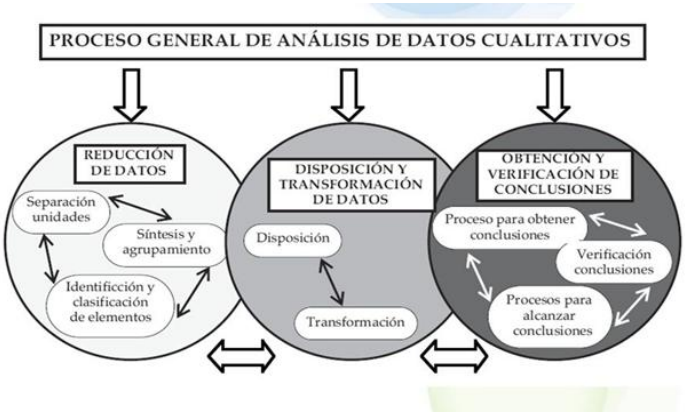
3.9.2 ¿Qué es analizar datos cualitativos?

El estudio cualitativo se centra en captar los fenómenos sociales desde las perspectivas de los actores, explorando los significados que ellos mismos otorgan a sus experiencias. Según Braun y Clarke (2021), el proceso se basa en identificar patrones y temas a través de una codificación sistemática, seguida de una profunda interpretación del material. A distinción del enfoque numérico la finalidad no es la medición, sino la construcción de sentido, lo que lo hace particularmente adecuado para investigaciones que abordan emociones, valores y direccionalidades subjetivas.

3.9.3 Proceso de análisis de datos cualitativos

El análisis cualitativo progresa a través de fases que se hayan en recolección constante. En la primera de ellas se organiza de manera conjunta la información ya presentada en transcripciones, anotaciones de campo y otros registros en la fase subsiguiente se procede a la codificación que consiste en asignar etiquetas que poseen pertinencia o fragmentos de la estructura. Rodríguez et al. (2005) identifica tres momentos en este proceso, la codificación

inicial, la Axial, la selectiva, cada una de estas instancias de manera secuencial o en retroalimentación, sana la disposición del universo de datos. Culminada esta tarea, los códigos resultantes se organizan en jerarquías que luego dan lugar a categorías y a partir de ellas a la configuración de temas analíticos; estas construcciones son contrastadas con la literatura existente y con los objetivos definidos al inicio de la indagación.



(Rodriguez et al., 2005)

Ilustración 1 Proceso de análisis

3.9.4 Técnica que se utilizará en la investigación

El desarrollo de esta investigación se apoya en un conjunto de técnicas que son características de la indagación cualitativa, orientadas a lograr una interpretación profundamente contextualizada y rigurosa de los datos recabados en el campo.

Codificación Axial: La aplicación de esta técnica segmentará los datos en unidades significativas, simplificando las identificaciones de los conceptos nucleares y precisando las interrelaciones que los conecta, proceso que, a su vez, potenciará la elaboración de un marco teórico que surja directamente de la evidencia empírica recogida.

Análisis de contenido: Con esta metodología busca exponer patrones, regularidades y significados que emergen tanto de los relatos de los participantes como de las observaciones sistémicas, favoreciendo una comprensión estructurada y contextualizada de las narrativas que se producen en el dominio investigativo.

Matriz de categorización: Confeccionadas como herramientas visuales, estas matrices organizarán la información en función de las categorías emergentes y orientarán el trabajo analítico hacia una organización revisando con claridad que facilite la interpretación sustantiva de los datos.

Triangulación metodológica: Mediante estas estrategias se contrastará y validará la información procedente de múltiples fuentes y modalidades de recolección, incrementando así tanto la validez como la fiabilidad de los hallazgos.

Triangulación: La triangulación metodológica se entiende aquí como la integración de diversos métodos de recolección de datos dirigidos a un mismo fenómeno, la adopción de esta estrategia resulta esencial para aumentar la validez y la profundidad del análisis al sostener los resultados a contraste. La triangulación no sólo amplía la comprensión del objeto de estudio, sino que también proporciona un panorama más abarcador y holístico, lo que refuerza la coherencia de todo el proceso investigativo.

3.10 Implicaciones éticas de la investigación

Las consideraciones éticas en este tipo de estudios se presentan de manera casi inevitable y, por lo general, resultan más complejas que en procedimientos experimentales o cuantitativos. La investigación cualitativa configura un entramado de vínculos, obligaciones, desequilibrios de poder, alianzas y atenta escucha que requiere una vigilancia ética más sutil y prolongada. Las consideraciones éticas apuntan, primero, a las motivaciones que movilizan a los sujetos, seguidamente a los fines que orientan cada gesto de investigación, luego a los efectos intencionados que el estudio produce y, por último, a los sistemas de valores y expectativas de los actores involucrados (Espinoza, 2019).

De acuerdo con el código de ética de la Universidad Nacional de Educación (2024), en su artículo 2 de los principios y valores rectores de las conductas de los miembros de la comunidad de la Universidad Nacional de Educación los siguientes:

a) Los principios constitucionales de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

d) Respeto. - Es el miramiento, consideración y referencia con la que deben actuar los miembros de la comunidad universitaria con la finalidad de honrar las cualidades del prójimo y sus derechos, reconociendo su condición ser humano, en igualdad de condiciones.

e) Honestidad. - La comunidad universitaria actuará con apego a la verdad, respetando las buenas costumbres, principios morales y bienes ajenos.

f) Compromiso con la comunidad universitaria. - Las acciones de los miembros de la comunidad universitaria de la universidad deberán orientarse hacia la búsqueda del bienestar de la comunidad y del cuidado del buen nombre e imagen institucionales

g) Solidaridad. - Los integrantes de la comunidad universitaria deberán interesarse por sus semejantes y procurarán responder humanamente ante las eventualidades que éstos presenten, con la finalidad de prestar su ayuda y colaboración cuando lo necesitan.

h) Colaboración. - Los integrantes de la comunidad universitaria deberán ser proactivos y estar dispuestos a contribuir con su prójimo y con la institución;

i) Disciplina. - El accionar de los miembros de la comunidad académica deberá realizarse con base en la disciplina que es considerada un valor que corrige, modela y perfecciona el obrar de la persona, y fortalecer los buenos hábitos que comprometen a alcanzar u n ideal, y se presenta como una de las tareas más importantes de la vida

m) Integridad. - Representa que los actores de la comunidad demostrarán coherencia entre lo que piensan, sienten, dicen y hacen, sin traicionar sus valores ni transgredir los derechos de terceros;

o) Calidez. - Los integrantes de la comunidad universitaria demostrarán en sus actuaciones y formas de expresión su amabilidad, cortesía y solidaridad, respetando especialmente las diferencias que pudieren presentarse.

Aquí se promueve una convivencia armónica y el reconocimiento del otro como un ser humano digno, lo cual es clave al trabajar con niños de 4 a 5 años en etapas tempranas de desarrollo. Asimismo, la disciplina e integridad se refleja en la necesidad de actuar con coherencia entre lo que piensa, se siente y se hace, lo que guarda estrecha relación con el propósito de fomentar la autorregulación emocional. De igual forma, el compromiso con la

comunidad y la calidez en el trato destacan la importancia de generar espacios educativos donde primero el bienestar colectivo, el acompañamiento empático y el respeto a las diferencias.

Artículo 5.- Responsabilidades de los actores de la comunidad universitaria es asumir y cumplir el Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación en cada uno de sus actos como miembro de la comunidad universitaria, desde cualquier calidad o condición que le corresponda, dentro del ámbito de gestión de la Universidad, de formación de profesionales, de investigación, de creación y divulgación de ciencia, tecnología, arte y culturas; así como el ejercicio de las funciones administrativas y actividades estudiantiles.

Denunciar cualquier transgresión las normas de la institución y aquellas referidas en este Código, así como cualquier acto de corrupción o conducta inmoral o antiética.

e) Fomentar que en la universidad se desarrolle un ambiente de respeto hacia las personas, en el que los derechos de los actores de la comunidad universitaria sean garantizados, especialmente la igualdad y las libertades garantizadas en la Constitución de la República.

f) Ser respetuosos, honestos y transparentes

g) Velar por el cuidado de la imagen de la universidad, con la finalidad de mantener su prestigio de forma íntegra (P, 11-12). Por ello, es un compromiso ético se refleja en la creación de entornos donde se promueven los derechos, la igualdad y el bienestar colectivo.

En investigaciones con niños, como en el caso del estudio sobre la autorregulación emocional, estas responsabilidades cobran mayor relevancia, garantizado un trabajo respetuoso y coherente con los principios institucionales.

Artículo 25.- Investigación en seres humanos. - Los procesos de investigación o experimentación deberán respetar la vida, la calidad de las personas, la privacidad de las personas, los derechos humanos y la búsqueda del bien común y la justicia (P,17). Todo estudio que involucre a personas debe regirse por principios éticos que aseguren el respeto a su dignidad, la protección de su privacidad y el cuidado de su bienestar integral. Esto implica asumir una conducta profesional responsable, especialmente en lo que respecta a la confidencialidad de los datos obtenidos, garantizando que los beneficios del proceso investigativo prevalezcan sobre cualquier posible afectación a los derechos de los participantes.

Dado que la presente investigación se lleva a cabo con los estudiantes de educación inicial, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, es imprescindible aplicar los principios éticos con especial rigurosidad. Se prioriza el cuidado físico y emocional de los participantes, evitando prácticas que puedan afectar su seguridad o alterar su bienestar dentro del ambiente educativo.

Artículo 30. Cuando se realice actividades de investigación, innovación educativa y emprendimiento con menores de edad, entiéndase niños, niñas y/o adolescentes, se deberá garantizar el uso y tratamiento responsable, adecuado y seguro de los datos personales, tanto a sus titulares como a sus representantes legales, tomando en cuenta: a) El consentimiento informado por parte de los titulares o representantes legales, contendrá el objetivo y finalidad de la investigación, innovación educativa y emprendimiento, instrumentos a ser utilizados, así como, de su intervención en las instituciones, incluyendo a los responsables de desarrollar las diferentes actividades de investigación, innovación educativa y emprendimiento;

b) Por principio, se deberá mantener la confidencialidad, el anonimato de los niños, niñas y adolescentes en los procesos de investigación, innovación educativa y emprendimiento que ejecute la UNAE;

c) Proteger los rostros de los niños, niñas y adolescentes, en cualquier tipo de material audiovisual, salvo se cuente con el consentimiento informado explícito de su representante legal para el uso de la imagen en la actividad de investigación, innovación educativa y emprendimiento;

d) Bajo ningún concepto los investigadores pueden tener contacto con participantes menores de edad fuera de la institución educativa en actividades que no sean relacionadas a la investigación, innovación educativa y emprendimiento. Los investigadores deberán apegarse estrictamente a la ejecución de actividades que fueron previamente autorizadas por los titulares o representantes legales de los niños, niñas y adolescentes;

e) Toda recolección de datos en investigación, innovación educativa y emprendimiento con menores de edad deberá realizarse con acompañamiento y/o supervisión de una o más personas adultas; y,

f) Si la naturaleza de la investigación, innovación educativa y emprendimiento requiere que los estudiantes menores de edad deban salir de la institución educativa y trasladarse al campus de la

universidad u otros lugares, se deberá seguir los protocolos y rutas establecidos por el Ministerio de Educación para este efecto.

En una investigación involucra la participación de niños es indispensable garantizar el respeto a sus derechos a través de un manejo ético y seguro de sus datos personales. Esto incluye el consentimiento informado de sus representantes legales, quienes deben conocer con claridad los objetivos del estudio, los instrumentos que se aplicaran y la identidad de los responsables. Además, la recolección de información deberá realizar bajo supervisión adulta, y en caso de que los menores deban trasladarse fuera de su institución educativa.

Capitulo IV:

El presente capítulo aborda el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación sobre la autorregulación en niños de 4 o 5 años, en ello se describe el proceso de preparación, recolección y validación de los datos cualitativos, así como el diseño de los instrumentos utilizados, este análisis se desarrolló a partir del método de comparación constante mediante las fases de codificación abierta, axial y selectiva. Finalmente, la interpretación integrada mediante la información recolectada a través de la triangulación de los instrumentos aplicados.

4.1. Preparación y recolección de datos

La preparación para la recolección de datos cualitativos exige que el investigador organice previamente las estrategias y materiales que llevara al campo, de manera que sea posible observar y registrar la información de forma precisa, manteniendo siempre presente la pregunta de investigación y los objetivos planteados (Bell, 2005). Esto inicia con la formulación clara y precisa del problema, que orienta la selección del enfoque metodológico, las técnicas de indagación, los participantes, los escenarios de estudio y los instrumentos, lo cual permite generar hallazgos relevantes que posibilitan una interpretación profunda y coherente con los objetivos del estudio (Troncoso y Amaya, 2016).

Al momento de planificar la recolección de datos, no significa solo tener las herramientas, sino también observar y preguntar considerando si el problema de la investigación es claro. En función del fenómeno de estudio se recogerán información necesaria y útil, lo que

permite comprender con claridad la solución al trabajo y evita recopilar información innecesaria para la investigación.

4.1.1 Diseño de instrumentos

Este diseño no se concibe como un esquema rígido, sino como un proceso flexible en el que se seleccionan y adaptan las técnicas de acuerdo con el contexto de manera que respondan de forma coherente a los objetivos de la investigación y al modelo cualitativo elegido. Según Maxwell (2019) El diseño de instrumentos en la investigación cualitativa es una elaboración de la construcción racional y planificada de herramientas que obtienen datos que son válidos y relevante para la pregunta de investigación. Este proceso implica la construcción de datos que son relevantes para los objetivos de investigación, la población objetivo Y la información que el investigador desea obtener, esto es para garantizar la calidad del estudio (Pérez, 2004).

Diseñar instrumentos de investigación cualitativa va más allá de la selección de una técnica, diseñar es un proceso más complejo, reflexivo y deliberado, y es necesario adaptarse al contexto del estudio. Se entiende que diseñar instrumentos es un proceso que es más que un marco rígido y esto implica adoptar instrumentos como entrevistas, encuestas y herramientas de observación al contexto del estudio, también se entiende que el diseño de instrumentos de investigación es para cumplir con los objetivos de investigación del estudio y cumplir con el marco metodológico seleccionado esto es para garantizar que los datos recopilados sean relevantes, válidos y apropiados para la población.

Los instrumentos para el estudio de la autorregulación emocional y estrategias docentes son diarios de campo, guías de observación y de entrevistas semiestructuradas a la docente. Los diarios de campo permiten a las investigadoras hacer un registro narrativo de las experiencias, reacciones emocionales, interacciones y reflexiones de cada una de las sesiones. La guía de observación busca el contacto con la situación problemática a través de categorías subcategorías e indicadores, las cuales son analizadas y se relacionan con las manifestaciones y el manejo emocional. La guía de entrevistas semiestructurada la docente busca abarcar la construcción de las percepciones de la docente, los caminos. Estrategias, recursos y acciones que ella utiliza en cada uno de los momentos de la clase por parte de los niños en función de la autorregulación emocional.

Los instrumentos sirven para completar entre sí. El diario de campo ofrece una perspectiva reflexiva y temporal del fenómeno emocional. La guía de observación proporciona evidencia sistemática y centrada en los indicadores pertinentes y la entrevista ofrece información sobre la comprensión y la acción de la docente. En conjunto, estos instrumentos tienen como objetivo producir datos cualitativos que sean narrativos y sensibles al contexto como descripciones de escenas, textos hablados y reflexionados. Lo que se pretende es reconstruir procesos emocionales en el aula, identificar estrategias de autorregulación implementadas y comprender cómo los niños responden en distintos momentos, fortaleciendo la validez mediante la triangulación de la información.

4.1.2. Validación de los instrumentos

La validación de instrumentos constituye un procedimiento fundamental dentro del proceso investigativo, ya que permite asegurar que los medios de recolección de datos evalúen de forma precisa y coherente aquello que se pretende estudiar. Robles y Rojas (2015) señalan que este proceso busca confirmar la validez de contenido y la fiabilidad de los instrumentos, aspectos esenciales para garantizar la relevancia y precisión de los datos obtenidos. En los estudios de enfoque cualitativo, la validación suele realizarse mediante el juicio de expertos, donde los profesionales especializados analizan con claridad, pertinencia, coherencia y la relevancia de cada ítem, con el fin de evitar sesgos o interpretaciones erróneas que afecten la calidad de información.

Esta investigación, optó por una validación a través de juicios de expertos con el propósito de garantizar la calidad técnica y conceptual de los instrumentos empleados. Para ellos, los especialistas revisaron cuidadosamente el diario de campo, la guía de observación y la entrevista dirigida al docente, evaluando con claridad, precisión, coherencia y relevancia de cada uno en relación con los objetivos del estudio. Este proceso permitió verificar que las herramientas seleccionadas fueran adecuadas y pertinentes para recopilar información válida y confiable, asegurando que los resultados reflejen con fidelidad, la realidad observada.

Tabla 3

Perfil académico de los expertos validadores

Código de expertos	Títulos académicos	Años de experiencia	Relación con el tema de investigación
Experto 001	Magister en aulas inclusivas	10	Alta
Experto 002	Magister en educación inicial	19	Alta
Experto 003	Magister en educación Inicial	19	Alta

La validación de los instrumentos se desarrolló mediante el juicio de expertos con el propósito de garantizar la claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los medios empleados para la recolección de datos. Este proceso permitió verificar que los instrumentos elaborados respondieran de manera precisa a los objetivos planteados en la investigación y que su estructura fuera adecuada para la obtención de información confiable. Para ello se seleccionaron tres expertos con grado académico en Magister en Educación, quienes poseen una trayectoria docente entre los 10 años en delante de experiencia y mantienen una alta relación con el ámbito en la educación.

A cada experto se le envió los paquetes de validación de los instrumentos que incluyó: la carta de invitación, la guía de observación, el diario de campo, la entrevista dirigida a la docente, la rúbrica de evaluación con los criterios e indicadores y una breve descripción de los objetivos de la investigación.

El proceso se realizó de forma virtual mediante el envío de los documentos por correo electrónico, los expertos revisaron cada instrumento a partir de los criterios establecidos en la rúbrica: claridad, entendida como la facilidad de comprensión de los ítems; coherencia, relacionada con la correspondencia entre los objetivos y las preguntas formuladas; pertinencia, vinculada a la adecuación del contenido con el propósito del estudio; y relevancia, asociada con la importancia de cada elemento dentro de un fenómeno analizado. Una vez concluida la revisión, los expertos coincidieron en que los instrumentos presentaban una estructura adecuada,

un lenguaje comprensible y una relación directa con las categorías e indicadores definidos en la matriz de operacionalización. Por consiguiente, no se registraron observaciones ni sugerencias de modificación, motivo por el cual los instrumentos fueron aprobados en su totalidad confirmando su validez de contenido y su fiabilidad para la recolección de información.

4.1.3. Planificación del proceso de recolección de datos

Para la recolección de datos se planificaron las técnicas e instrumentos a emplear, definiendo su modalidad, escenario y tiempo de aplicación, tal como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 4

Recolección de datos

Instrumentos de recogida de información	**¿Cómo aplicar la técnica de recogida de información? (Modalidad)**	**¿Dónde aplicar la técnica de la recogida de información? (Escenario)**	**¿Cuándo aplicar la técnica de recogida de información? (Temporalización)**	**¿Cómo registrar? (Técnicas de registro)**
Diario de campo	Presencial	Aula de clases	Durante tres semanas de las prácticas	Observación participante
Guía de observación	Presencial	Aula de clases	Durante el Período académico 2025-2026 (Durante 9 semanas)	Observación participante
Entrevista semiestructurada	Espacio virtual	Espacio virtual	Se realizó el 21 de octubre	Aplicación reuniones zoom

4.1.4. Recolección de la información

La recolección de la información se llevó a cabo desde el 6 hasta el 23 de octubre, abarcando las tres primeras semanas de práctica preprofesional. Durante este periodo se emplearon los instrumentos que fueron el diario de campo y la guía de observación, que permitieron registrar de manera detallada los comportamientos, interacciones y avances de los niños en el aula. La entrevista se realizó el 21 de octubre a las 21h00, debido a que en la segunda semana no fue posible aplicarla, ya que la docente mantuvo reuniones con los padres de familias por dificultades conductuales de algunos niños y además se efectuó una revisión áulica. A pesar de estos imprevistos, la docente mostró disposición y colaboración constante, brindando su tiempo y apoyo durante todo el proceso investigativo. Entre las principales limitaciones se identificaron los ajustes de horario por actividades institucionales, mientras que como aspecto favorable destacó el ambiente de apertura y cooperación en el aula, lo que permitió desarrollar la aplicación de los instrumentos de manera efectiva y obtener información relevante para el estudio.

4.1.5. Sistematización de la información

El proceso de sistematización de la información se realizó mediante la observación participante, la guía de preguntas de la entrevista y el análisis de los registros obtenidos. En primer lugar, se efectuó una limpieza de datos junto a la información más relevante y eliminando repeticiones o respuestas incompletas. Posteriormente, se transcribió la grabación de la entrevista realizada por la aplicación de reuniones Zoom, verificando la coherencia entre las respuestas y las preguntas planteadas. Durante el análisis, se evidenció que varias interrogantes fueron respondidas de forma espontánea, por lo que se priorizaron las más significativas. Finalmente, los datos se organizaron y clasificaron según las categorías establecidas, dando mayor relevancia a las estrategias aplicadas por la docente para promover la autorregulación emocional en los niños, garantizando así la validez y coherencia del proceso investigativo.

4.2. Análisis e interpretación de datos

El análisis e interpretación de los datos se realizó de forma sistemática considerando el método y las técnicas cualitativas aplicadas en las manifestaciones de la autorregulación

emocional en niños de cuatro a cinco años a partir de la información obtenida de los diarios de campo, entrevistas y guías de observación. Este proceso ha permitido identificar patrones y relaciones significativas entre las experiencias infantiles y las estrategias docentes que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula.

4.2.1 Método de Comparación Constante

El método de comparación constante propuesto por Bisquerra, (2009) es una estrategia analítica de la teoría fundamentada que consiste en comparar de manera continua los datos para generar categorías conceptuales. Este método permite organizar y reinterpretar la información empírica de forma inductiva, construyendo significados que emergen directamente del contexto estudiado.

En esta investigación, el método de comparación constante permite analizar los registros de observación en entrevista y diarias de un campo, contrastando los datos para describir similitudes y diferencias en expresión y regulación emocional de los niños. Este proceso favoreció la construcción de categorías teóricas sobre la autorregulación emocional y la identificación de estrategias docentes que promueven en el aula de educación inicial.

4.2.2 Fases del método de CC

El análisis siguió las fases del método de comparación constante, que orientaron la organización e interpretación progresiva de los datos, generando un proceso inductivo y flexivo.

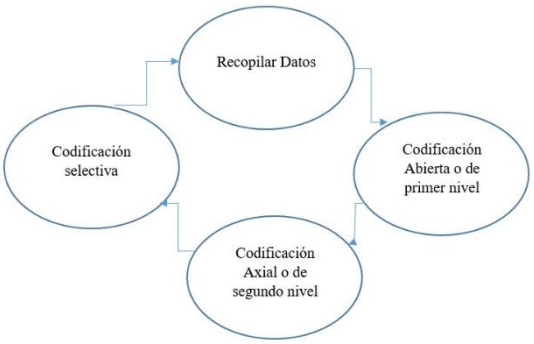


Ilustración 2 Método de comparación constante

4.3. Codificación de datos.

La codificación de datos de la investigación cualitativa es un proceso analítico que permite descomponer, organizar y conceptualizar la información empírica para otorgarles significado. Merlino (2021), señala que la codificación consiste en identificar unidades relevantes dentro de los datos, agruparles en categorías y establecer relaciones entre ellas con el fin de avanzar desde una descripción inicial hacia una interpretación comprensiva del fenómeno estudiado.

En esta investigación, la codificación de datos permitió analizar de forma organizada las manifestaciones de autorregulación emocional a partir de la información obtenida en los diarios de campo, la guía de observación y la entrevista a la docente este proceso posibilitó identificar categorías y subcategorías relacionadas con la expresión, el control emocional y las estrategias pedagógicas, contribuyendo a una interpretación coherente de cómo los niños regulan sus emociones en el contexto del aula educativa.

4.3.1. Codificación abierta o de primer nivel

La siguiente tabla presenta el proceso de codificación abierta, donde se organizan las categorías, subcategorías, códigos e indicadores relacionados con la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años. Esta estructura permite identificar los primeros hallazgos obtenidos a partir de la observación.

Tabla 5

Codificación de datos

Categoría	Subcategoría	Código	Indicadores	Código	Instrumentos
Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años **AE**	Reconocimiento de las emociones	RDE	Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo.	IEB	Diario de campo, guía de observación
			Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	UVE	
			Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.	DME	

	Expresión emocional	EE	Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones. Demuestra empatía hacia los demás. Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas.	UGA DE CVCS	Diario de campo, guía de observación
	Estrategias de autorregulación emocional	EAE	Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda. Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica. Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros.	AEPA LAC ULA	Guía de entrevista, diarios de campo.

4.3.2. Codificación abierta de los diarios de campo

Tabla 6

Codificación abierta de los diarios de campo

Codificación de instrumentos de recolección de datos			
Diario de campo 1			
Categoría	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Hallazgo**
Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años AE	Reconocimiento de las emociones RDE	Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo. IEB	Los niños identifican una amplia variabilidad emocional, siendo la tristeza, el enojo y la ansiedad las emociones que se manifiestan con mayor frecuencia

		durante las actividades Se observa en NN1 la presencia de episodios que requieren valoración especializada, así como dificultades para mantener la postura sentado durante las actividades, lo que afecta su participación continua en las dinámicas del aula. Los niños identifican emociones como el enojo y la alegría, también reconocen si sus compañeros estaban felices, enojados o tristes e identifican sentimientos como alegría, enojo y frustración.
	Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente. UVE	Los niños comienzan a expresar sus emociones con frases simples, como “estoy triste”, “no quiero hacerlo”, “no me gusta esa comida”, o “extraño a mi mamá”. Los niños expresan verbalmente su enojo o tristeza con frases como “me

			enojé", "no quiero hacer", "me cansé"
		Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula. DME	Los niños expresan su malestar mediante conductas externas como el llanto, los gritos o acciones agresivas entre ellas empujar o golpear a sus compañeros, lo que evidencia dificultades en la regulación de sus emociones básicas Se observa en varios niños una marcada dificultad para mantener la atención sostenida y regular sus impulsos, lo que repercute en su participación y en el desarrollo adecuado de las actividades del aula. Algunos niños presentan limitaciones para identificar y comprender las emociones de sus pares, lo que afecta la interacción social y la construcción de relaciones empáticas dentro del grupo
	Expresión emocional EE	Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones. UGA	Los niños expresan sus emociones a través de gestos como llorar, fruncir el ceño o esconderse.

	Permanecen en silencio ante el miedo a ser reprendidos
	Los infantes utilizan gestos de enojo, como cruzar los brazos o fruncir el ceño, expresiones positivas como sonreír y abrazar a sus compañeros cuando se sentían alegres.
Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a	Se comunican con la docente mediante frases cortas, sobre cómo se sienten o qué desean hacer.
conductas inadecuadas CVCS	Los niños comunican sus emociones antes de recurrir al llanto o a la agresión. Algunos dicen “me voy a portar bien hoy” o “quiero llevar el peluche”
Demuestra empatía hacia los demás. DE	Se observa en pequeños gestos, como cuando los niños consuelan a un compañero que llora o comparten materiales
	durante las actividades.
	Los niños disfrutaron de compartir materiales

			y asociar colores con emociones.
	Estrategias de autorregulación emocional EAE	Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda. AEPA	Las estrategias más efectivas fueron las pausas emocionales dentro y fuera del aula, el uso de la respiración profunda y los recordatorios positivos que promueven la calma. La docente implementó la respiración guiada como técnica guiada La docente invita a los niños a respirar, caminar o realizar una pequeña pausa antes de continuar con la actividad
		Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica. IAC	Se promueve la escucha activa y la comprensión del estado emocional de cada niño durante el desarrollo de las actividades, con el fin de favorecer una interacción más empática y un acompañamiento ajustado a sus necesidades socioemocionales. Se evidenció que algunas respuestas docentes, como frases autoritarias como: “ya no

			llores", "los grandes no lloran".
		Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros. ULA	La docente emite indicaciones claras y directas orientadas a promover la convivencia armónica, utilizando orientaciones como 'no peleen', 'pídanle disculpas a su compañero' y 'todos debemos jugar sin empujar'.

4.3.3. Codificación abierta de las Guías de Observación

Tabla 7

Codificación abierta de las Guías de Observación

Codificación de instrumentos de recolección de datos			
Guía de observación1			
Categorías	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Hallazgos**
AE	Reconocimientos de emociones. RDE	Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo. IEB	Los primeros días se evidenció el reconocimiento de algunas emociones como: tristeza y llanto en varios niños. En el aula se observaron expresiones de emociones más marcadas de enojo y frustración mediante golpes, gritos.

	Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente. UVE	Los infantes expresan sus emociones con frases sencillas como “estoy triste” o “quiero a mi mamá” Los infantes no verbalizan emociones negativas, sino responden con conductas impulsivas.
	Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula. DME	Los niños logran identificar cuando un compañero está triste o está enojado. Los niños comienzan a discriminar las emociones de sus compañeros dentro del aula.
Expresión emocional EE	Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones. UGA	Expresan sus emociones de tristeza por la pérdida de los seres queridos o mascotas. Predominan expresiones de llanto, gritos o gestos de frustración. NN2 utiliza expresiones afectuosas y sonrisas constantes que las usa para evitar la autoridad o las normas. -Utilizan gestos inadecuados como: empujar, golpear, lanzar objetos a sus compañeros dentro del aula y fuera de ella. Se observa gestos positivos en algunos niños cuando juegan cuidadosamente.
	Demuestra empatía hacia los demás. DE	Los infantes demuestran una alta empatía al acercarse y consolar cuando están llorando y solicitando ayuda a los adultos. Se observó en los niños la empatía hacia sus compañeros al momento

		que ellos lloran, se acercan a abrazarlos.
	Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas. CVCS	Los niños tienen un lenguaje limitado para comunicarse verbalmente. Los niños se mantienen en las mismas conductas disruptivas y rechazan instrucciones con gritos o berrinches.
Estrategias de autorregulación EAE	Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda. AEPA	La docente no utiliza estrategias de autorregulación espontáneas. No se evidencian estrategias propias. Porque las docentes intervienen constantemente para separar a los niños o calmar las situaciones.
	Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica. IAC	Las docentes no implementan actividades de rutinas de calma establecidas. La docente realiza pausas breves como 1,2,3 o cambios de actividad cuando los niños están alterados.
	Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros. ULA	Las discusiones entre compañeros se manifiestan mediante gritos o quejas. Los niños se acusan entre sí y recurren a los adultos para resolver los conflictos.

4.3.3.1. Codificación abierta de la entrevista semiestructurada

Tabla 8

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Codificación abierta de la entrevista semiestructurada

Codificación de instrumentos de recolección de datos

Entrevista

Categoría	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Hallazgo**
Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años AE	Reconocimiento de las emociones RDE	Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo. IEB	Los niños expresan la alegría a través de conductas activas como sonreír y participar con entusiasmo, mientras que, ante la tristeza o el enojo, tienden a aislarse, llorar o responder con acciones impulsivas como empujar a sus compañeros, evidenciando diferencias claras en la manifestación de sus emociones. Cuando un niño enfrenta dificultades en casa suele llegar al aula mostrando conductas como empujar o golpear, lo que evidencia que algo le está afectando emocionalmente y permite al docente identificar que necesita apoyo o contención.
		Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente. UVE	Las expresiones verbales que emplean, como “me está molestando”, “no quiero hacer” o “ya terminé”, así como aquellas que buscan aprobación “me voy a portar bien hoy día”, permiten identificar su estado emocional y evidencian el nivel de autorregulación que están desarrollando dentro del aula. Los niños expresan frases como “no quiero hacer esto”, “me cansé”, “no puedo” o “no quiero sentarme aquí”, las cuales evidencian frustración o incomodidad, pero sin

	derivar en conductas físicas, mostrando así una forma verbal de manifestar su male star.
Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.	Algunos niños llegan al aula molestos, tristes o tímidos y mantienen ese estado durante la mañana. Además, después del recreo suelen aparecer emociones más intensas debido a conflictos entre compañeros o al cansancio.
Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones UGA	El enojo se evidencia con gestos como fruncir el ceño, cruzar los brazos o esconderse debajo de las mesas, además de frases como “no quiero” o “no puedo”.
Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas CVCS	Antes evitaba ir al baño porque decía que era feo, pero ahora lo hace de manera autónoma, lo que evidencia un progreso en su seguridad y desarrollo emocional.
Demuestra empatía hacia los demás. DE	No se encontraron Hallazgos
Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda. AEPA	Otros niños logran tranquilizarse mediante ejercicios de respiración o soplando como si inflaran un globo, técnicas que les permiten canalizar la frustración o el enojo de manera positiva.
Implementa actividades de calma tras una	Se aplican estrategias como la respiración guiada “vamos a respirar, uno, dos, tres” y el juego de “inflar

	situación emocional crítica. IAC	el globo", que les ayuda a inhalar y exhalar lentamente, favoreciendo el control y la regulación de sus emociones. Las actividades que requieren compartir o cooperar fortalecen la empatía entre los niños. Además, al finalizar la semana se entrega a "Maxi" o "Lola" como reconocimiento a quienes de mostraron buen comportamiento, reforzando hábitos positivos.
	Usa un lenguaje ase rtivo en situaciones conflicti vas entre compañeros. ULA	Muchos niños expresan frases com o "mi amigo juega conmigo" o "vamos a jugar", e incluso llevan pequeños obsequios para sus compañeros cercanos, lo que evidencia muestras de afecto, compañerismo y vínculos positivos dentro del aula. Los niños expresan frases como "perdón", "no lo haré otra vez" o " vamos a jugar", lo que muestra que, aunque a veces les resulta difícil, v an a tratar de mejorar cada dia

4.3.3.3. Descripción densa

En la investigación la descripción densa se comprende como una forma de registrar la realidad mediante relatos detallados y contextualizados que permiten mostrar con claridad las acciones, interacciones y condiciones en las que se desarrolla un fenómeno, facilitando que el lector comprenda la situación observada en su totalidad y dentro de su contexto específico (Donstrup, 2025). La descripción densa resulta fundamental en el ámbito educativo, ya que posibilita plasmar de manera fiel lo que ocurre en el aula, describiendo las dinámicas entre docentes y niños, el ambiente de aprendizaje y los comportamientos observables, sin emitir

juicios ni análisis, lo que contribuye a una comprensión profunda de los procesos pedagógicos y emocionales que se desarrollan en la educación inicial.

Descripción densa de los diarios de Campos

Los hallazgos muestran que los niños reconocen sus emociones (RDE) e identifican las básicas sin dificultad (IEB), empleando palabras precisas para expresar cómo se sienten (UVE). Además, logran identificar las emociones de otros niños a través de la observación (DME) y utilizan gestos adecuados para comunicarlas (UGA). Se evidenció un crecimiento en la empatía, observándose actos como acompañar a un compañero, compartir un objeto o explicar algo con paciencia (DE). También se registraron verbalizaciones espontáneas en las que expresan su emoción con claridad (CVCS). En cuanto a la autorregulación, se observó que los niños aplican estrategias como respirar profundo, contar, buscar ayuda o retirarse un momento (AEPA). También participaron activamente en actividades de calma, mostrando que estas técnicas les permiten bajar la intensidad emocional (IAC). Finalmente, muchos niños emplearon un lenguaje afectivo con palabras amables como “te ayudo”, “no pasa nada”, “estoy contigo” (ULA), lo que evidencia avances en la convivencia emocional.

Descripción densa de las Guías de Observación

Los hallazgos muestran que los niños logran reconocer emociones en sí mismos (RDE) y nombrar emociones básicas como alegría, miedo, enojo y tristeza (IEB). También se observó que utilizan palabras emocionales (“estoy triste”, “estoy enojado”) para describir su estado interno (UVE), y son capaces de diferenciar las emociones de sus compañeros a través de gestos y tono de voz (DME). En cuanto a la expresión emocional, se evidenció que los niños emplean gestos apropiados como sonrisas, lágrimas, ceños fruncidos o movimientos corporales para comunicar cómo se sienten (UGA). Se identificaron comportamientos empáticos como consolar a un compañero, ofrecer un abrazo o compartir un objeto (DE). Finalmente, muchos niños verbalizaron su emoción sin recurrir a conductas inadecuadas, expresando claramente lo que les ocurre (CVCS). Todo ello refleja un avance significativo en la identificación y expresión emocional.

Descripción densa de la Entrevista

Los hallazgos muestran que la docente promueve estrategias como la respiración profunda, el conteo, el diálogo calmado y el acompañamiento emocional (AEPA). También emplea actividades de calma, tales como pausas activas, ejercicios sensoriales y juegos tranquilos para reducir la intensidad emocional cuando los niños se alteran (IAC). Además, utiliza un lenguaje afectivo como herramienta pedagógica, empleando palabras suaves, explicaciones comprensivas, mensajes de seguridad y tonos tranquilos para acompañar a los niños en sus emociones (ULA). Según la docente, estas estrategias son fundamentales para que los estudiantes aprendan a gestionar lo que sienten y recuperen el equilibrio emocional

4.3.3.4. Codificación axial

Tabla 9

Codificación axial

Categoría	Subcategoría	Código	Indicadores	Código		Cambio	Código
1. Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años **AE**	1.1. Reconocimiento de las emociones	RDE	1.1.1. Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo.	IEB	Se combina	1.1.1 Reconoce emociones en sí mismo y en los demás mediante gestos, expresiones y vocabulario básico	RE
			1.1.2. Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	UVE	Se mantiene	1.1.2. Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	UVE
			1.1.3. Discrimina las manifestaciones emocionales de	DME	Se combina		DME

			los demás dentro del aula.				
	1.2. Expresión emocional	EE	1.2.1. Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones.	UGA	Se combina	1.2.1. Expresa emociones de forma no verbal mediante gestos y conductas de empatía	UGA
			1.2.2. Demuestra empatía hacia los demás.	DE	Se combina		DE
			1.3.1. Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas.	CVCS	Se mantiene	1.3.1. Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas.	CVCS
	1.3. Estrategias de autorregulación emocional	EAE	1.3.2. Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda.	AEPA	Se combina	1.3.2. Utiliza estrategias de calma como pausas emocionales, respiración profunda, pedir ayuda o cambiar de actividad	AEPA
			1.3.3. Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica.	LAC	Se combina	1.3.3. Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros.	LAC

	1.3.4. Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros.	ULA	Se mantiene	ULA

Interpretación de la tabla

4.3 Codificación Selectiva

La descripción selectiva se comprende como un proceso mediante el cual el investigador prioriza y describe únicamente los elementos más significativos del fenómeno estudiado, enfocándose en aquellas acciones, interacciones o categorías que responden directamente al objetivo de la investigación, mientras que el modelo integrador se concibe como un marco que articula y relaciona dichas categorías relevantes para lograr una comprensión más completa y coherente del fenómeno analizado (Campos de Falcón y Falcón, 2025). La descripción selectiva permite organizar la información observada de manera clara y pertinente, evitando la saturación de datos innecesarios, mientras que el modelo integrador facilita unir esos elementos clave en una estructura lógica que refleja la realidad educativa de forma ordenada, lo que resulta especialmente útil para analizar procesos complejos como los que se desarrollan en el aula de educación inicial.

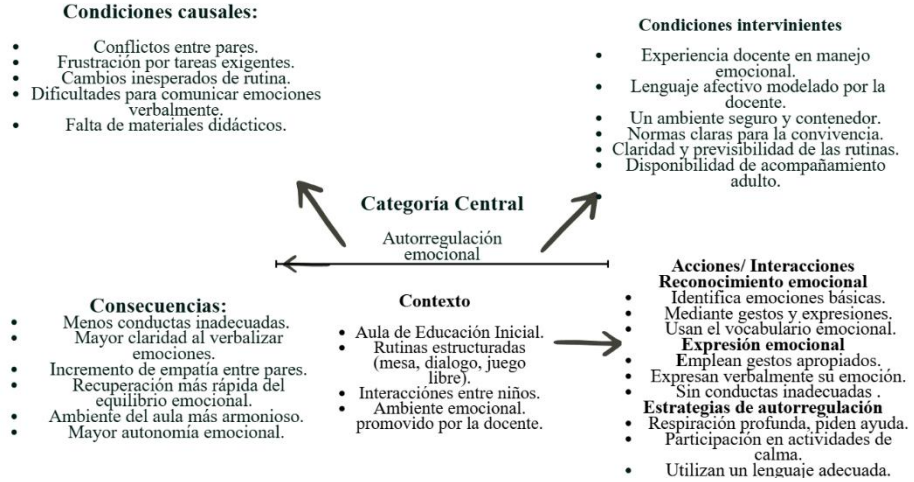


Ilustración 3 *Codificación selectiva*

4.4. Triangulación de Información

La triangulación se entiende como una estrategia que integra diversas fuentes y métodos para fortalecer la validez de un estudio, permite analizar la autorregulación emocional de los niños desde múltiples ángulos, ampliando y profundizando la comprensión del fenómeno, según Jiménez (2021). La triangulación no se limita a contrastar datos, sino que articula distintas miradas para generar interpretaciones más sólidas y coherentes, lo que resulta fundamental, paraos los procesos complejos como la forma en que los niños reconocen expresen y regulan sus emociones. En este contexto educativo al combinar los instrumentos como el diario de campo, la guía de observación y la entrevista es posible identificar diferentes comportamientos emocionales otorgando mayor consistencia y credibilidad a los hallazgos obtenidos a través de la recolección de los datos.

Tabla 10

Triangulación de datos de los instrumentos recolectados

Categorías	**Subcategoría**	**Instrumento1 Diario de campo**	**Instrumento 2 Guía de observación**	**Instrumento3 Entrevista**	**Interpretación**
Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años	Reconocimiento de las emociones	Los registros muestran que los niños identifican emociones básicas como alegría, tristeza y enojo, aunque predominan manifestaciones intensas como llantos, gritos y episodios de frustración. Se	Se observa que los niños reconocen emociones propias y ajenas mediante gestos y expresiones simples; sin embargo, cuando experimentan emociones	La docente indica que los niños logran identificar emociones básicas y expresarlas verbalmente con frases simples como “me está molestando” o “no quiero hacer”, aunque en situaciones de	En cada uno de los instrumentos se evidencia que el reconocimiento emocional se encuentra en desarrollo: los niños identifican emociones básicas, pero aún presentan dificultades para discriminar emociones complejas y

		evidencia dificultad para discriminar estados emocionales de sus compañeros, así como limitaciones en la atención y el control de impulsos, especialmente en niños con necesidades específicas.	negativas, suelen manifestarlas a través de conductas impulsivas como golpes o llanto. Algunos expresan verbalmente sentimientos, pero otros no logran verbalizar emociones y responden con reacciones físicas.	enojo tienden a aislarse o responder impulsivamente. Señala además que cuando un niño llega alterado desde casa, manifiesta emociones más intensas dentro del aula.	comprender las de sus pares. La coincidencia entre los tres instrumentos confirma que, ante emociones negativas, predominan respuestas impulsivas y no verbales, lo que revela un reconocimiento emocional limitado y dependiente del acompañamiento docente. Existe una tendencia común en que reconocen lo que sienten, pero no siempre logran identificar adecuadamente el sentir de los otros ni regular su comportamiento frente a ello.
	Expresión emocional	Los niños expresan sus emociones mediante gestos como: llorar, fruncir el ceño, esconderse o gritar. Aunque	Se identifican conductas expresivas como sonreír, abrazar, llorar,	La docente refiere que los niños expresan sus emociones mediante gestos corporales cruzar los brazos,	En los instrumentos analizados, se destaca que algunos niños comienzan a utilizar el lenguaje verbal para expresar cómo se sienten, estas verbalizaciones

		algunos comienzan a expresar cómo se sienten mediante frases breves, estas verbalizaciones suelen aparecer después de una respuesta impulsiva. Se observan pequeños gestos de empatía, como consolar a un compañero o compartir materiales.	empujar o lanzar objetos. Persisten gestos relacionados con frustración y enojo, mientras que el uso del lenguaje verbal para expresar emociones continúa siendo limitado. Algunos niños manifiestan afecto hacia sus pares, aunque la expresión emocional sigue marcada por impulsividad en situaciones de conflicto.	esconderse, fruncir el ceño y que, aunque algunos ya logran comunicar verbalmente su malestar, otros mantienen dificultades para explicar verbalmente por qué están enojados o tristes. Señala avances progresivos en la expresión verbal, especialmente en aquellos niños que han recibido acompañamiento cercano.	no son consistentes ni suficientes para regular sus reacciones. También se observan acciones positivas, como muestras de empatía y gestos de afecto, pero la expresión emocional en general presenta dificultades para canalizarse de manera adecuada, especialmente ante situaciones de conflicto o frustración.
	Estrategias de autorregulación emocional	Los niños expresan sus emociones	Se identifican conductas	La docente refiere que los niños expresan	Los hallazgos reflejan que la autorregulación

principalmente mediante gestos como llorar, fruncir el ceño, esconderse o gritar. Aunque algunos comienzan a expresar cómo se sienten mediante frases breves, estas verbalizaciones suelen aparecer después de una respuesta impulsiva. Se observan pequeños gestos de empatía, como consolar a un compañero o compartir materiales.	expresivas como sonreír, abrazar, llorar, empujar o lanzar objetos. Persisten gestos relacionados con frustración y enojo, mientras que el uso del lenguaje verbal para expresar emociones continúa siendo limitado. Algunos niños manifiestan afecto hacia sus pares, aunque la expresión emocional sigue marcada por impulsividad en	sus emociones mediante gestos corporales cruzar los brazos, esconderse, fruncir el ceño y que, aunque algunos ya logran comunicar verbalmente su malestar, otros mantienen dificultades para explicar verbalmente por qué están enojados o tristes. Señala avances progresivos en la expresión verbal, especialmente en aquellos niños que han recibido acompañamiento cercano.	emocional depende en gran medida de la intervención de la docente, quien implementa técnicas como respiración profunda, conteo, pausas guiadas y cambios de actividad. Aunque algunos niños empiezan a recurrir a estas estrategias con mayor autonomía, la mayoría continúa mostrando impulsividad y dificultad para gestionar sus emociones sin apoyo adulto. Las rutinas de calma aún no están consolidadas y las estrategias internas se encuentran en un nivel emergente, lo que demuestra la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan un autocontrol más autónomo y sostenido.

situaciones
de conflicto.

4.5. Interpretación de resultados

La interpretación de los resultados se sustenta en la información organizada en la tabla de indicadores y en los hallazgos obtenidos durante el proceso de análisis. Este apartado permite emitir un juicio valorativo orientado a comprender el fenómeno estudiado, considerando el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y la forma en que se expresa la autorregulación emocional en los niños. Para ello, los resultados se analizan en función de las subcategorías establecidas y de sus respectivos indicadores, lo que facilita una comprensión integral y articulada de la realidad investigada.

En relación con la subcategoría *reconocimiento de las emociones*, se evidencia que los niños logran identificar de manera elemental algunas emociones básicas; no obstante, presentan dificultades para reconocer la intensidad de estas y para comprender las emociones propias y de los demás en contextos de interacción social. Ante situaciones de conflicto o frustración, el reconocimiento emocional se manifiesta de forma poco consciente y reflexiva, lo que limita la comprensión de sus reacciones emocionales y repercute en la convivencia dentro del aula. Estos hallazgos permiten interpretar que el desarrollo del reconocimiento emocional se encuentra en una fase incipiente, influyendo directamente en los procesos de autorregulación emocional.

Respecto a la subcategoría *expresión emocional*, se observa que los niños exteriorizan sus emociones principalmente mediante conductas impulsivas y manifestaciones no verbales, tales como el llanto, los gritos o movimientos corporales intensos. Si bien en ciertos casos se identifica un uso inicial del lenguaje verbal para expresar estados emocionales, este recurso no se presenta de manera constante ni suficiente para favorecer una regulación emocional adecuada. En consecuencia, se interpreta que la expresión emocional aún no se encuentra consolidada, lo que dificulta la comunicación emocional efectiva y la resolución de situaciones que generan tensión o malestar.

En cuanto a la subcategoría *estrategias de autorregulación emocional*, se identifica que los niños muestran una capacidad limitada para regular sus emociones de forma autónoma, requiriendo en gran medida el acompañamiento de adultos para lograr la calma y reorganizar su conducta. Las respuestas de autocontrol observadas tienden a ser momentáneas y poco sostenidas en el tiempo, especialmente frente a situaciones que provocan frustración o conflicto. Estos resultados permiten interpretar que la autorregulación emocional se encuentra en un nivel emergente, por lo que requiere un fortalecimiento progresivo para consolidarse como una habilidad interna, estable y funcional.

Capítulo V

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica dirigida al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años. Se analizan los hallazgos del diagnóstico, la implementación de las actividades lúdicas y la evaluación de los aprendizajes alcanzados. Asimismo, se valora el cumplimiento del objetivo general y de las metas establecidas, considerando los criterios de impacto, eficacia, eficiencia, pertinencia, coherencia y sostenibilidad propuestos por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos (OECD).

5.1. Esquema de propuesta de intervención educativa

5.1.1. Título

“Latidos en el aula: Tu brújula para educar corazones y mentes”

5.1.2. Origen o naturaleza de la propuesta

La educación inicial constituyen un espacio esencial para el desarrollo integral de los infantes, abarcando no solo el ámbito cognitivo, sino también las dimensiones social, emocional y afectiva. En esta etapa, los niños y niñas comienzan a construir su identidad, a relacionarse con los demás y a comprender el entorno que los rodea; por ello, brindar experiencias educativas significativas resulta determinante para fortalecer su bienestar y aprendizaje. En este proceso, la autorregulación emocional emerge como una habilidad fundamental, ya que permite reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, favoreciendo comportamientos adecuados, la resolución pacífica de conflictos y una interacción positiva con sus pares y docentes.

Partiendo de esta necesidad, la presente propuesta busca explorar y diseñar estrategias lúdicas y pedagógicas basadas en la metodología juego-trabajo, con el propósito de desarrollar la autorregulación emocional en la primera infancia. Dichas estrategias se fundamentan en los principios del aprendizaje activo y consideran los aspectos neurofisiológicos que influyen en la conducta, las reacciones y los procesos cognitivos de los niños. Asimismo, se plantea la promoción de la inclusión educativa, garantizando que cada niño y niña, con o sin discapacidad, participe de manera activa y equitativa en las experiencias de aprendizaje, fortaleciendo así su desarrollo socioemocional y sentido de pertenencia dentro del aula.

Las aulas son diversas, en la que conviven niños con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje, la autorregulación emocional adquiere una relevancia aún mayor. Puesto que la atención a la diversidad exige estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos los educandos, fomentando la empatía, la cooperación y la valoración de las diferencias individuales. De esta manera, el manejo adecuado de las emociones se convierte en un elemento clave para crear un clima educativo positivo, donde la convivencia y el aprendizaje se potencian de manera conjunta.

Tras una exhaustiva revisión del contexto educativo, se ha identificado la necesidad del uso de estrategias didácticas, situadas y fundamentadas en el juego, que se establece como una metodología clave para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral en la primera infancia. En respuesta a esta necesidad, se propone la elaboración de una guía didáctica que proporcione a los docentes actividades para la autorregulación del infante, facilitando así la planificación y ejecución de actividades, dinámicas y recursos enfocados en la consolidación de la regulación emocional. Esta propuesta se alinea con el Currículo Priorizado de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2025) el cual postula el juego como el eje central del aprendizaje, y, por lo tanto, representa una respuesta directa a la urgente necesidad de cultivar competencias emocionales desde los primeros años de vida.

5.3. Justificación

La presente propuesta adquiere relevancia al responder a las necesidades observadas en el aula, donde se evidenciaron dificultades en la autorregulación emocional, comportamientos disruptivos, baja motivación hacia las actividades pedagógicas y un clima escolar poco favorable

para el aprendizaje significativo. Estas problemáticas reflejan la influencia de metodologías tradicionales centradas en la repetición y en la escasa participación activa del estudiante, lo que limita su desarrollo integral y emocional.

En este contexto, se considera fundamental implementar una intervención pedagógica que fomente la gestión adecuada de las emociones, el respeto mutuo y la convivencia armónica dentro del aula, garantizando la inclusión y participación de todos los niños y niñas. La propuesta se sustenta en el uso de estrategias lúdicas como medio pedagógico que promueve la expresión y regulación emocional, el desarrollo de la empatía, la cooperación y la construcción de vínculos afectivos.

El enfoque lúdico no solo estimula la motivación intrínseca y el aprendizaje activo, sino que también permite que cada infante, con o sin discapacidad, participe según sus potencialidades y ritmos, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia al grupo. De acuerdo con el Currículo Priorizado de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2025), el desarrollo socioemocional constituye un eje fundamental para el bienestar y la convivencia escolar. Por ello, atender esta dimensión desde una perspectiva inclusiva contribuye a formar niñas y niños emocionalmente competentes, autónomos, solidarios y capaces de desenvolverse con equilibrio, respeto y seguridad en su entorno.

En coherencia con este principio, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque que busca garantizar el acceso equitativo al aprendizaje para todos los infantes, considerando la diversidad de estilos, ritmos y formas de aprender. Su aplicación en aulas inclusivas permite planificar experiencias que reduzcan barreras, fomenten la participación activa y promuevan la cooperación, la autonomía y la autorregulación emocional. Asimismo, proporciona herramientas pedagógicas al docente para adaptar su práctica a las necesidades individuales, asegurando que cada niño y niña participe y aprenda desde sus propias potencialidades (Pastor et al., 2016).

La inclusión en el aula no sólo implica la presencia de todos los infantes, sino que requiere que todas las experiencias, actividades y recursos se diseñen para todos los participantes de manera equitativa, fomentando un aprendizaje colaborativo y respetuoso de la diversidad. Esto significa que la planificación pedagógica debe contemplar adaptaciones universales, apoyos

diferenciales y estrategias que promuevan la intervención positiva entre los niños fortaleciendo así tanto la convivencia y el aprendizaje significativo de cada uno de ellos.

5.4. Objetivo general

Fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años mediante estrategias lúdicas, para su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje inclusivo, seguro y afectivo.

5.5. Metas

- Diseñar una guía didáctica con al menos 10 actividades lúdicas e inclusivas que sirva como recurso pedagógico permanente para que los docentes fortalezcan la autorregulación emocional en el aula.
- Fortalecer la convivencia y el clima escolar positivo en un 80%, evidenciando mediante registros de observación una disminución de comportamientos disruptivos (gritos, peleas o desobediencia) y un incremento en actitudes de respeto y empatía entre los niños de 4 a 5 años.
- Conseguir la participación de al menos el 85% de los infantes en las actividades de autorregulación emocional propuestas en la guía, tales como juegos simbólicos, dinámicas cooperativas y actividades lúdicas, asegurando su involucramiento activo.

5.6. Fundamentos teóricos

5.6.1 Guía didáctica

Una guía didáctica constituye un recurso pedagógico fundamental que brinda orientación tanto al docente como al estudiante durante un proceso educativo. Actúa como un instrumento estructurado que organiza de manera lógica y progresiva los contenidos, actividades y objetivos de aprendizaje favoreciendo la comprensión integral y el desarrollo de competencias. En un estudio, Sánchez, (2021) sostiene que una guía didáctica es, ante todo, un documento de carácter instructivo y lo describe como un texto que organiza y orienta el trabajo del educando al reunir las pautas necesarias para incluir de forma coherente los elementos pedagógicos en la enseñanza de una materia concreta. Este recurso se convierte, por esa razón, en un aliado fundamental del

aprendizaje autónomo, porque abre la puerta a nuevos saberes a través de herramientas y estrategias que, con un claro sentido práctico, enriquecen la experiencia formativa del estudiante.

5.7. Fundamento Didáctico

5.7.1La didáctica

La didáctica permite orientar y optimizar la enseñanza de manera que atienda la diversidad del aula, adaptando estrategias a la necesidad de todos los alumnos. Como destacan Medina y Salvador, (2009) que la didáctica no es un recetario de técnicas, sino un proceso reflexivo que articula teoría y práctica, promoviendo experiencias significativas y respetuosas de la diversidad por ello, necesita que cada día se forjen teorías, estrategias y métodos que dialoguen con la diversidad de contextos escolares y que, gracias a eso, puedan renovar el trabajo pedagógico.

5.7.2. Estrategias didácticas

La educación infantil debe situarse en las necesidades e intereses del niño, favoreciendo la libertad de elección, la observación del entorno y el respeto al ritmo individual de cada uno. En este marco, la actividad lúdica se convierte en un vehículo para la inclusión puesto que permite que todos los niños participen activamente, además que desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que ayudan a favorecer y aprender a colaborar y respetar la diversidad que existe en el aula de clases (Decroly, citado en Camilloni, 2007, p. 46).

Por otra parte, se enfatiza que el aprendizaje significativo se logra cuando los contenidos nuevos se conectan en los conocimientos previos de todos los infantes, lo que refuerza la importancia de diseñar actividades inclusivas que consideren los diferentes niveles de desarrollo y experiencias de cada uno de los infantes (Ausubel, citado en Fernández, 2019).

El aprendizaje surge cuando los educandos interactúan con el entorno, enfrentan desafíos y reestructuran sus esquemas mentales. El juego planificado permite que todos los niños de manera equitativa participen en experiencias que integran lo emocional, lo cognitivo y lo social, consolidando aprendizajes significativos dentro de un aula inclusiva (Piaget, citado en Fernández, 2019).

5.8. Fundamento Pedagógico

La presente propuesta asume la pedagogía de Montessori puesto que favorece al niño en el centro del aprendizaje y organiza el aula de manera que todos los estudiantes tengan acceso a materiales, experiencias y actividades que fomenten la autonomía y la regulación emocional. (Montessori, 2004) la implementación de estrategias lúdicas inclusivas busca garantizar que cada actividad sea accesible y significativa para todos, respetando ritmos, intereses y estilos de aprendizaje. El docente actúa como mediador y facilitador, creando un ambiente seguro estructurado y flexible, donde cada niño puede desarrollar habilidades socioemocionales de manera activa y participativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje socio emocional, la autorregulación emocional y la empatía son competencias fundamentales que favorecen el bienestar individual y colectivo en contextos educativos de aulas inclusivas, trabajar estas habilidades permiten que todos los estudiantes desarrollen estrategias de manejo emocional, cooperación y resolución de conflictos. Por su parte, (Vygotsky, 1979) resalta que el juego es un espacio privilegiado donde los niños practican habilidades emergentes con la medición del docente, permitiendo que se alcancen aprendizajes significativos de manera equitativa y colaborativa.

5.9. Fundamento Curricular

El currículo priorizado de educación inicial reconoce la autorregulación emocional como una capacidad esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas. Desde este enfoque se promueve que las experiencias educativas favorezcan la identificación, expresión y control de las emociones en la primera infancia. Asimismo, se enfatiza el desarrollo de la empatía, la cooperación y respeto como elementos clave de la convivencia escolar, el currículo orienta la práctica docente hacia la creación de ambientes efectivos y seguros. En este contexto, el juego y la mediación pedagógica se constituyen en herramientas fundamentales para fortalecer el equilibrio emocional y el bienestar socioafectivo Ministerio del Ecuador (2025).

Esquema de elaboración del proyecto

La propuesta Latidos en el corazón se enmarca en una Propuesta de Actuación Docente, al centrase en la práctica pedagógica y reconoce al docente como actor principal del proceso. Según Barraza (2010), este tipo de propuesta requiere la participación activa del profesorado en

el diseño y la implementación. De las acciones educativas. En coherencia con este enfoque, la intervención se organiza en cuatro fases que permiten un proceso estructurado y pertinente al contexto del aula

Tabla 11

Esquema de proyecto

Fases	Definición	Contextualización
Planeación	Es la fase inicial en la que se identifica el problema o necesidad educativa, se formulan los objetivos, se justifica la intervención y se determinan los recursos humanos, materiales y temporales necesarios para su ejecución. Permite organizar el proceso de forma lógica y viable.	Se diagnosticó la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años. Se definió el objetivo general y las metas del proyecto. Se sustentó teóricamente en autores como Montessori, Goleman, Vygotsky y el DUA. Se planificó la elaboración de una guía didáctica con 10 actividades lúdicas inclusivas.
Implementación	Corresponde a la puesta en práctica del proyecto. En esta fase se ejecutan las estrategias planificadas y se desarrollan las actividades que permiten alcanzar los objetivos propuestos. Implica la acción pedagógica y la observación sistemática del proceso.	Se elaboró y aplicó la guía didáctica "Latidos en el aula", utilizando actividades basadas en el juego simbólico y cooperativo. Se realizaron observaciones y ajustes según las respuestas de los niños. El docente actuó como mediador del proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional del infante.
Evaluación	Es un proceso continuo y sistemático que permite valorar la pertinencia de las acciones y los logros alcanzados. Incluye tres momentos: diagnóstica (inicio), formativa (durante) y sumativa (final). Busca identificar los avances, limitaciones e impactos de la propuesta.	Se aplicaron instrumentos de observación y registros anecdóticos para evaluar los avances en la autorregulación emocional. Se analizaron los resultados en cuanto a participación, empatía y control emocional. Se identificaron logros y áreas de mejora para futuras aplicaciones.
Socialización y Difusión	Esta fase final del proyecto busca compartir los resultados obtenidos y las experiencias generadas con la comunidad educativa. Promueve la reflexión y la retroalimentación colectiva para mejorar las prácticas pedagógicas.	Se planificó la presentación de la guía y los resultados del proyecto a docentes y directivos. Se elaboró un informe final con recomendaciones para su implementación institucional. Se prevé la difusión de la guía en espacios académicos y digitales.

Barraza (2010)

5.10. Fase 1 Planeación

5.10.1. Líneas de acción y estrategias

Se presenta un organizador gráfico que establece la relación entre las subcategorías derivadas de la tabla de operacionalización y los indicadores representativos. A partir de esta conexión, se diseñan las actividades correspondientes que serán integradas en la guía didáctica, con el propósito de responder de manera coherente a cada indicador y facilitar su aplicación en el proceso educativo.

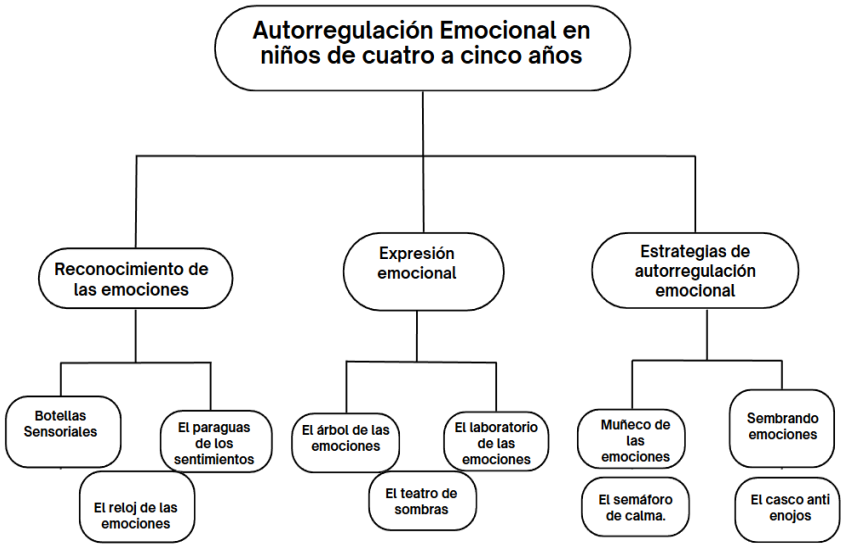


Ilustración 4 *Líneas de acción*

5.10.2. Principal resultado científico

El principal resultado científico de la presente investigación es la elaboración de la guía didáctica “Latidos en el aula: tu brújula para educar corazones y mentes” concebida como un recurso pedagógico orientado al fortalecimiento de la autorregulación emocional en los niños(as) de educación inicial. Esta propuesta, surge a partir del análisis del contexto educativo y de las necesidades socioemocionales identificadas en el aula con el propósito de apoyar la

práctica docente mediante estrategias lúdicas y afectivas la guía se sustenta en los aportes de María Montessori, que destaca la autonomía y el aprendizaje activo, así como los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), los cuales favorecen entornos inclusivos y flexibles. En este sentido, integra orientaciones pedagógicas y actividades adaptables que promueven el bienestar emocional y el desarrollo integral de los infantes, consolidándose como un producto científico aplicable al contexto educativo.

5.10.3. Link de las actividades:

https://www.canva.com/design/DAG3NTMHmiI/yk4uEKAhY-Z7qIELKMQdEg/edit?utm_content=DAG3NTMHmiI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

5.10.4. Cronograma

Tabla 12

Cronograma

Procedimientos realizados	**Semana 1**	**Semana 2**	**Semana 3**	**Semana 4**	**Semana 5**	**Semana 6**	**Semana 7**	**Semana 8**	**Semana 9**	**Semana 10**	**Semana 11**
Indagación de elementos teóricos, metodológicos y prácticos que forman parte de la guía metodológica.											
El diseño de las actividades											
La elaboración de la guía											
Implementación de la guía (actividades) y											

la socialización final.											

(Creación Propia)

5.10.5. Plan de Acción

El plan de acción constituye la fase operativa de la propuesta educativa, en la que se concretan las actividades orientadas al logro de los objetivos planteados. Según (Barraza, 2010), esta fase permite organizar, ejecutar y evaluar de manera sistemática las acciones diseñadas, garantizando la coherencia entre los propósitos, los recursos y los resultados esperados. En el caso de esta propuesta dirigida a niños de Educación Inicial, el plan de acción se centra en la implementación de actividades lúdicas y participativas que favorecen la exploración, la expresión y el juego como medios para potenciar aprendizajes significativos. Estas actividades se desarrollan con la participación activa de la docente y de los niños, promoviendo un ambiente educativo dinámico, afectivo y propicio para el desarrollo integral.

Tabla 13

Plan de acción

Proyecto: "Latidos en el aula: Tu brújula para educar corazones y mentes"			
Meta u objetivos: Fortalecer la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años, para su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje inclusivo, seguro y afectivo.			
Formato de medición de los resultados			
Actividad	**Responsables**	**Recursos**	**Plazo de tiempo**
El semáforo de la calma	Estudiantes Practicantes	Cartulinas de colores amarillo, verde, rojo, tarjetas de emociones.	30 minutos
El paraguas de los sentimientos	Estudiantes practicantes	Paraguas reciclado, papeles de colores, cartón, lanas, goma, revistas, música suave.	30 minutos
El laboratorio de las emociones	Estudiantes practicantes	Vasos plásticos reciclados, bicarbonato de sodio, vinagre, colorantes naturales o	30 minutos

		témperas, cucharas, palos de helado, bandejas, papel toalla, música.	
Sembrando emociones	Estudiantes practicantes	Semillas pequeñas (lenteja, girasol o frijol), maceta de cartón o vasos reciclados, tierra y agua, cartulinas, marcadores y colores, tarjetas con caritas de emociones (alegría, calma, tristeza, enojo).	30 minutos
Muñeco de emociones	Estudiantes practicantes	Tubo de cartón, cartulinas, marcadores, tijeras, goma, lana, ojitos móviles, materiales reciclables, pegamento, música.	30 minutos
Botellas sensoriales de las emociones	Estudiantes practicantes	Botellas plásticas transparentes, agua, aceite, colorante vegetal, brillantina, cuentas, lentejuelas, semillas, cinta adhesiva o silicón para sellar, tarjetas/pictogramas de emociones, música relajante.	30 minutos
El árbol de las emociones	Niños practicantes	Cartulina grande para el árbol (tronco), hojas de cartulina de colores, crayones/marcadores, pegamento, tarjetas con rostros de emociones, música suave.	30 minutos
Casco anti- enojo	Niños practicantes	Cartón, goma, pintura, cartulina, fomis papel crepe, marcadores, etc.	30 minutos
Teatro de sombras	Niños practicantes	Cartón, una caja grande, láminas de fomis negro y blanco, palillos.	30 minutos
El reloj de las emociones	Niños practicantes	Cajas grandes, tapas, papel de colores, marcador, manecillas, pegamento.	30 minutos

(Creación Propia)

5.11. Fase 2 Implementación de la propuesta

5.11.1 Narración cronológica del proceso de aplicación de la propuesta

La propuesta para la implementación de la intervención educativa "Latidos en el aula: Tu brújula para educar corazones y mentes" se llevó a cabo de manera progresiva, sistemática y reflexiva durante octubre y noviembre de 2025. Esto se realizó en el contexto de la aplicación de 10 actividades lúdicas destinadas a fortalecer la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años. Esto fue de acuerdo con la lógica de la investigación-acción, donde la planificación, acción, observación y reflexión están diseñadas para integrar y permitir ajustes pedagógicos de acuerdo con las necesidades reales del grupo. (Ver anexo, H).

5.11.2. Identificación de los factores facilitadores y obstaculizadores durante la implementación

Durante la implementación de la propuesta se identificaron diversos factores que influyeron de manera directa en el desarrollo del proceso. Entre los factores facilitadores, se destacó la alta motivación e interés de los niños hacia las actividades lúdicas, el uso de materiales concretos y reciclados, y la creación de un ambiente afectivo basado en la confianza y el respeto. Asimismo, la disposición de la docente y el enfoque inclusivo permitieron atender la diversidad del aula y favorecer la participación activa de todos los niños, fortaleciendo el clima emocional positivo. Por otro lado, se identificaron factores obstaculizadores, como el tiempo limitado para el desarrollo de algunas actividades, la dificultad inicial de ciertos niños para expresar verbalmente sus emociones y la necesidad de mayor acompañamiento individual en momentos de desregulación emocional. Sin embargo, estos factores fueron atendidos mediante ajustes pedagógicos y estrategias de apoyo, permitiendo continuar con el proceso de manera efectiva.

Síntesis de las narrativas

La implementación de la propuesta de intervención educativa "Latidos en el aula: Tu brújula para educar corazones y mentes" se desarrolló de manera progresiva y reflexiva, mediante la aplicación de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años. A lo largo del proceso se evidenció una participación

activa y motivada de los infantes, favorecida por el uso del juego simbólico, materiales concretos y un ambiente afectivo e inclusivo. Las actividades permitieron que los niños reconocieran, expresaran y regularan sus emociones de forma gradual, observándose mejoras en el autocontrol, la empatía y la convivencia dentro del aula. El acompañamiento docente y los ajustes pedagógicos realizados garantizaron la atención a la diversidad y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje.

Desde una perspectiva evaluativa, los resultados obtenidos reflejan un alto nivel de pertinencia, coherencia y eficacia de la propuesta, en concordancia con los criterios de la OCDE. Se identificaron cambios positivos en el clima escolar, una disminución de comportamientos disruptivos y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales significativas. Si bien se presentaron limitaciones relacionadas con el tiempo de ejecución y la necesidad de mayor apoyo individual en algunos casos, estas situaciones fueron abordadas como oportunidades de mejora pedagógica. En conjunto, la propuesta demuestra un impacto favorable y sostenible, consolidándose como un recurso didáctico viable para la práctica docente y para la promoción del bienestar emocional en la educación inicial.

5.11.3. Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado

Entre las consecuencias positivas del trabajo desarrollado se evidenció una mejora progresiva en la expresión emocional de los niños, un mayor uso de estrategias de autorregulación como la respiración consciente y el autocontrol, así como un fortalecimiento de la empatía, el respeto y la cooperación dentro del aula. Además, se observó un clima escolar más tranquilo y afectivo, con una participación activa e inclusiva de los niños en las actividades propuestas. En cuanto a las consecuencias negativas, se identificó que algunos niños requirieron más tiempo y acompañamiento para manejar emociones intensas, lo que demandó una mayor intervención docente. No obstante, estas situaciones se constituyeron en oportunidades de aprendizaje y reflexión para fortalecer futuras aplicaciones de la propuesta.

5.12. Fase 3. Evaluación de la implementación

En esta fase se responde a la Fase de Evaluación planteada por Barraza (2010), la cual permite valorar de manera sistemática los resultados de la propuesta de intervención educativa, contrastando los objetivos y metas establecidos con los logros alcanzados durante su

implementación. A partir del análisis e interpretación de la información recolectada, se identifican avances, dificultades y efectos generados en el contexto educativo, lo que posibilita emitir juicios de valor sobre la pertinencia y eficacia de las acciones desarrolladas. Estos resultados dan paso a la fase de reflexión, última etapa del método de Investigación-Acción, en la que se proponen ajustes y mejoras a la propuesta.

5.12.1. ¿Qué se evalúa?

En esta fase se evalúa el cumplimiento del objetivo general y de las metas del Proyecto de Intervención Educativa, relacionadas con el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años. Dichos objetivos se traducen en indicadores observables y medibles, que permiten valorar los cambios producidos antes y después de la implementación de las actividades lúdicas incluidas en la guía didáctica. La evaluación se apoya en criterios de la OECD, lo que garantiza un análisis integral del impacto, eficacia, eficiencia, pertinencia, coherencia y sostenibilidad de la propuesta

Tabla 14

Evaluación del objetivo, metas e indicadores de la propuesta

	Objetivo general de la propuesta	Metas	Indicadores	Instrumentos
	Fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años en un ambiente inclusivo, seguro y afectivo.	Evidenciar cambios positivos en la expresión y control emocional de los niños y niñas.	Los niños reconocen y expresan sus emociones con mayor seguridad en las actividades del aula.	Lista de cotejo
	Fortalecer la autorregulación emocional en la educación inicial.	Lograr que al menos el 85% de los niños y niñas utilicen estrategias de autorregulación durante las actividades lúdicas.	Aplica técnicas de respiración, autocontrol y diálogo emocional de forma progresiva.	Lista de cotejo y matrices 1, 2 y 3
	Fortalecer la autorregulación	Optimizar el uso del tiempo y los recursos	Participación activa de los niños dentro	Lista de cotejo

	Objetivo general de la propuesta	Metas	Indicadores	Instrumentos
	emocional mediante estrategias lúdicas.	durante la implementación de la guía didáctica.	del tiempo previsto para cada actividad.	
	Responder a las necesidades emocionales del aula de educación inicial.	Adecuar las actividades a la edad, contexto y características del grupo.	Las actividades resultan significativas, motivadoras y acordes al nivel de desarrollo.	Matrices 1 y 2
	Articular los objetivos, actividades y evaluación de la propuesta.	Mantener relación entre la guía didáctica y la práctica pedagógica.	Correspondencia entre objetivos, actividades, indicadores y resultados obtenidos.	Matriz 3
	Fortalecer la autorregulación emocional a largo plazo.	Promover el uso continuo de la guía didáctica por parte del docente como recurso permanente.	El docente aplica las estrategias de forma sistemática.	

(Creación Propia)

5.3.2 Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información

La técnica empleada para la recolección de datos en la evaluación de la implementación de la propuesta educativa fue la observación participante, la cual permitió a las investigadoras involucrarse directamente en el desarrollo de las actividades lúdicas, observando de manera sistemática las conductas, interacciones y manifestaciones relacionadas con la autorregulación emocional de los niños y niñas durante la aplicación de la guía didáctica.

El instrumento utilizado fue una lista de cotejo, diseñada con base en las categorías e indicadores establecidos en la investigación, considerando criterios como pertinencia, impacto y eficacia, los cuales permitieron valorar el cumplimiento de los objetivos planteados y registrar de forma ordenada los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta educativa.

5.3.3 Estrategia organizativa del proceso de recolección de la información

La recolección de la información se organizó de manera progresiva mediante el uso de tres matrices, las cuales permitieron sistematizar el proceso de evaluación de la intervención. La Matriz uno se aplicó al inicio del proceso con el propósito de identificar la situación inicial y las necesidades emocionales de los niños y niñas. La Matriz dos se utilizó durante la ejecución de la propuesta, registrando los avances, dificultades y ajustes realizados en la práctica pedagógica. Finalmente, la Matriz tres se aplicó al cierre del proyecto, con el fin de sistematizar los resultados obtenidos, valorar el cumplimiento de los objetivos y reflexionar sobre el impacto de las actividades implementadas.

La aplicación de la lista de cotejo se realizó en cada sesión, registrando los indicadores definidos en la codificación axial relacionados con la autorregulación emocional. Esta estrategia permitió observar de forma sistemática la evolución de los niños y niñas en el reconocimiento, la expresión y el uso de estrategias emocionales, así como valorar el nivel de cumplimiento de los objetivos planteados.5.3.4. Resultados de la evaluación.

Los resultados obtenidos evidencian avances significativos en la autorregulación emocional de los niños y niñas de 4 a 5 años. Se observó una mayor capacidad para reconocer y expresar emociones mediante gestos, lenguaje verbal y conductas empáticas, así como una participación activa y sostenida durante el desarrollo de las actividades propuestas.

Asimismo, los niños aplicaron estrategias de regulación emocional como la respiración profunda, el autocontrol y el diálogo emocional en distintas situaciones del aula. Los datos reflejan coherencia entre los objetivos, las actividades y los indicadores evaluados, lo que permitió evidenciar un impacto positivo en el clima emocional y la convivencia escolar.

Tabla 15

Relación de las actividades Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OECD)

	Título / nombre de la actividad implementada	Subcategoría (s) a las que responde	Indicadores a los que responde	Resultados del diagnóstico	Resultados de la implementación
	El paraguas de las emociones	Expresión emocional	Reconoce y expresa emociones básicas	Dificultad para identificar y expresar emociones verbalmente	Los niños lograron identificar emociones a través de símbolos y dibujos, expresándolas con mayor seguridad
	Semáforo de la calma	Autocontrol emocional	Aplica estrategias para regular emociones	Escaso control emocional ante situaciones de frustración	Los niños identificaron su estado emocional y aplicaron estrategias para volver a la calma
	El laboratorio de las emociones	Regulación emocional	Utiliza respiración y autocontrol	Desconocimiento de la intensidad emocional	Los niños comprendieron la intensidad de las emociones y usaron la respiración como estrategia reguladora
	Sembrando emociones	Autonomía emocional	Desarrolla paciencia y reflexión emocional	Impaciencia y reacciones impulsivas	Se evidenció mayor calma, espera y reflexión emocional durante la actividad

Título / nombre de la actividad implementada	Subcategoría (s) a las que responde	Indicadores a los que responde	Resultados del diagnóstico	Resultados de la implementación
Muñeco de las emociones	Expresión emocional	Comunica emociones mediante objetos simbólicos	Limitada verbalización emocional	Los niños expresaron emociones usando el muñeco como mediador emocional
Botellas sensoriales de las emociones	Autorregulación emocional	Aplica técnicas de calma	Dificultad para autorregularse ante emociones intensas	Uso autónomo de las botellas para regular emociones y disminuir la ansiedad
El árbol de las emociones	Empatía y convivencia	Reconoce emociones propias y de otros	Escasa empatía entre pares	Los niños compartieron emociones y respetaron las de sus compañeros
Casco anti-enojo	Autocontrol emocional	Controla conductas impulsivas	Reacciones de enojo frecuentes	Disminución de conductas impulsivas y mejor manejo del enojo
Teatro de sombras	Expresión emocional	Expresa emociones a través del juego simbólico	Dificultad para expresar emociones complejas	Los niños representaron emociones mediante el juego dramático
El reloj de las emociones	Autorregulación emocional	Reconoce cambios emocionales a lo	Escasa conciencia	Los niños identificaron sus emociones según el

	Título / nombre de la actividad implementada	Subcategoría (s) a las que responde	Indicadores a los que responde	Resultados del diagnóstico	Resultados de la implementación
			largo del día	emocional temporal	momento del día y aplicaron estrategias de regulación

(Creación Propia)

5.3.5. Interpretación de resultados

Los resultados obtenidos a partir de la matriz 3 evidencian avances significativos en la autorregulación emocional de los niños y niñas de 4 a 5 años. Se observó una mayor capacidad para reconocer, expresar y regular sus emociones mediante gestos, vocabulario emocional básico y conductas de autocontrol durante el desarrollo de las actividades propuestas. Estos cambios reflejan un impacto positivo en el desarrollo socioemocional y en la convivencia dentro del aula.

En relación con los criterios de eficacia y coherencia, los datos muestran que los objetivos planteados fueron alcanzados, ya que las actividades permitieron fortalecer las habilidades emocionales previstas en los indicadores. Asimismo, se evidenció correspondencia entre los objetivos, las actividades y los resultados obtenidos, lo que garantizó un proceso educativo estructurado y alineado a la codificación axial establecida.

Desde el criterio de eficiencia, las actividades se desarrollaron con materiales accesibles y dentro de los tiempos previstos, optimizando los recursos disponibles sin afectar la calidad del proceso educativo. Esta organización permitió mantener la participación activa de los niños, favoreciendo la atención, el interés y la disposición hacia el aprendizaje emocional de manera funcional y ordenada.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia y sostenibilidad, la propuesta respondió a las necesidades emocionales reales del grupo, considerando la edad, el contexto y las características de los niños. Las estrategias aplicadas resultaron significativas y motivadoras, y pueden mantenerse en el tiempo, ya que son fácilmente integrables a la rutina diaria del aula y replicables por la docente como parte de su práctica pedagógica habitual.

5.3.5.1 Reflexión como fase final de la Investigación acción

La fase de reflexión permitió confirmar que la aplicación de las actividades lúdicas logró cumplir el objetivo general de fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años, promoviendo su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje inclusivo, seguro y afectivo. Los resultados evidenciaron avances significativos en el reconocimiento, expresión y control de las emociones, así como una mejora en la convivencia y el clima emocional del aula, lo que demuestra la efectividad de la intervención implementada.

De igual manera, se constató el cumplimiento de las metas planteadas, ya que la guía didáctica se consolidó como un recurso pedagógico de uso permanente, los niños desarrollaron progresivamente habilidades de autorregulación emocional y se observó una disminución de comportamientos disruptivos junto con un incremento de actitudes de respeto, empatía y cooperación. En este sentido, la reflexión final confirma que la propuesta respondió de manera pertinente al problema identificado y se constituye en una alternativa viable y sostenible para fortalecer la práctica docente en educación inicial.

5.3.6 Fase 4: Socialización de la propuesta

La socialización de la propuesta se llevará a cabo en el centro de prácticas mediante una presentación elaborada exclusivamente en la plataforma digital Canva, la cual permitirá exponer de forma visual y organizada los objetivos, fundamentos y estrategias lúdicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial. Esta presentación estará dirigida a la docente del aula y a las autoridades educativas, propiciando un espacio de diálogo y reflexión pedagógica que facilite la comprensión y apropiación de la propuesta.

Como resultado de esta fase, las autoras contemplan la elaboración de un entregable impreso, diseñado previamente en Canva, que consistirá en una guía didáctica con las estrategias lúdicas, orientaciones metodológicas y recomendaciones para su aplicación en el aula. Este material impreso será entregado a la institución educativa como un recurso de apoyo pedagógico permanente, permitiendo su uso continuo y su adaptación a las necesidades del contexto escolar, fortaleciendo así la sostenibilidad de la propuesta.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

En conclusión, la presente investigación permitió analizar y valorar la aplicación de estrategias lúdicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial, evidenciando su impacto positivo en el desarrollo socioemocional y en la convivencia escolar dentro de un contexto educativo inclusivo. En relación con el primer objetivo específico, *analizar teóricamente las características del desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación inicial*, la revisión documental permitió identificar que los infantes presentan dificultades recurrentes en la identificación, expresión y regulación de las emociones, lo cual evidenció la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas y pertinentes al desarrollo infantil. En cuanto al segundo objetivo específico, referido a *diagnosticar el estado actual de la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años*, los registros de observación y diarios de campo evidenciaron limitaciones en el manejo emocional y en la convivencia escolar. A partir de estos hallazgos, se cumplió el tercer objetivo específico, consistente en *diseñar una guía didáctica con estrategias lúdicas*, estructurada en diez actividades inclusivas alineadas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que garantizaron la participación equitativa de todos los infantes. Posteriormente, en cumplimiento del cuarto objetivo específico, *aplicar la guía didáctica*, se evidenció una mejora progresiva en la expresión, regulación y control emocional de los niños, así como una disminución de conductas disruptivas. Asimismo, al *valorar el diseño de las estrategias lúdicas*, se constató que estas favorecieron la motivación, la participación activa y el involucramiento emocional mediante el uso de recursos concretos y experiencias significativas. Finalmente, los resultados obtenidos permitieron evaluar el impacto de las estrategias lúdicas, evidenciando avances significativos en la autorregulación emocional, una mejora en el entorno del aula y la consolidación de un ambiente de aprendizaje inclusivo, lo que valida la pertinencia, eficacia y sostenibilidad de la propuesta desarrollada.

6.2. Recomendaciones

A través de los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas, se recomienda a los docentes de Educación Inicial incorporar de manera sistemática estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional dentro de la planificación curricular, el uso intencionado del juego como estrategia pedagógica favorece la identificación, expresión y regulación de las emociones, contribuyendo al desarrollo socioemocional y a la mejora del ambiente de aula. Asimismo, se sugiere que el docente asuma un rol activo como mediador emocional, promoviendo espacios de diálogo, escucha empática y acompañamiento afectivo que permitan a los niños gestionar sus emociones de manera progresiva y autónoma.

En relación con la práctica institucional, se recomienda a las unidades educativas impulsar procesos permanentes de formación docente enfocados en educación emocional, autorregulación y estrategias lúdicas inclusivas. Estos espacios de capacitación permitirán fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado y optimizar las prácticas pedagógicas, favoreciendo ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y respetuosos de la diversidad, en concordancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

De igual manera, se sugiere a las instituciones educativas promover la implementación de talleres formativos dirigidos a padres y madres de familia, orientados a sensibilizar sobre la importancia de la autorregulación emocional en la primera infancia. El fortalecimiento del vínculo familia–escuela resulta fundamental para consolidar los aprendizajes socioemocionales, ya que entre las prácticas pedagógicas y las dinámicas familiares favorece el acompañamiento emocional de los niños tanto en el hogar como en el contexto escolar.

Finalmente, se recomienda a futuras investigaciones profundizar el estudio de la autorregulación emocional mediante enfoques longitudinales que permitan analizar los efectos de las estrategias lúdicas a mediano y largo plazo. Asimismo, se sugiere ampliar la aplicación de la guía didáctica a otros contextos educativos, tanto públicos como privados, con el propósito de fortalecer su validez, adaptabilidad y aporte al diseño de propuestas pedagógicas y políticas educativas centradas en el bienestar emocional y el desarrollo integral de la infancia.

Referencias:

Alarcón, M., Samper, P., y Anguera T. (2023). Focusing on the task and emotional self-regulation: daily challenges in the classroom (La focalización en el tema y autorregulación emocional: desafíos cotidianos en el aula escolar). *Revista de Estudio de Educación y Desarrollo: Infancia y Aprendizaje., 46*(2), 415-443. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2170111

Alarcón, M., Samper, P., Anguera M. (2023). Observación sistemática de la regulación emocional en el aula escolar: una contribución a la salud mental de las nuevas generaciones. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, *20*(8), 55-95. https://doi.org/10.3390/ijerph20085595

Arias, F. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *Revista Ciencias de la Información*, *9*(1). http://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.32224

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial episteme. https://acortar.link/0NbVJw

Arnal, J., Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa Fundamentos y metodología.* Editorial Labor Universitaria

Barragan, A., Saucedo, N., Ramirez, C. (2024). El diario en la formación docente normalista: Análisis desde el enfoque de la nueva escuela Mexicana. *Revista Estudio y Perspectiva Cientifica y Academica*, *4*(3), 3843-3860. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.670

Barraza, A. (2010). Propuestas de Intervención Educativa. Universidad pedagógica de Durango. https://www.upd.edu.mx/pdf/libros/elaboracionpropuestas.pdf Betancourt, A., y Pavajeau, (2007). Inteligencia emocional y educativa: una necesidad humana , curricular y práctica. Editorial Magisterio. https://sgi-ab.unae.edu.ec/libros/01-003111.html

Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales.* Editorial Gedisa.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La M uralla, S.A. https://books.google.com.ec/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Análisis temático: Una Guía Práctica*. Editorial SAGE. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5282292

Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico* (8.ª ed.). Paidós.

Campos de Falcón, Y., Falcón, Y. (2025). La teoría fundamentada: una investigación cualitativa para la generación de nuevas teorías. Revista de Ethos, 16(1), 8-23. https://doi.org/10.5281/zenodo.14933559

Casas, F. (2022). Bienestar subjetivo infantil: lecciones aprendidas considerando a niños y niñas como informantes clave. *Revista Política y Sociedad, 59*(3), e79878. https://doi.org/10.5209/poso.79878

Castillo, E., y Iguasña, S. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral de los niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6*(1), 4-10. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612

Castro, D. (2021). *La autorregulación en estudiantes de Educación Inicial y 1º de EGB* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Universidad de Cuenca. https://restdspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/68b57a52-f16e-4be9-9cf3-0592ab1dd7b5/content

Castro, J., Gómez, L., y Camargo, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Revista Tecnura, 27*(75), 140–174. https://doi.org/10.14483/22487638.19171

Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante.* Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16183

Cvetković, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J., Y Correa, L. (2020). Cross-sectional studies: Estudios transversales. *Revista De La Facultad De Medicina Humana, 21*(1). https://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/3069

Cuevas, J. (2022). Inteligencia emocional y autorregulación de la motivación al inicio de la asignatura. *Revista HUMAN Review. International Humanities Review, 11*, 2–12. https://zaguan.unizar.es/record/121104

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2023). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en educación médica 2*(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf

Domínguez, P., Guano, K. (2021). *El desarrollo de la afectividad en el ámbito de convivencia entre niños, familia y escuela del subnivel 2 sección matutina en el Centro de Educación Inicial "Alberto Astudillo Montesinos" en la ciudad de Cuenca-Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Universidad Nacional de Educación. http://201.159.222.12:8080/bitstream/56000/1736/1/TIC5EI.pdf

Donstrup, M. (2025). *Teorías de la recepción: estrategias de análisis en los estudios culturales.* Editorial UOC.

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones.* Editorial RBA libros. https://acortar.link/1WAM6y

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Editorial Ediciones Morata. https://acortar.link/MKHvK5

England, G., Andrews, K., Atkinson, L., González, A. (2023). Intervenciones parentales de socialización emocional dirigidas a la competencia emocional en niños pequeños: una revisión sistemática y un metaanálisis de ensayos controlados aleatorios. *Revista de psicología clínica, 100,* 102-252. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252

Espinoza, D. (2019). Consideraciones éticas en el proceso de una publicación científica. Revista médica clínica los condes, 30(3), 226-230. Revista médica clínica las Condes, 30(3), 226-230. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2019.04.001

Flick, U. (2022). *El manual SAGE de recopilación de datos cualitativos.* Editorial UWE Flick. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5282289

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Editorial Universidad de Barcelona

Grandis, C., Gago, L., Clerici, D., Elguier, A. (2019). El desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia temprana y sus factores modulares. *Revista Investigaciones en Psicología, 24*(1), 68-77. http://hdl.handle.net/11336/131050

Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional.* Editorial Barcelona: Kairós

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

Gonzales, R., y Villanueva, L. (2019). *Recursos para educar en emociones: De la teoría a la acción.* Editorial Pirámide

Guajardo, C., Moraga, M., Ocaña, C., Sandoval, B., y Garate, F. (2021). Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años. *Revista Científica Multidisciplinar, 5*(1), 1236-1249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.324

Hasson, G. (2020). *Practica la inteligencia emocional*. Ediciones Urano.

Hunter, C. (2016). Comprender y mejorar la conducta trabajando en grupo: una metodología centrada en el alumno. Editorial Narcea, s.a. de ediciones.

Hammer, D., Wildavsky. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Revista Historia y Fuente Oral, 4*, 23-61. https://www.jstor.org/stable/27753290

Hernández, R., Fernández, C., Pilar, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Revista RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22*. https://acortar.link/ghiK46

Hernández, R., Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Editorial Mcgraw-hill Interamericana Editores, S.A.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Revista de McGraw-Hill Education.

Iza, S., y Lara, J. (2021). Autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Superior de la provincia de Chimborazo. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(3), 49–60. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2 592/1912

Jiménez, V. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico,* 14(14), 76–81. https://doi.org/10.70833/rseisa14item276

Latorre, M. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* [Tesis de doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Universidad de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/42463

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial GRAÓ

Licoa, R., Sánchez, F., Jaime, T., y Marcillo, J. (2023). Manejo y control de emociones en estudiantes de nivel inicial en Ecuador. *Revista CIENCIAMATRIA, 9*(1), 1095–1111. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297329

Lisintuña, E., Razo, H. (2023). Estrategias de integración lúdica para niños de Educación Inicial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. 1*(34). 2-7**.** https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3715

Luna, G., Nava, A., Y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Revista de Zincografía, 6(11), 245-264. https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Manty, K., Kinnunen, S., Rinta, O., Koivuniemi, M. (2022). Mejorando las habilidades de los educadores de primera infancia para co-regulación de las emociones infantiles: Un programa de aprendizaje colaborativo. *Revista En frontiers in Education, 7*, 865-161. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865161

Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas; cuantitativo, socio crítico, cualitativo, complementario.* Editorial Ediciones de la U. https://acortar.link/dzS6JM

Maurice, E., Steven, T., Friedlander, B. (2021). *Educar con inteligencia emocional.* Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.

Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZLewDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2009&dq=Maxwell+(2019)+&ots=fm5BABn2yH&sig=R6N65goMkecNJGPByHHJvt8m9vQ#v=onepage&q=Maxwell%20(2019)&f=false

Medina, A., Salvador, F. (2009). *Didáctica General.* Editorial Pearson Prentice Hall.

Merlino, A. (2021). *Análisis de datos en investigación cualitativa: Cómo abordar, procesar e interpretar datos provenientes de estudios cualitativos*. Editorial Simónema.

Ministerio de Educación. (2025). *Currículo Priorizado.* Editorial Ministerio de Educación, Deporte y Cultura https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf

Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana

Mora, J. (2023). Las preferencias sensoriales y su influencia en el rendimiento académico. *Ciencias Pedagógicas*, *16*(1), 206–214. https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/415

Olaz. Á. (2023). *Observación participante: El invisible arte de investigar.* Editorial Días de Santos. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_3jwEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Olaz+(2023),.&ots=YRfrGFTpTg&sig=s2O9oii2uLLEaa-aWTekVg689c4#v=onepage&q=Olaz%20(2023)%2C.&f=false

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Better criteria for better evaluation: Revised evaluation criteria*. OECD Publishing.

Palma, C., y Cleosilda, O. (2017). *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas.* Editorial Unimagdalena.

Pastor, C., Arathoon, A., Blanco, M., Zubillaga, A., y Sanchez, J. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas.* Editorial Morata. https://sgi-ab.unae.edu.ec/libros/01-016794.html

Pérez, G. (2004). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas. Editorial Narcea.

Pérez, J. (2021). Percepción de estudiantes universitarios sobre el pensamiento computacional. *Revista de Docencia Universitaria, 19(*21), 111-127. https://doi.org/10.4995/redu.2021.15491

Ponce, J. (2024). El apego emocional en las relaciones de pareja. Revisión narrativa. *Revista científica de Psicología NUNA YACHAY,6*(12), 70-81. https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v6i12.006

Quintanilla, L., Guiménez, M., Sarmiento, R., y Molina, B. (2022). La Comprensión Asíncrona de las Emociones Básicas: un Estudio Longitudinal con Niños de 3 a 5 Años. *Revista Psicología Educativa, 28*(1), 71 - 79. https://doi.org/10.5093/psed2021a27

Quintero, G., Conchancela, M., Segarra R., y Toledo, A. (2023). Estrategias para el desarrollo profesional de docentes de educación inicial en Azogues, Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3719

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. Ciencia América: *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 9*(3), 1-6. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Ramos, C., García, P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 13*(1), 1-6. https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444

Ryback, D. (1998) *EQ trabaje con su inteligencia emocional: los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial el liderazgo efectivo.* Editorial Madrid: EDAF.

Rodríguez, J., Reguant, M., Ortega, D. (2005). Un caso práctico de análisis de datos cualitativos con iramuteq: Análisis lexicométrico de narrativas de hombres y mujeres bisexuales. *Revista de Investigación Educativa*, *42*(2), 2-23. https://doi.org/10.6018/rie.560411

Rodríguez, Í. (2023). Comunicación intercultural y racismo en contexto turístico. Observación participante de prácticas raciolinguísticas. *Revista Lengua y Sociedad, 22(*1), 237-260. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23845

Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas,9(18), 124-139. https://doi.org/10.26378/rnlael918259

Ruales, R., Lucero, S., y Gómez, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 9*(1), 64-73. https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4

Sánchez, D. (2021). *Guía didáctica para el desarrollo de la lectura en los estudiantes de cuarto grado* [Tesis de magíster en innovación educativa, Pontificia Universidad Católica del

Ecuador, sede Ambato]. Repositorio, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato. https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/fcd039e7-9693-44a8-92d8- e7271230b513/content

Taylor, S., y Bogdán, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Editorial Paidós. https://n9.cl/tyb9b

Torres, C., Altamirano, S., Taco, M., y Silva, M. (2022). Impacto de Técnicas de Relajación Sensoriomotoras en la Autorregulación Emocional durante la Primera Infancia. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 6*(1), 663–676. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.502

Toapanta, D., Valarezo, D. (2025). Intervención psicopedagógica para fomentar la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Ciencia Y Educación, 6*(5), 93 - 106. https://doi.org/10.5281/zenodo.15469922

Troncoso, C., y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos de salud. *Revista de facultad de medicina*, 65 (2), 392-2 https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235

Thümmler, R., Engel, E., y Bartz, J. (2022). Fortalecimiento del desarrollo emocional y la regulación emocional en la infancia: una tarea clave en la educación infantil temprana. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública 19*(7), 1-11. https://doi.org/10.3390/ijerph19073978

UNAE. (2014). *Proyecto de carrera: Educación Inicial.* Editorial de la Universidad Nacional de Educación

UNAE. (2022). *Líneas de investigación.* Editorial de la Universidad Nacional de Educación

UNAE. (2024). *Codificación del código de ética de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial de la UNAE.

UNAE. (2024). *Modelo Educativo-Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

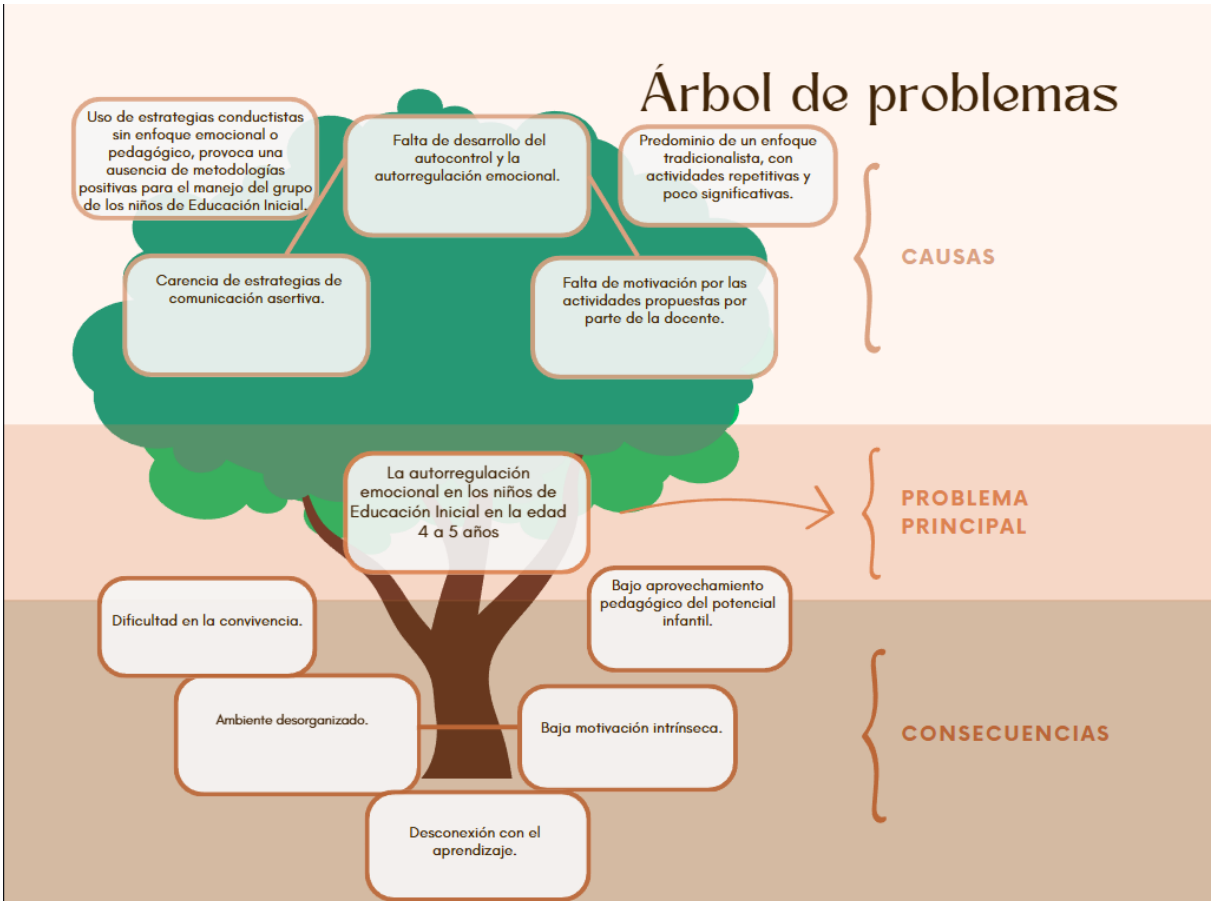
Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista educación*, *33*(1), 155-165. https://www.red6alyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Zahl, R., Severinsen, L., Stiegler, J., Fernee, C., Simhan, I., Rekdal, S., Bertelsen, T. (2023). Effects of emotionally oriented parental interventions: A systematic review and meta-analysis. *Revista Frontiers in Psychology*, *14*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1159892

Anexos

Anexo A: El planteamiento del problema de Investigación



Anexo B. Validación de los expertos

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1MtkGrtb8SeoT7GvZ4EKDwZdTIorzxBra?usp=sharing

Anexo C. Diseño de los instrumentos

El diario de campo:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Diario de Campo

Integrantes:

Categoría:

Objetivo del instrumento: Registrar de manera clara y precisa las estrategias lúdicas implementadas en el aula, identificando su influencia en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños, así como en el proceso didáctico orientado a el fomento de la autorregulación emocional

Semana:

Centro de prácticas:

Edad

Fecha:

Preguntas guías:

1. ¿Qué patrones emocionales predominan en el grupo observado?
2. ¿Qué estrategias funcionan o no en la autorregulación de los niños?
3. ¿Qué aspectos requieren atención docente o intervención específica?

Subcategoría	Indicadores	Descripción de la observación (evidencia concreta)
1.1. Reconocimiento de emociones	1.1.1 Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo.	
	1.1.2 Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	
	1.1.3 Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.	
1.2. Expresión emocional	Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones.	

	Evita conductas agresivas cuando existe frustración o molestias.	
	Demuestra empatía hacia los demás.	
1.3. Estrategias de autorregulación emocional	**Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda.**	
	Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica.	
	Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros.	

Guía de observación:

Guía de observación

Categoría:

Objetivo:

Investigadoras:		**Grupo:**	
Profesor:		**Fecha de aplicación:**	
Características del desempeño a observar		**Observaciones**	
Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo.			
Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.			
Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.			
Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones.			
Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas			
Demuestra empatía hacia los demás.			
Aplica estrategias para la regulación emocional tales como: pausas emocionales, respirar profundo, contar o pedir ayuda cuando se siente alterado o ante discusiones que se presentan en el aula.			
Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica.			
Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre estudiantes que expresan verbalmente.			

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevista semiestructurada:

Entrevista a la docente del grupo de niños de 4 a 5 años

Categoría:

Datos informativos:

Nombre del entrevistado:
Fecha de la entrevista:
Lugar de la entrevista:
Duración de la entrevista:

Instrucciones para la aplicación

La presente entrevista tiene como finalidad recabar información sobre la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años, desde la experiencia de la docente. Esta investigación es de carácter académico y tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo emocional infantil. Se garantiza que toda la información será tratada con estricta confidencialidad, respetando la privacidad y el anonimato de los participantes. Los datos obtenidos se emplearán únicamente con fines investigativos y no serán divulgados de forma que identifiquen a la persona entrevistada.

La entrevista contiene (12) preguntas enfocadas en la categoría de estudios: Autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años. Se solicita responder con base en sus conocimientos y la experiencia del trabajo en el aula.

Subcategoría	Indicadores	Preguntas de la entrevista	Descripción de la observación
1.1. Reconocimiento de emociones	**1.1.1 Identifica emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo.**	1. ¿Cómo percibe usted la capacidad de sus estudiantes para reconocer emociones básicas como la alegría, tristeza, enojo o miedo en sí mismos y en los demás?	
	1.1.2 Usa vocabulario emocional para describir cómo se siente.	2. ¿Qué palabras o expresiones usan los niños para describir cómo se sienten durante las actividades del aula?	
	1.1.3 Discrimina las manifestaciones emocionales de los demás dentro del aula.	3. ¿Qué señales le indican que un niño está empezando a manejar mejor sus emociones en el aula? 4. ¿En qué momentos del día o en qué tipos de actividades suele observar mayores dificultades emocionales en los niños?	
1.2. Expresión emocional	**Utiliza gestos apropiados para expresar las emociones.**	5. ¿Qué gestos considera que los niños emplean con mayor frecuencia para mostrar alegría, tristeza o enojo?	
	Comunica verbalmente cómo se siente sin necesidad de recurrir a conductas inadecuadas.	6. ¿Qué palabras o frases utilizan los niños para comunicar cómo se sienten en momentos difíciles sin recurrir a gritos o actitudes negativas?	
	Demuestra empatía hacia los demás.	7. ¿De qué manera observa que los niños muestran comprensión o apoyo hacia sus compañeros? 8. ¿Qué actividades o rutinas en el aula observa que fomentan que los niños muestran empatía hacia sus compañeros?	
1.3. Estrategias de autorregulación emocional	**Aplica estrategias como pausas emocionales, respiración profunda, contar o pedir ayuda.**	9. ¿Qué técnicas de autorregulación observa que los niños ponen en práctica en el aula ante emociones profundas?	
	Implementa actividades de calma tras una situación emocional crítica.	10. ¿Describa qué estrategias emplea usted para enseñar a los niños a calmarse cuando se sienten molestos o alterados?	
	Usa un lenguaje asertivo en situaciones conflictivas entre compañeros.	11. ¿Qué palabras o frases utilizan los niños para comunicarse de manera respetuosa cuando discuten con un compañero? 12. ¿Podría describir una situación en la que un niño expresa sus sentimientos o palabras en un enfrentamiento hacia su compañero?	

Anexo. D. Consentimientos informados

Carta de autorización del Rector de la institución

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carta de autorización institucional

Cuenca 6 de octubre de 2025

Magíster.

Mgtr.

Rector de la Unidad Educativa Particular Alborada

De nuestras consideraciones.

Reciba un cordial saludo de parte de las estudiantes practicantes de noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación UNAE.

Por medio de la presente, solicitamos su autorización para realizar algunas actividades en la institución educativa de la cual es usted el representante legal, con la finalidad de desarrollar nuestro trabajo de investigación denominado**: Estrategias Lúdicas para fomentar la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial,** previo a la obtención del Título de Pregrado, de Licenciadas en Educación Inicial.

El objetivo general trazado para nuestra investigación es**: Evaluar el impacto de las estrategias lúdicas en la autorregulación emocional de los niños de educación inicial en una Unidad educativa particular de la Ciudad de Cuenca**, para lo cual requerimos la participación de diversos actores educativos, para quienes diseñamos los siguientes documentos:

- Consentimientos informados para los Padres de Familia y representantes legales: para el proceso de observación y aplicación del Diario de campo, guía de observación en el aula de Educación Inicial a los niños de 4 a 5 años.
- Consentimiento informado a la docente: Para la entrevista semiestructurada, guía de observación, diario de campo.
- Implementación de actividades de la propuesta de intervención educativa.

Cronograma de actividades

FECHA	ACTIVIDADES
6 al 14 de octubre de 2025	Aplicación del Consentimiento informado a los padres de familia y Docente
6 al 17 de octubre del 2025	Aplicación de Entrevista/encuesta a Docente Aplicación de grupos focales con Padres de familia y docentes.
20 octubre al 5 de diciembre	Aplicación de los instrumentos de recolección del desarrollo de la investigación (guías y/o fichas de observación, diarios de campo, fotografías, videos).

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

5 de noviembre al 5 de diciembre de 2025	Pilotaje/implementación de las actividades de la propuesta (educativa, pedagógica, didáctica y/o curricular)

Informamos también que la participación de la Unidad Educativa Particular Alborada es libre y voluntaria. Además, garantizamos la Confidencialidad y protección de datos, por lo que:

- La información se anonimizará (uso de códigos; sin nombres ni datos que permitan identificación).
- Los datos se almacenarán en soporte seguro y solo serán accesibles al equipo investigador y a la tutoría, por el tiempo estrictamente necesario para fines académicos.
- Los resultados se reportarán en forma agregada, sin identificar a personas ni a la institución salvo autorización explícita.
- En caso de requerirse uso de citas textuales, se emplearán seudónimos y se eliminarán referencias identificatorias.
- En ningún caso se solicitará información personal de los participantes.

Este estudio será llevado en estricto cumplimiento de las normativas vigentes, tales como la Constitución 2008, el Código de la Niñez y la Adolescencia y otras leyes y Acuerdos Ministeriales que protegen la privacidad y derecho de los participantes.

Agradecemos contar con la atención a la presente solicitud y esperamos su respuesta favorable

Atentamente

. .....
Angela Magdalena Flores Rendón
amflores@unae.edu.ec
0998835702

.....
Blanca Susana Toaquiza Vizhñay
bstoaquiza@unae.edu.ec
0983800685

Consentimiento a la Docente:

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Cuenca, 6 de septiembre del 2025

Estimada:

DOCENTE DEL GRUPO DE NIÑOS DE 4 a 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

El presente documento tiene como objetivo formalizar su participación en el desarrollo de la investigación titulada: **Estrategias lúdicas para fomentar la autorregulación emocional en los niños de educación inicial,** diseñado por las estudiantes del noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de la Educación, previo a la obtención del Título de Licenciatura en Educación Inicial

El estudio plantea como objetivo **Evaluar el impacto de las estrategias lúdicas en la autorregulación emocional de los niños de educación inicial en una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca**, para ello se trabajará mediante la aplicación de técnicas de investigación como: **Observación participante y entrevista semi estructurada** e instrumentos de recolección de datos tales como: **Diario de campo, guía de observación y Guía de preguntas para la entrevista,** por lo que, solicitamos su colaboración y participación en este proceso investigativo.

Además, con el grupo clase a su cargo, se aplicará una propuesta pedagógica denominada (nombre de la propuesta), la misma que previamente fue sometida al proceso de revisión y validación.

El estudio se llevará a cabo durante el periodo de las prácticas preprofesionales entre el 6 de octubre y el 10 de diciembre de 2025. Por lo tanto, aspiramos contar con su colaboración.

Este estudio será llevado en estricto cumplimiento de las normativas vigentes, tales como la Constitución 2008, el Código de la Niñez y la Adolescencia y otras leyes y acuerdos ministeriales que protegen la privacidad y derecho de los participantes

Cronograma

Cronograma de actividades	
Fechas	Actividades
06 al 24 de octubre	Aplicación de instrumentos de diagnóstico
Del 27 de octubre hasta el 12 de diciembre	Pilotaje/implementación de actividades de la propuesta

Atentamente

Firma Angela Magdalena Flores Rendón amflores@unae.edu.ec 0998835702	Firma Blanca Susana Toaquiza Vizhñay bstoaquiza@unae.edu.ec 0983800685
Practicantes e investigadores de la Universidad Nacional de la Educación	

Yo _____ con número de cédula _____, docente tutora del nivel ……, apruebo ser partícipe voluntariamente en esta intervención por parte de las estudiantes de 9no ciclo de la carrera de Educación Inicial de la UNAE.

_____

Nombre:

Cédula:

Correo institucional:

Celular:

Consentimiento a los padres-madres-representantes legales de la institución

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-REPRESENTANTES LEGALES

Cuenca, 6 de octubre de 2025.

Estimado/a.

Padre/Madre de familia o Representante legal.

De nuestras consideraciones.

La pareja pedagógica conformada por: **Angela Magdalena Flores Rendón y Blanca Susana Toaquiza Vizhñay** estudiantes de Noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación UNAE, previo a la obtención del Título de Licenciatura en Educación Inicial ponemos en su conocimiento el desarrollo de la investigación titulada: **Estrategias Lúdicas para fomentar la autorregulación emocional en niños de educación inicial**, que se está desarrollando en la institución educativa a donde asiste su representado.

Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su representado/a en el estudio.

Objetivo general de la investigación: Evaluar el impacto de las estrategias lúdicas en la autorregulación emocional de los niños de educación inicial en una Unidad educativa particular de la Ciudad de Cuenca.

Nombre de la propuesta de intervención: "Latidos en el Aula: Tu brújula para educar corazones y mentes"

Objetivo de la propuesta: Diseñar una guía didáctica que integre estrategias lúdicas basadas en el juego, orientadas al fomento de la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años del Nivel Inicial, con el propósito de contribuir a su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje seguro y afectivo.

Participación: La participación es voluntaria. Usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias para su hijo/a o representado ni para la familia y sin afectar los servicios educativos que recibe.

Actividades: Durante el tiempo destinado para la investigación se aplicarán instrumentos de recolección de datos como Diario de campo, guía de observación, guía de preguntas, así como también se aplicarán las actividades pedagógicas y didácticas diseñadas en la propuesta de intervención. Todos estos insumos han sido sometidos a revisión y validación, previo a su aplicación.

Tiempo requerido: se prevé que el desarrollo de la investigación tendrá a lugar en el tiempo de la Práctica preprofesional desde el 6 de octubre hasta el 10 de diciembre de 2025. Pudiendo extenderse unos días más, de ser estrictamente necesario.

Cronograma del estudio:

FECHA	ACTIVIDADES
6 al 14 de octubre de 2025	Aplicación del Consentimiento informado a los padres de familia
6 al 17 de octubre del 2025	Aplicación de grupos focales con Padres de familia y docentes. (de ser necesario)
6 de octubre al 5 de diciembre	Aplicación de los instrumentos de recolección del desarrollo de la investigación (guías y/o fichas de observación, diarios de campo, fotografías, videos).
5 de noviembre al 5 de diciembre de 2025	Pilotaje/implementación de las actividades de la propuesta (educativa, pedagógica, didáctica y/o curricular)

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con las responsables de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo el bienestar de su hijo/a o representado/a, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

Las investigadoras acordamos expresamente mantener estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. Sus datos y los datos de su hijo/a o representado serán anónimos, lo que significa que su nombre no será recopilado o enlazado a los datos que no tengan como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Este estudio será llevado en estricto cumplimiento de las normativas vigentes, tales como la Constitución 2008, el Código de la Niñez y la Adolescencia y otras leyes y acuerdos ministeriales que protegen la privacidad y derecho de los participantes.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

.....

Angela Magdalena Flores Rendón
amflores@unae.edu.ec
0998835702

.....

Blanca Susana Toaquiza Vizhñay
bstoaquiza@unae.edu.ec.
0983800685

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Con esos antecedentes, como representante de su hijo/a acuerda:

Apellidos y nombres del Niño o Niña: _____

□ Permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

□ NO permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos del/la representante:

Firma:

Fecha:

Anexo. E. La creación de la Guía de actividades

Enlace:

https://www.canva.com/design/DAG3NTMHmiI/yk4uEKAhY-Z7qIELKMQdEg/edit?utm_content=DAG3NTMHmiI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo. F. Estrategia organizativa del proceso de recolección de la información

Las matrices de sistematización de experiencias una, dos y tres. A continuación:

Universidad Nacional de Educación
Carrera de Educación Inicial

REGISTRO DE EXPERIENCIAS DIARIAS

Título del TIC / Eje de aprendizaje del EC:
Pareja o triada pedagógica:
Institución de prácticas:
Nivel: Inicial **Subnivel:** 2 **Grupo:** X a X años **Tutor profesional:**
Paralelo: A/B/C/D

FECHA	TIEMPO UTILIZADO	# PARTICIPANTES docentes niños: varones/ mujeres practicantes	ACTIVIDADES DESARROLLADAS/ ESTRATEGIAS APLICADAS	RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS	INTERVENCIÓN DE LA FAMILIA	OBSERVACIONES
DÍA 1						
DÍA 2						
DÍA 3						

Universidad Nacional de Educación
Carrera de Educación Inicial

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Título del TIC / Eje de aprendizaje del EC:
Pareja o triada pedagógica:
Institución de prácticas:
Nivel: Inicial **Subnivel:** 2 **Grupo:** X a X años **Tutor profesional:**
Paralelo: A/B/C/D

EJES DE SISTEMATIZACIÓN (categorías de la investigación)	SEMANA	OBJETIVO	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	PARTICIPANTES	RESULTADOS ALCANZADOS EN RELACIÓN A SU TIC/EC	CONTEXTO (Aspectos relevantes que influyeron)	OBSERVACIONES
	10 al 14 de noviembre				Describir (Ej. idea general: mediante la lista de cotejo se registró par participación activa del 85% de un total de 35 niños)	Ej. Hubo problemas de conectividad en el aula durante el desarrollo de la clase.	**Facilitadores** **Dificultades**

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Título del TIC / Eje de aprendizaje del EC:

Pareja o triada pedagógica:

Institución de prácticas: **Tutor profesional:**
Nivel: Inicial **Subnivel:** **Grupo:** **Paralelo: A**

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivo	Método	Resultados	Contexto	Observaciones

Anexo G. La lista de cotejo

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS OECD

CRITERIO	INDICADORES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Pertinencia	La actividad responde a los objetivos de aprendizaje.			
	Está acorde a la edad y nivel de los estudiantes.			
Calidad	Presenta una metodología clara y organizada.			
	Utiliza recursos y materiales adecuados.			
Equidad	Considera la diversidad y necesidades de todos los niños.			
	Permite la participación activa e inclusiva.			
Innovación	Emplea estrategias creativas y motivadoras.			
	Promueve nuevas formas de aprender.			
Impacto	Favorece el logro de aprendizajes significativos.			
	Evidencia avances o cambios en los estudiantes.			

Anexo. H. Implementación de las actividades de la guía didáctica

Enlace:

https://docs.google.com/document/d/1Oz1O9QMlAXJMLxYw-knAHH9--MnDTUnI/edit?usp=sharing&ouid=102413008775253471211&rtpof=true&sd=true

Anexo. I. Referencias:

Enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XRLh4FIK0H4okl1xMUlDoqV9mZFOnhSq/edit?usp=sharing&ouid=102413008775253471211&rtpof=true&sd=true