Universidad de Investigación e Innovación de México

Modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, dirigido a educadores y entornos familiares de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, período 2025- 2026.

TESIS DOCTORAL

para obtener el Grado de PhD.

DOCTORA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Cynthia Alejandra Dillon Almeida

ASESOR

Dra. Thania Jheny Torres Pernía

México, 2026

La presente Tesis de Doctorado debe ser citada como:

Dillon Almeida, Cynthia. (2026). *Modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, dirigido a educadores y entornos familiares de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, período 2025–2026* [Tesis de doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX].

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría. No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo proponer un modelo de educación emocional dirigido a educadores y entornos familiares para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años de edad. El estudio se desarrolló con un enfoque mixto, de alcance descriptivo y correlacional, uniendo métodos cuantitativos y cualitativos en una investigación de análisis exploratorio y propositivo para diseñar un modelo de educación emocional. La muestra de estudio estuvo conformada por 100 padres y madres de familia de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador y 15 docentes de educación inicial, elegidos mediante muestreo intencional. A modo de instrumentos se emplearon encuestas independientes a docentes y familias sobre educación emocional y una guía de observación sobre el comportamiento infantil en contextos naturales. Los resultados mostraron que el 85% de los docentes de educación inicial carecen de formación para desarrollar educación emocional de forma progresiva, mientras que en el 70% de las familias se evidenció limitación en el conocimiento de estrategias de regulación emocional con sus hijos. En función de estos hallazgos se construyó un modelo de educación emocional titulado “Emocionarte” organizado en tres componentes: un marco teórico práctico basado en neurociencia afectiva y la pedagogía emocional, un sistema de actividades lúdicas y artísticas estructuradas por competencias emocionales y un protocolo de evaluación cualitativa a través de rúbricas de observación. La investigación concluye con la premisa de que la educación emocional en la primera infancia resulta un elemento esencial para mejorar el desarrollo integral y la salud mental en la infancia, siendo imprescindible la colaboración articulada entre la escuela y la familia para lograr resultados perdurables.

Palabras clave: educación emocional, desarrollo integral, primera infancia, inteligencia emocional, modelo pedagógico, neurociencia afectiva, formación docente, regulación emocional.

Abstract

This research aimed to propose an emotional education model for educators and families to enhance the holistic development of children aged 3 to 5. The study employed a mixed-methods approach with a descriptive and correlational scope, combining quantitative and qualitative methods in an exploratory and proposal-oriented study to design the model. The sample consisted of 100 parents from the Adventist School Network of Ecuador and 15 early childhood educators, selected through purposive sampling. Instruments included separate surveys for teachers and families regarding emotional education, as well as an observation guide for child behavior in natural settings. Results showed that 85% of early childhood educators lacked training to implement emotional education progressively, while 70% of families demonstrated limited knowledge of emotional regulation strategies for their children. Based on these findings, an emotional education model titled "Emocionarte" was developed, comprising three components: a theoretical-practical framework based on affective neuroscience and emotional pedagogy; a system of play-based and artistic activities structured around emotional competencies; and a qualitative assessment protocol using observation rubrics. The research concludes that emotional education in early childhood is essential for improving holistic development and mental health, highlighting the necessity of coordinated collaboration between schools and families to achieve lasting results.

Keywords: emotional education, holistic development, early childhood, emotional intelligence, pedagogical model, affective neuroscience, teacher training, emotional regulation.

Agradecimientos.

Quiero expresar mi reconocimiento y agradecimiento a todos mis maestros del Doctorado, que a través de su enseñanza han constituido una valiosa guía y apoyo constante para transformar mis sueños de investigación en una realidad que aporte a la educación infantil de mi país.

Asimismo extiendo mis agradecimientos a la Universidad de Investigación e innovación de México por brindarnos un espacio académico que fomentó la innovación educativa con responsabilidad social convirtiendo este proceso de estudios en una experiencia de crecimiento profesional y humano transcendental.

También agradezco, a los directivos, docentes, niños y familias de la Red de Colegios Adventistas participantes en este estudio, cuya apertura y compromiso permitieron una recolección de datos auténticos. A mi familia por su apoyo constante, por ser incondicionales y entender mis ausencias por mis estudios y por celebrar conmigo cada avance.

Finalmente dedico este logro a mis colegas, todos los docentes de educación inicial que desde el anonimato de sus aulas, transforman día a día una educación más humana sembrando semillas de bienestar en las futuras generaciones.

Dedicatoria

Dedico este estudio a las semillas más valiosas que posee este mundo, los niños y niñas cuyas sonrisas espontáneas, lágrimas genuinas y abrazos sinceros me rodearon de amor día a día durante mi trayectoria profesional por las aulas, recordándome que la esencia de la educación emocional se encuentra en la autenticidad de las relaciones humanas. A mis padres, por enseñarme que las emociones no son debilidades, sino brújulas para navegar la vida con sentido. A los educadores de la primera infancia, profesionales valiosos que merecen modelos y recursos que dignifiquen su labor transformadora. A mi país, Ecuador, con la esperanza de que esta investigación contribuya al diseño de políticas educativas más sensibles al desarrollo emocional de nuestra niñez.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 13

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación México y su ámbito de estudio. 13

1.2. Planteamiento del Problema 14

1.3. Formulación del problema 18

1.4. Justificación 18

1.5. Objeto de estudio 20

1.6. Campo de acción 21

1.7. Objetivos 22

1.7.1. Objetivo General 22

1.7.2. Objetivos Específicos 22

1.8. Hipótesis 22

1.9. Alcance temático 23

1.10. Delimitación Espacial y Temporal 24

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES 25

2.1. Estado del arte 25

2.2. Marco teórico 29

2.2.1. Entorno socioemocional de los niños 29

2.2.2. Áreas de trabajo socioemocionales 34

2.2.3. Beneficios del desarrollo socioemocional de los niños 37

2.2.4. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños 41

2.2.5. Ventajas del desarrollo de las habilidades socioemocionales 44

2.2.6. Estrategias de fortalecimiento del ambiente socioemocional de los niños 47

2.2.7. Tipos de estrategias de fortalecimiento del ambiente socioemocional 50

2.2.8. Elementos para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños 53

2.3. Marco Conceptual 56

2.4. Marco Contextual 60

2.5. Marco Legal y Normativo 61

CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN 63

3.1. Cuadro de operacionalización de las variables 63

3.2. Diseño metodológico 66

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis 66

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos 68

3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos 71

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección 72

3.3. Trabajo de campo 73

3.3.1. Aplicación de los instrumentos 73

3.3.2. Procesamiento de la información 74

3.3. Validación de instrumentos por juicio de expertos 75

3.3.1. Resultados de la validación: Encuesta para Docentes 77

3.3.2. Resultados de la validación: Encuesta para Padres de Familia 78

3.3.3. Resultados de la validación: Ficha de Observación 80

3.3.4. Evaluación global de los instrumentos y del modelo Emocionarte 81

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos 83

3.4.1 Caracterización de la muestra 83

3.4.2 Resultados de la educación emocional en docentes 84

3.4.3 Resultados de la educación emocional en las familias 92

3.4.4 Resultados del desarrollo integral de los niños 101

3.4.5 Análisis correlacional entre la educación emocional y el desarrollo integral 107

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 110

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación 110

4.2. Descripción de la propuesta de transformación 113

4.3. Objetivos de la propuesta 114

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta 114

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta 114

4.4. Actividades, fases y/o etapas 115

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta 122

4.6. Resultados 123

4.6.1 Resultados o productos a obtener 123

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación 124

4.7 Valoración/evaluación/validación de la propuesta de transformación 125

CONCLUSIONES 127

RECOMENDACIONES 129

BIBLIOGRAFÍA 132

ANEXOS 137

INTRODUCCIÓN

La educación emocional en la primera infancia ha emergido durante la última década como un campo de investigación prioritario dentro de las ciencias de la educación y la psicología del desarrollo, respondiendo a la creciente evidencia científica que demuestra la influencia determinante de las competencias emocionales tempranas en el desarrollo integral del ser humano; aunque el desarrollo socioemocional ha sido reconocido por las nuevas normas de Ecuador, existe una discrepancia notable entre la teoría y la práctica pedagógica en las aulas de educación inicial. La OMS (2022) ha advertido acerca del aumento alarmante de trastornos mentales en la población infantil a nivel mundial, exacerbados por las secuelas psicoemocionales de la pandemia de COVID-19. Este escenario requiere respuestas educativas sistemáticas y con fundamento.

Este estudio doctoral está dentro de la línea investigativa "Educación, transversalidad a estudios multidisciplinarios", que fomenta la Universidad de Investigación e Innovación de México y busca el enfoque de problemas educativos complejos desde distintas perspectivas disciplinarias; los antecedentes directos que guiaron este estudio son el trabajo de Rodríguez y López (2023), que se centró en la eficacia de las intervenciones fundamentadas en juegos simbólicos para fomentar la empatía en los niños preescolares; el análisis comparativo de Martínez (2021) sobre políticas de educación emocional en cinco naciones latinoamericanas, donde Ecuador fue señalado como uno de los países con menor nivel de ejecución curricular efectiva; y el estudio realizado por Guevara Benítez et al. (2022) acerca de las restricciones en la capacitación docente para la enseñanza emocional en Ecuador.

Esta tesis está compuesta por cuatro capítulos que se relacionan entre sí y que siguen un enfoque de investigación progresivo, el primer capítulo define el enfoque de la investigación al especificar los objetivos, el problema científico y los marcos de referencia iniciales. El segundo capítulo examina en profundidad los fundamentos teóricos, ofreciendo un marco teórico multidimensional, un estado del arte al día y las referencias conceptuales, históricas y normativas que respaldan la propuesta; el capítulo 3 describe el diseño metodológico mixto, que es de tipo exploratorio y propositivo, así como correlacional y descriptivo. Se detallan los métodos de recolección y análisis de datos y se muestran los hallazgos logrados en la etapa diagnóstica. El cuarto capítulo, por último, abarca la propuesta de transformación "Modelo Emocionarte", detallando su fundamentación, su estructura total y el protocolo de validación. Cada capítulo ofrece

una alternativa específica, fundamentada y contextualizada para la transformación positiva de la situación educativa en Ecuador, proporcionando un análisis crítico de la educación emocional dentro del país.

CAPÍTULO 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo 1 se plantea una proyección de la investigación, en la cual se detalla la línea de investigación, el planteamiento y formulación del problema, aquí se presenta la justificación a nivel teórico, metodológico, práctico y social que consiste en combinar el estudio de antecedentes significativos con el reconocimiento de las necesidades específicas del entorno educativo de Ecuador, especialmente respecto a la educación emocional en los primeros años de vida. Analizar de manera crítica las prácticas en curso y las posibilidades de cambio posibilita la creación de una base firme para desarrollar una propuesta innovadora que conecte teoría y práctica coherentemente; se determinan los objetivos generales y particulares, al igual que la hipótesis y las limitaciones y alcances de la investigación. Cada uno de estos elementos posibilita una detallada descripción del problema que se va a investigar.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación México y su ámbito de estudio.

La educación emocional y el desarrollo integral de niños de preescolar está relacionada con la línea de investigación titulada: “Educación, transversalidad a estudios multidisciplinarios”. Dentro de este marco se enfatiza la importancia de recursos innovadores direccionados a una mejora educativa, por lo cual, generar un modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años se hace relevante para la sociedad actual, tal como lo establece La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO la formación del educando se articula en el saber, en el ser y en el convivir (Peña Julca, 2021). Por lo que la educación emocional contribuiría al saber ser y saber convivir de una forma pacífica.

Por consiguiente, en el ámbito educativo se requiere incluir saberes académicos y también axiológicos, donde se convergen las emociones y su influencia en el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Por lo que, surge la necesidad de un modelo de educación emocional con un enfoque holístico que incluya una perspectiva y gestión emocional desde edades tempranas, con el fin de aportar a la sociedad, seres humanos más seguros, pacíficos, independientes, empáticos, justos y solidarios (Alcoser-Grijalva et al., 2019). Que conozcan sus emociones y puedan gestionarlas asertivamente, en busca de mejorar el desarrollo integral como seres humanos

desde temprana edad. En este punto se resalta el rol de la transversalidad en la educación, la cual "constituye un proceso de significativa pertinencia para transitar de un currículo articulado por ejes transversales hacía prácticas educativas innovadoras" (Ibarra et al., 2019, p.82). Que no estén enfocadas únicamente en el desarrollo académico sino también en el desarrollo emocional.

1.2. Planteamiento del Problema

El planteamiento del problema en esta investigación emerge de la identificación de una contradicción fundamental entre, por un lado, el consenso científico internacional sobre la importancia crítica de la educación emocional en la primera infancia y, por otro lado, la insuficiente implementación de programas sistemáticos y fundamentados en el contexto educativo ecuatoriano, particularmente para niños de 3 a 5 años. En su informe "Reimaginar nuestros futuros juntos" (2021), la UNESCO ha determinado que, en el siglo XXI, los sistemas educativos deben dar prioridad al desarrollo de habilidades socioemocionales desde una edad temprana, ya que son fundamentales para una salud mental adecuada, un aprendizaje continuo y una ciudadanía responsable; en la misma línea, la OCDE (2022) advierte en su investigación "Education at a Glance" que las naciones que no dedican recursos a la educación socioemocional temprana experimentan después un aumento en los gastos de salud mental, una disminución en las tasas de graduación escolar y un incremento del desempleo entre jóvenes.

El "Currículo Priorizado para Educación Inicial", un documento que el Ministerio de Educación (2022) dio a conocer, es el primero en incluir explícitamente las competencias socioemocionales como uno de los tres ejes curriculares principales, además de las capacidades matemáticas y comunicativas, los estudios más recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023) señalan que el 78% de los maestros de educación inicial no han sido capacitados específicamente para abordar estas competencias, el 65% de las instituciones educativas no tienen recursos apropiados para su desarrollo y el 82% de las familias ignoran métodos específicos para impulsar el desarrollo emocional en casa; esta circunstancia crea una inquietante discrepancia entre el diseño curricular y la práctica educativa real, que se refleja en problemas visibles en las aulas: no saber identificar y expresar las emociones de forma correcta, niveles elevados de conflictos interpersonales, poca tolerancia a la frustración y limitadas capacidades para resolver pacíficamente desacuerdos.

Al tomar en cuenta los descubrimientos de estudios recientes sobre neurociencia del desarrollo, la problemática se agudiza. Shonkoff (2021) revela que los primeros cinco años de vida representan una fase de plasticidad cerebral más alta para el desarrollo de las conexiones neuronales vinculadas a la regulación emocional, la empatía y el autocontrol. Durante este tiempo, las experiencias emocionales negativas o la falta de estimulación emocional apropiada pueden provocar cambios duraderos en la estructura del cerebro, lo que incrementa el riesgo de trastornos mentales en fases futuras; en el periodo pospandémico, en Ecuador se ha registrado un aumento del 40% en las consultas pediátricas por problemas de conducta y emocionales en niños menores de seis años. Los expertos indican que esto se debe parcialmente a la falta de educación emocional, tanto en casa como en la escuela (Ministerio de Salud Pública, 2023).

Además, hay un problema particular vinculado a la articulación entre los entornos educativos y familiares. Investigaciones de Torres y Mendoza (2022), hechas en centros de educación inicial de Guayaquil y Quito, revelaron que solamente el 22% de los centros tiene programas sistemáticos para la educación emocional familiar, además de que no hay coordinación entre las tácticas usadas en casa y las empleadas en la escuela en el 68% de los casos; esta desconexión disminuye considerablemente la eficacia de las intervenciones y provoca confusión en los niños, debido a que el desarrollo emocional es un proceso constante que tiene lugar en todos los ámbitos de vida del niño. La situación se complejiza aún más al considerar las diversidades culturales, socioeconómicas y familiares presentes en el país, que exigen modelos flexibles y adaptables que respeten las particularidades de cada comunidad.

La UNESCO en el Informe Delors establece 4 pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Esta filosofía, permite identificar la importancia de una educación emocional orientada hacia el desarrollo integral del ser humano en todas sus dimensiones: cognitiva, física, social y afectiva. Sin embargo, en el ámbito educativo aún se prioriza la adquisición de saberes académicos y en menor escala el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, se hace imprescindible la existencia de una educación emocional que permita desarrollar integralmente a niños de preescolar desde temprana edad, tomando en cuenta la relevancia de lo que menciona Goleman (1995) “la inteligencia emocional constituye una aptitud maestra, una facultad que influye profundamente sobre las demás facultades ya sea favoreciéndolas o dificultándolas” (p. 97).

Debido a lo descrito anteriormente, el momento idóneo para iniciar un proceso de educación emocional es en la etapa infantil, donde se asientan las bases para el desarrollo de habilidades socioemocionales (Guevara Benitez et al., 2020). Las cuales hacen referencia a las herramientas que les permiten a los niños conocerse y convivir en armonía, por medio de relaciones positivas y una comunicación asertiva de sus sentimientos y emociones (Fundación CAP, 2020).

Dado el contexto anterior, actualmente en algunos países se están implementando políticas, planes o programas direccionados a la educación emocional. Tal es el caso de España, donde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento incluyó en sus objetivos estratégicos impulsar las competencias emocionales en los diferentes contextos: escolar, familiar y empresarial (Agirrezabala y Etxeberria, 2008). En Europa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE concreta contenidos y objetivos curriculares encaminados a mejorar la calidad educativa mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Guil Bozal et al., 2014).

De igual forma, en Estados Unidos se diseñó un enfoque de Aprendizaje Social y Emocional (SEL), con el fin de promover destrezas socioemocionales y cognitivas. Al ver su impacto en el campo educativo, se establecieron políticas públicas que apoyan el desarrollo de aptitudes que favorecen el reconocimiento y manejo de emociones, y a la vez posibilitan la construcción de relaciones asertivas entre pares. Estos lineamientos se integraron posteriormente en el currículo académico de los diferentes niveles educativos (Guevara Benitez et al., 2020).

También, ocurre algo semejante en los países latinoamericanos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico proporciona datos relevantes sobre los principales problemas los cuales están relacionados con la salud mental y bienestar emocional (OECD, 2019). Frente a esta situación, se requiere fomentar más iniciativas que mejoren el equilibrio emocional. Tal es el caso, de la propuesta pedagógica de México, donde a través de un enfoque humanista, se valoran las emociones dentro del proceso educativo. Ya que, en el contexto escolar se aborda un aprendizaje socioemocional, dirigido a la educación primaria y secundaria, cada uno en determinados tiempos, de treinta y cincuenta minutos a la semana respectivamente (Domínguez, 2017).

Al igual que la propuesta pedagógica mencionada anteriormente, la presente investigación resalta la importancia de la educación emocional para mejorar el desarrollo integral desde temprana

edad, en niños de 3 a 5 años. Este modelo se convierte en una guía para el personal docente y padres de familia, constituyendo una herramienta valiosa para promover educación emocional, con un diseño flexible, claro y conciso que detalla estrategias y actividades que fomenten el desarrollo de competencias emocionales en niños.

Cabe recalcar que, en Ecuador, la educación emocional es un proceso en construcción, recientemente, se realizó un énfasis curricular, sobre las competencias comunicacionales, matemáticas, y socioemocionales, las cuales se integraron a un Currículo Priorizado, dirigido únicamente a estudiantes de básica y bachillerato. (Ministerio de Educación, 2021). En el Currículo de Inicial, aún no se ha contextualizado esta temática a profundidad y los aspectos relacionados con las emociones, sentimientos y relaciones intrapersonales e interpersonales, mínimamente se abordan por medio de ciertas destrezas en los ámbitos de aprendizaje.

Además, el escaso fortalecimiento de competencias emocionales se ve reflejado en actitudes negativas de los niños y niñas hacia padres y educadores, conflictos continuos entre pares y altos niveles de agresividad o frustración en los educandos (Alcoser-Grijalva et al., 2019). También se puede identificar que los estudiantes, presentan dificultades en el aprendizaje, en el desenvolvimiento social y en la resolución de conflictos, frente a situaciones que causan malestar o incomodidad, mostrando un manejo descontrolado de emociones o en ocasiones represión de sus sentimientos, lo cual a la larga afecta su salud física y mental (Peña Julca, 2021).

Lo mencionado previamente, es una realidad que se evidencia en la mayoría de aulas de educación de preescolar, donde se ha identificado que los niños entre 3 a 5 años de edad, tienen escasas habilidades emocionales, relacionadas en su mayoría con ambientes muy permisivos, donde los niños se han convertido en la autoridad de sus padres y no tienen límites de respeto hacia los demás, las normas y acuerdos generales de los distintos ambientes, lo cual por ende afecta sus interacciones sociales, ocasionado conflictos continuos entre compañeros. Por otro lado, se observa niños que están bajo la influencia de una figura autoritaria que repercute en la poca expresión de sus emociones y escasas habilidades sociales. Frente a esta problemática, se suma el desconocimiento de entornos familiares y de docentes sobre educación emocional, priorizando alcanzar las destrezas establecidas en el Currículo de Educación Inicial del 2014, documento que engloba superficialmente el desarrollo socioemocional. Los resultados de este análisis se

obtuvieron gracias a la praxis pedagógica, a través de la observación y evaluación contínua que realiza la investigadora, quién al tener aproximadamente 10 años de experiencia laboral y ser docente tutora y directora de una unidad educativa de preescolar tiene contacto in situ al contexto escolar recopilando información pertinente.

Por lo antes expuesto, se observa la necesidad de implementar un modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años en Ecuador, dirigido a educadores y entornos familiares el cual consolidaría una base para iniciar un proceso de promoción de educación emocional, ya que contiene directrices para fomentar las competencias socioemocionales a través de estrategias y actividades lúdicas.

1.3. Formulación del problema

¿Cómo se puede mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, dirigido a educadores y entornos familiares del Ecuador, durante el período 2025- 2026?

1.4. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer el conocimiento científico sobre la educación emocional durante la primera infancia mediante el diseño de un modelo integral contextualizado a la realidad educativa ecuatoriana, dirigido simultáneamente a educadores y entornos familiares. A pesar de que la evidencia internacional admite que el desarrollo de las capacidades socioemocionales es uno de los cimientos esenciales del desarrollo integral de los niños, sigue habiendo una diferencia entre los progresos teóricos y su implementación sistemática en el ámbito familiar y educativo, sobre todo en niños entre 3 y 5 años (UNESCO, 2023; CASEL, 2020); esta circunstancia pone de manifiesto la urgencia de crear propuestas que vayan más allá del enfoque exclusivamente escolar y fomenten una intervención coordinada entre los principales actores encargados del desarrollo infantil.

En este contexto, el principal aporte de la investigación consiste en generar nuevo conocimiento mediante la integración de los fundamentos de la neurociencia afectiva, la psicología del desarrollo, la pedagogía infantil y la educación emocional en un modelo pedagógico contextualizado al sistema educativo ecuatoriano; a diferencia de propuestas centradas únicamente en la formación docente o en intervenciones aisladas con niños, el modelo Emocionarte plantea

una intervención conjunta entre escuela y familia, sustentada en principios científicos actualizados y organizada a partir del desarrollo progresivo de competencias emocionales. Así, la investigación aumenta el conocimiento que ya existe acerca de la educación emocional en la primera infancia, ofrece un referente a nivel conceptual para investigaciones posteriores y robustece el campo de estudio vinculado al desarrollo socioemocional de los niños desde una perspectiva interdisciplinaria (Bisquerra, 2023; Shonkoff, 2021).

Además, el estudio es relevante desde un punto de vista práctico porque no solo se limita a describir un problema educativo, sino que ofrece una opción de intervención que puede ser aplicada en instituciones dedicadas a la educación inicial. El modelo incluye: procedimientos de evaluación cualitativa y seguimiento del desarrollo emocional; estrategias para articularse con las familias y los profesores; y actividades lúdicas organizadas según competencias emocionales. Su implementación posibilitará reforzar las prácticas pedagógicas, favorecer la inclusión sistemática de la educación emocional en el currículo y ofrecer a los hogares instrumentos para promover que desde edades tempranas se puedan identificar, expresar y regular las emociones, la propuesta es una innovación educativa que satisface las necesidades identificadas en el contexto investigado y tiene el potencial de ser adaptada a otros entornos educativos con rasgos parecidos (Valencia & Flores, 2024; Ruiz et al., 2025).

Desde un punto de vista social, el estudio adquiere una relevancia particular debido a que favorece de manera directa a los niños de educación inicial, que están en un periodo del desarrollo marcado por una plasticidad cerebral alta y una sensibilidad mayor hacia las primeras vivencias emocionales (Shonkoff, 2021). El desarrollo de sus capacidades emocionales mejorará su bienestar, la formación de vínculos interpersonales positivos, la adaptación al entorno escolar y el progreso de las habilidades que se requieren para la convivencia; además, los profesores tendrán a su disposición una herramienta pedagógica basada en la ciencia para guiar su práctica educativa, y las familias contarán con métodos que fortalezcan el cuidado y la asistencia emocional en casa. De manera indirecta, la investigación podrá servir como referente para instituciones educativas, programas de formación docente y organismos responsables del diseño de políticas públicas relacionadas con la primera infancia, contribuyendo a la promoción de la salud mental infantil, la prevención de dificultades socioemocionales y el fortalecimiento de una educación orientada al desarrollo humano integral, prioridades señaladas por la UNESCO (2023), la OMS (2023) y UNICEF (2022).

Igualmente, la investigación presenta un aporte metodológico al desarrollar una propuesta de investigación mixta que integra procedimientos descriptivos, correlacionales y propositivos para el estudio de la educación emocional en la primera infancia. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, el diseño de instrumentos específicos dirigidos a docentes y familias, la elaboración de una guía de observación para el seguimiento del desarrollo emocional y la validación del modelo mediante juicio de expertos constituyen una metodología que podrá ser replicada, adaptada o perfeccionada en futuras investigaciones relacionadas con la educación emocional, la innovación pedagógica y el desarrollo infantil, fortaleciendo la producción científica en este campo (Creswell & Creswell, 2023).

Por último, la investigación también es motivada por razones académicas y profesionales, las cuales provienen de la experiencia que tiene la investigadora en el campo de la educación inicial; la interacción constante con niños, maestros y familias posibilitó reconocer los obstáculos para incluir la educación emocional de manera sistemática en los procesos educativos, así como la falta de instrumentos contextualizados que guíen esta tarea, esta situación impulsó el desarrollo de una propuesta basada en pruebas científicas que ayude a fortalecer la práctica profesional y a crear conocimiento que pueda aplicarse en el contexto educativo de Ecuador. En consecuencia, la presente tesis no solo pretende ampliar el conocimiento científico sobre la educación emocional, sino también aportar una herramienta innovadora que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación inicial y al desarrollo integral de la niñez desde una perspectiva preventiva, inclusiva y humanista (Goleman, 1995; Bisquerra, 2023).

1.5. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es la educación emocional en la primera infancia como proceso formativo orientado al desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, considerando la interacción entre los contextos educativo y familiar. El estudio analiza las competencias emocionales que favorecen el desarrollo infantil, las prácticas desarrolladas por educadores y familias para promoverlas y las necesidades existentes para su fortalecimiento dentro del contexto ecuatoriano; este estudio permite diseñar un modelo de educación emocional que combina tácticas pedagógicas y de apoyo familiar, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral infantil a través de una intervención coordinada, contextualizada y respaldada por evidencia científica.

Este estudio entiende la educación emocional como un proceso ininterrumpido, sistemático y transversal que promueve el reconocimiento, entendimiento, expresión y control de las emociones, mejorando el bienestar de los niños, sus relaciones interpersonales y su aprendizaje desde sus primeros años de vida. En consecuencia, el objeto de estudio se centra en comprender cómo la integración de acciones educativas entre la escuela y la familia puede potenciar el desarrollo de competencias emocionales durante una etapa crítica del desarrollo humano, proporcionando fundamentos para la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras aplicables a la educación inicial.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de la presente investigación se centra en el diseño de un modelo de educación emocional dirigido a educadores y entornos familiares para fortalecer las competencias emocionales de niños de 3 a 5 años en el contexto de la educación inicial ecuatoriana. En este contexto, se analiza la planificación de estrategias pedagógicas y de apoyo familiar que busquen el reconocimiento, la comprensión, la expresión y la regulación de las emociones. Se fomenta así la colaboración entre la escuela y el hogar como espacios complementarios para el desarrollo integral del niño.

El análisis tiene lugar en centros educativos que son parte de la Red de Colegios Adventistas de Ecuador, teniendo en cuenta las costumbres familiares y pedagógicas vinculadas con la educación emocional, los requerimientos de capacitación para los profesores y los procedimientos de apoyo proporcionados por las familias. El área de acción incluye también la creación y validación de un modelo pedagógico basado en evidencia científica, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de competencias emocionales a través de actividades lúdicas, tácticas intervencionistas y procedimientos evaluativos que se ajusten a las particularidades evolutivas de los niños entre 3 y 5 años; así, la investigación enfoca sus acciones en innovar las prácticas educativas y familiares que apoyan el desarrollo completo durante la primera infancia.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Proponer un modelo integral de educación emocional, fundamentado en evidencia científica actualizada y contextualizado a las necesidades específicas del entorno ecuatoriano, dirigido simultáneamente a educadores de educación inicial y a entornos familiares, con el propósito de mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, promoviendo competencias emocionales básicas que fortalezcan su bienestar presente y su adaptación futura.

1.7.2. Objetivos Específicos

- Fundamentar teóricamente la educación emocional en la primera infancia mediante la integración de perspectivas multidisciplinares actualizadas (neurociencia afectiva, psicología del desarrollo, pedagogía infantil), identificando los principios clave que deben orientar el diseño de intervenciones educativas efectivas para niños de 3 a 5 años.
- Diagnosticar el estado actual de la educación emocional en el contexto ecuatoriano mediante la caracterización de las percepciones, prácticas, necesidades y dificultades de educadores y familias respecto al desarrollo emocional de niños en edad preescolar, identificando factores facilitadores y barreras para la implementación de programas sistemáticos.
- Diseñar un modelo de educación emocional estructurado en tres componentes interdependientes: (a) un marco teórico-práctico para la comprensión y aplicación de principios de educación emocional, (b) un sistema modular de actividades lúdicas y de arte organizadas por competencias emocionales específicas, y (c) un protocolo de evaluación cualitativa basado en observación sistemática y portafolios emocionales.
- Validar la pertinencia del modelo propuesto mediante juicio de expertos, evaluando su aceptación por parte de educadores y familias, su adaptabilidad a las condiciones contextuales del entorno ecuatoriano.

1.8. Hipótesis

Para el presente estudio investigativo se plantea la siguiente hipótesis:

Un modelo de educación emocional fundamentado en la neurociencia afectiva y la pedagogía lúdica, contextualizado al sistema educativo ecuatoriano y dirigido a educadores y entornos familiares, constituirá una propuesta pertinente, viable y científicamente fundamentada para fortalecer y mejorar las competencias emocionales de los niños de 3 a 5 años y favorecer su desarrollo integral.

1.9. Alcance temático

La presente investigación se circunscribe al estudio de la educación emocional como un componente del desarrollo integral durante la primera infancia, centrando su análisis en niños de 3 a 5 años de edad pertenecientes al nivel de educación inicial. El alcance temático comprende el análisis de la relación entre la educación emocional y el desarrollo integral, la caracterización de las prácticas y necesidades de educadores y entornos familiares respecto al desarrollo de competencias emocionales, así como el diseño y validación de un modelo de educación emocional contextualizado al sistema educativo ecuatoriano.

El estudio se centra en las competencias emocionales fundamentales que caracterizan la etapa evolutiva de los niños entre 3 y 5 años, poniendo énfasis en la detección, entendimiento, manifestación y regulación de las emociones, así como en el desarrollo temprano de la empatía y de capacidades para relacionarse socialmente; además, tiene en cuenta la corresponsabilidad entre el hogar y la escuela como ámbitos clave para potenciar el desarrollo socioemocional de los niños, incluyendo métodos pedagógicos e instrucciones dirigidas a ambos entornos.

El análisis se restringe al diseño y la validación de la propuesta a través de evaluaciones de expertos, así como al diagnóstico del estado de la educación emocional en los individuos que participan, sin incluir el despliegue del modelo ni la evaluación de sus consecuencias a medio o largo plazo; no trata las habilidades emocionales complejas que corresponden a períodos más avanzados del desarrollo, como el control de emociones sociales más sofisticadas o procesos de autorregulación más complejos, ya que pertenecen a niveles evolutivos distintos al tema central de estudio.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

La presente investigación se desarrolla en instituciones de educación inicial pertenecientes a la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, seleccionadas por criterios de accesibilidad y viabilidad para la ejecución del estudio. La población participante está conformada por docentes de educación inicial y por familias de niños de 3 a 5 años matriculados en dichos centros educativos. La elección de este contexto permite analizar la educación emocional dentro de un entorno educativo específico y facilita la obtención de información pertinente para el diseño del modelo propuesto. La investigación abarca el tiempo que corresponde al desarrollo de la tesis doctoral, es decir, durante el año 2026, la recopilación de datos institucionales y pedagógicos se lleva a cabo durante los dos años anteriores al estudio. En cambio, el uso de los instrumentos, la evaluación de los datos, la elaboración del modelo de educación emocional y su validación a través del juicio de expertos tienen lugar en el transcurso del periodo de implementación del estudio; esta delimitación en el tiempo posibilita que la condición actual de la educación emocional dentro del contexto analizado se caracterice, y que la propuesta de intervención se sustente en pruebas recientes.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan la investigación sobre el modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años en la Red de Colegios Adventistas del Ecuador; primero, se expone el estado del arte a través de la evaluación de estudios nacionales e internacionales que tengan relación con las variables investigadas. Las bases teóricas y conceptuales que sustentan el desarrollo integral infantil y la educación emocional, además de las principales perspectivas, modelos y contribuciones científicas que respaldan la propuesta de investigación, se presentan más adelante, por último, se tratan el marco legal pertinente y las definiciones conceptuales que dirigen la interpretación de los resultados y el progreso metodológico.

2.1. Estado del arte

De acuerdo a la investigación realizada por Moreno y Peñafiel (2025), el juego es reconocido internacionalmente por UNICEF y la UNESCO como una herramienta pedagógica clave para el desarrollo socioemocional integral de los niños, facilitando la socialización, la regulación emocional y las buenas prácticas de convivencia. Los niños juegan cada vez menos debido a la falta de espacios, la tecnología, y carga escolar, afectando su desarrollo emocional. Sin embargo, mediante el juego guiado, los infantes logran expresar, comprender y regular sus emociones en un ambiente seguro y motivador, favoreciendo habilidades socioemocionales indispensables como la autoestima, la empatía y la autorregulación. Por ende, esta metodología lúdica promueve el bienestar emocional, y contribuye a un aprendizaje significativo e integral, alineado con los objetivos de salud y educación de la Agenda 2030.

En el mismo contexto, Sisalema et al. (2025) confirman que los educadores tienen la capacidad de crear un entorno donde los niños se sientan seguros para expresar sus sentimientos y establecer relaciones saludables mediante juegos, cuentos y actividades creativas, incluir estas prácticas en el aula ayuda a su desarrollo completo, además de establecer las bases para formar adultos que tengan la capacidad de enfrentar con seguridad y empatía los retos del futuro, con competencias emocionales y resiliencia; incorporar la inteligencia emocional en el sector educativo mejora la habilidad de los alumnos para entender y manejar sus sentimientos, lo que promueve cambios importantes en los sistemas educativos.

A lo largo de los años la regulación emocional cumple un papel importante con respecto al desarrollo integral de los niños de 4 a 5 años, puesto que influye de manera directa en el bienestar, aprendizaje y proceso de adaptación con respecto al entorno escolar y familiar. Durante los primeros años de vida el proceso de adquisición de destrezas y habilidades emocionales depende de los padres de familia, entonces de cierta forma estos son los encargados de formar esas bases saludables y con habilidades emocionales en correspondencia a las situaciones de la vida diaria (Castillo y Iguasña, 2025). Por lo tanto, es necesario comprender la importancia de la regulación emocional dentro del ambiente escolar, familiar y social. Por lo que se puede diseñar un modelo de educación emocional con una serie de estrategias que fortalezcan estas habilidades emocionales y que apoyen a las familias en la crianza de niños en base al respeto y la prudencia. De esta manera, se contribuye al éxito escolar y al desarrollo socioemocional a largo plazo, asegurando así un futuro más prometedor para los pequeños.

La autora Zúñiga (2025) reafirma el papel decisivo de la educación emocional en la etapa preescolar, una educación emocional estructurada mejora el bienestar emocional de los niños, su rendimiento y relaciones interpersonales, las relaciones entre la familia y la escuela promueven el apoyo emocional, actuando como un eje de protección frente a circunstancias desfavorables. Esta escritora afirma que las metodologías lúdicas no deben ser vistas simplemente como recursos pedagógicos, sino como instrumentos esenciales para el desarrollo de la emoción, el arte, el juego y la expresión corporal se afirman como herramientas efectivas para que los niños entiendan, procesen y expresen sus emociones de manera saludable.

En el artículo científico realizado por Rivera y Carpio (2025) se menciona que la educación emocional en la etapa parvularia representa una necesidad fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas. De tal forma, que las actividades lúdicas guiadas, los cuentos terapéuticos y los ejercicios de mindfulness adaptado tienen un impacto positivo en la socialización y el bienestar emocional de los infantes. Esta investigación coincide con otros estudios en donde se ratifica que las estrategias más exitosas comparten ciertas características comunes: son lúdicas, flexibles, accesibles y culturalmente adaptables. El juego simbólico, los cuentos terapéuticos, las técnicas de mindfulness y las rutinas de verbalización emocional destacan por su capacidad para conectar con la experiencia subjetiva de los niños, permitiendo que exploren sus emociones en un entorno seguro y significativo.

El panorama investigativo ecuatoriano ha registrado en los últimos años un incremento sostenido de estudios centrados en la educación emocional dentro del aula de primera infancia. Sánchez et al. (2025) desarrollaron una experiencia en un centro de educación inicial fiscal de Guayaquil orientada a promover el autocontrol y la empatía, y reportaron que los avances más consistentes se produjeron cuando las estrategias se incorporaron a las situaciones habituales de la jornada y no a espacios especialmente destinados a ellas. Vargas et al. (2024) examinaron el lugar del desarrollo socioemocional dentro del proceso de aprendizaje en niños de cuatro a cinco años de una unidad educativa, y concluyeron que las diferencias observadas entre grupos con propuestas didácticas equivalentes se explicaban en buena medida por la calidad del vínculo cotidiano entre el docente y los niños. En una unidad de educación básica ubicada en la provincia de Los Ríos, Cárdenas et al. (2021) examinaron el vínculo entre las habilidades sociales y la conducta, y hallaron una correlación consistente entre estas dos dimensiones, que coincide con lo reportado en contextos diferentes al ecuatoriano; el conjunto de estos estudios ofrece evidencia local que apoya la necesidad de abordar la dimensión emocional en las instituciones del país, a pesar de que ninguno de ellos sugiere un modelo organizado que coordine el trabajo con los maestros y las familias sistemáticamente.

Una segunda línea de indagación se ha concentrado en el papel del entorno familiar como determinante del desarrollo emocional en la etapa preescolar. Gavilanes et al. (2025) documentaron la influencia del clima familiar sobre las manifestaciones emocionales del niño y observaron que la disponibilidad afectiva de los cuidadores incide con mayor peso que las condiciones materiales del hogar en la construcción de recursos de regulación. Castro et al. (2025) examinaron en particular el período de cuatro a cinco años y señalaron que la sobrecarga continua de los adultos disminuye su capacidad para acompañar, lo cual coloca el agotamiento del cuidador como un factor que debe ser considerado en la intervención institucional. Al estudiar el impacto de la familia en el desarrollo socioemocional del preescolar, Ávila et al. (2023) llegaron a resultados coincidentes y resaltaron que los hogares que entienden la base de las prácticas recomendadas las integran más persistentemente que los que solo siguen instrucciones. Estos aportes coinciden en señalar que las propuestas limitadas al ámbito escolar alcanzan resultados parciales, y que la vinculación con el hogar constituye un componente necesario antes que un complemento deseable; tal constatación resulta directamente pertinente para el presente estudio, en la medida en que justifica la inclusión de un componente familiar dentro del modelo que se propone.

Un tercer eje de la producción reciente coloca la formación emocional del educador en el centro del análisis. Rodríguez et al. (2023) formularon un modelo pedagógico de formación emocional dirigido al educador de la primera infancia y sostuvieron que la capacidad del docente para sostener la conducta desafiante sin responder desde la propia alteración antecede a cualquier repertorio metodológico. Ruiz et al. (2025) plantearon la inteligencia emocional como eje pedagógico del nivel inicial, lo que supone desplazar el trabajo emocional desde el terreno de las actividades particulares hacia el conjunto de las decisiones didácticas que el docente adopta a diario. Benavidez y Villafuerte (2025) revisaron estrategias para fortalecer la inteligencia emocional en educación inicial y observaron que las experiencias sostenidas en el tiempo compartían la existencia de acompañamiento al equipo docente, mientras que aquellas basadas exclusivamente en jornadas iniciales de capacitación tendían a diluirse una vez retirado el apoyo externo. La convergencia de estos hallazgos indica que el componente formativo dirigido al adulto no constituye un requisito administrativo previo sino una condición de eficacia, aspecto escasamente incorporado en las propuestas aplicadas en el contexto nacional y que el presente trabajo asume como parte de su diseño.

Los impactos del trabajo emocional sobre áreas que tradicionalmente se han estudiado de manera separada también han sido investigados por estudios reciente, Meza et al. (2025) examinaron cómo la inteligencia emocional afecta el desarrollo social y cognitivo de niños preescolares en contextos educativos inclusivos y encontraron que había mejoras en las funciones atencionales y una mayor disposición del grupo para aceptar las diferencias, lo cual indica que los beneficios no se limitan al niño que recibe directamente la intervención. Preciado et al. (2022) estudiaron la evolución de las habilidades sociales a partir de sugerencias lúdicas en el período preescolar y argumentaron que los momentos de juego libre muestran el repertorio auténtico del niño con más validez que las actividades estructuradas; Briones y Mendoza (2022) plantearon una táctica pedagógica para promover el crecimiento socioemocional en la educación inicial, llegando a la conclusión de que su eficacia estaba sujeta a que permease todo el ciclo de la jornada. Estos estudios brindan criterios metodológicos significativos para la creación de instrumentos y actividades, sobre todo la utilidad de utilizar situaciones cotidianas y lúdicas como un contexto privilegiado para observar e intervenir.

En el plano curricular y de política educativa, Meza (2025) examinó los modelos epistemológicos y las estrategias de adaptación requeridas para incorporar la educación emocional

en los sistemas educativos latinoamericanos, y advirtió que la adopción de modelos diseñados en otros contextos sin un examen previo de su pertinencia explica una parte considerable de los resultados insatisfactorios registrados en la región. Nava (2025) abordó la educación emocional como estrategia de fomento de competencias en el aula y destacó el valor de la enseñanza explícita del vocabulario emocional en situaciones reales de la jornada. Sornoza et al. (2025) sistematizaron estrategias orientadas al desarrollo integral del estudiante y coincidieron en atribuir a los momentos ordinarios de la rutina una función formativa que las propuestas centradas en actividades especiales tienden a desaprovechar. La evaluación de la producción revisada revela el vacío que se busca abordar en esta investigación: aunque hay un acuerdo sobre la relevancia de la educación emocional durante los primeros años y existen numerosas explicaciones de tácticas específicas, son pocos los modelos que integran sistemáticamente la preparación del profesorado, la intervención familiar y la secuenciación de las actividades en el aula, y que también han sido evaluados en entidades ecuatorianas con sostenimiento particular que poseen las mismas características que la red donde se realiza este estudio.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Entorno socioemocional de los niños

El entorno socioemocional en el que crecen los niños desempeña un papel fundamental en su desarrollo integral, afectando su bienestar psicológico, habilidades sociales y rendimiento académico. Los pequeños se desarrollan en un contexto complejo, lleno de diversas relaciones que son impactadas por un entorno en constante cambio. Esto nos ayuda a comprender los diferentes escenarios en los que los niños interactúan y cómo estos aspectos modelan su crecimiento socioemocional (Tur et al., 2021).

La familia, al ser el entorno más próximo al niño, ejerce una influencia considerable en su desarrollo socioemocional. Las primeras relaciones afectivas son esenciales, ya que son determinantes para la formación de la personalidad del niño y su capacidad para establecer vínculos emocionales saludables en el futuro. El apego seguro es un lazo emocional que se produce entre un niño y su figura de apego habitual o principal, normalmente en los primeros años de vida, y se fundamenta en la búsqueda de la seguridad, la protección y el consuelo, siendo una condición necesaria para el desarrollo correcto del niño. Este tipo de relación sirve de base a la exploración del mundo y el objetivo de la autonomía, pero con pautas de apego deficientes puede dar origen a

problemas en el funcionamiento en relaciones interpersonales y en la regulación emocional (Benavidez y Villafuerte, 2025).

El entorno escolar es un elemento muy importante para tener en cuenta en el desarrollo socioemocional de los niños. Las habilidades socioemocionales y las habilidades cognitivas son imprescindibles para que los niños tengan éxito en su vida. Por esta razón, es fundamental que las instituciones educativas adopten programas de aprendizaje enfocados en las emociones y las relaciones sociales. Estos programas les permitirán a los niños adquirir habilidades esenciales como la conciencia social, la autorregulación, la capacidad de relacionarse con otros y la toma de decisiones (Aguilera y Bolgeri, 2021).

El desarrollo socioemocional de los niños en el ámbito escolar debe ser una herramienta que les ayude a interactuar entre sí y a manejar diversas situaciones de su vida cotidiana (González et al., 2021), así pues, el contexto socioemocional de los niños es un sistema dinámico y complejo que necesita ser atendido y cuidado en cada uno de sus aspectos. La investigación de Araoz et al. (2020) proporciona un valioso punto de vista acerca de cómo las interacciones entre la escuela y el hogar afectan el desarrollo de los niños, favoreciendo así que tengan un bienestar emocional y social óptimo; esto se consigue mediante diferentes interacciones que abarcan la demostración de emociones, una comunicación eficaz y un refuerzo positivo en casa y en el salón de clases. Para fomentar relaciones seguras, empáticas y consistentes que contribuyan al desarrollo social y emocional de los niños, es fundamental la cooperación entre educadores, padres y responsables de las políticas educativas.

A continuación, se muestran las principales características del entorno socioemocional de los niños en la tabla siguiente:

Tabla 1.

Características del entorno socioemocional de los niños.

Características	**Definición**
Seguridad y estabilidad	Un ambiente predecible y seguro donde los niños se sientan protegidos física y emocionalmente.
Relaciones afectivas positivas	Vínculos fuertes y seguros con cuidadores y familiares que proporcionan amor, atención y apoyo constante.

Comunicación abierta y efectiva	Un entorno donde se fomenta la expresión de emociones y pensamientos, y donde los adultos escuchan activamente a los niños.
Límites claros y consistentes	Reglas y expectativas apropiadas para la edad que se aplican de manera coherente, ayudando a los niños a desarrollar autorregulación.
Oportunidades de aprendizaje social	Experiencias que permiten a los niños interactuar con pares y adultos, desarrollando habilidades sociales como la empatía y la cooperación.
Reconocimiento y validación emocional	Un ambiente que reconoce y valida las emociones de los niños, enseñándoles a identificarlas y manejarlas adecuadamente
Estimulación cognitiva y creativa	Actividades y materiales que fomentan la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad
Autonomía y toma de decisiones	Oportunidades apropiadas para la edad que permiten a los niños hacer elecciones y asumir responsabilidades.
Modelos positivos	Adultos que demuestran habilidades socioemocionales saludables y relaciones positivas.
Respeto por la individualidad	Un entorno que reconoce y celebra las diferencias individuales de cada niño.

Nota. Información obtenida de Cedeño et al. (2022).

La presencia de las características expuestas anteriormente en los diferentes contextos de desarrollo del menor (casa, escuela, comunidad) contribuyen a crear un ambiente socioemocional óptimo. Éste, además de fomentar en el niño/a el bienestar emocional, también constituye la base para un desarrollo socioemocional sano a largo plazo, dado que impacta en el tipo de relaciones que el niño/a establecerá; en su relación con el estrés y en su forma de comportarse en las distintas situaciones sociales que le depara la vida.

Comprender el entorno socioemocional del niño exige mirarlo como un conjunto de escenarios que operan de manera simultánea y no como la suma de influencias aisladas, el hogar, el vecindario y el centro de educación inicial sostienen una comunicación constante entre ellos, por

lo que lo que sucede en uno de estos lugares acaba afectando a los demás; un niño que experimenta un conflicto familiar tiene menor disposición para jugar con otros en el aula, y viceversa: si es recibido cálidamente en la institución, cuenta con recursos extras para afrontar las dificultades familiares. Araoz et al. (2020) advierten que las estrategias psicoeducativas pierden buena parte de su efecto cuando se aplican en un único escenario y desconocen lo que sucede en los otros, razón por la cual la coherencia entre los mensajes que el niño recibe de los adultos significativos resulta más determinante que la intensidad de cualquier intervención puntual. Esta coherencia no supone uniformidad de estilos ni eliminación de las diferencias entre familias y docentes, sino ausencia de contradicciones flagrantes en aquello que se espera del niño y en la forma de responder a sus manifestaciones emocionales.

Es recomendable reconocer los matices de la configuración interna de la familia sin emitir juicios acerca de su estructura, Horna et al. (2020) señalan que las variaciones en las capacidades sociales entre los niños preescolares no se deben al tipo de familia en términos generales, sino a la calidad de las interacciones que tienen lugar en su interior; de este modo, familias con estructuras variadas pueden proporcionar condiciones similares si hay consistencia y disponibilidad emocional en el trato. Marimon y Álvarez (2021) aportan en la misma dirección al mostrar que las competencias parentales, entendidas como el repertorio de prácticas con las que los adultos acompañan el crecimiento del niño, tienen mayor peso explicativo que las variables demográficas del hogar. Interesa además la manera en que las condiciones materiales y el nivel de tensión que soportan los cuidadores modulan esa disponibilidad: Castro et al. (2025) señalan que los adultos sometidos a sobrecarga sostenida disponen de menos margen para acompañar los desbordes emocionales de un niño de cuatro o cinco años, no por falta de voluntad sino por agotamiento de sus propios recursos de regulación. Reconocer este punto evita atribuir a negligencia lo que muchas veces obedece a circunstancias que exceden a la familia.

En el plano institucional, el entorno socioemocional se construye en los detalles menores de la jornada más que en las actividades formalmente destinadas a las emociones. La manera en que el docente recibe a los niños en la puerta, el tono con que resuelve un derrame de pintura, la previsibilidad del orden de los momentos pedagógicos y la existencia de espacios donde un niño puede retirarse sin ser interpelado configuran un clima que los niños leen con precisión aunque no puedan nombrarlo. Según Vargas et al. (2024), el desarrollo socioemocional ocurre precisamente

en esas interacciones cotidianas del proceso de aprendizaje, y que aulas con propuestas didácticas similares generan resultados diferentes dependiendo de la calidad de las relaciones diarias que el profesor puede mantener; Mendoza y Briones (2022) están de acuerdo en que la estrategia pedagógica se vuelve efectiva cuando abarca toda la rutina y no se limita a un bloque semanal, lo cual cambia el enfoque del diseño de actividades a la revisión de las prácticas diarias del salón de clases.

El territorio donde crece el niño constituye un tercer escenario cuya influencia suele quedar subestimada en la literatura sobre primera infancia. La disponibilidad de espacios seguros para jugar, la existencia de redes vecinales de cuidado y la presencia o ausencia de violencia en el entorno inmediato modifican de forma tangible las oportunidades de interacción con pares. González et al. (2021) analizan cómo el juego mantiene su valor formativo incluso en contextos atravesados por la violencia, aunque advierten que en esas condiciones la institución educativa asume una función que excede lo pedagógico y se convierte en uno de los pocos espacios donde el niño experimenta previsibilidad y protección. La UNESCO (2023) sitúa este debate en el contexto regional, al detallar la diversidad de situaciones en las que la educación inicial funciona en Latinoamérica, hay importantes diferencias en infraestructura, formación docente y cobertura que impiden la implementación directa de modelos creados para otros contextos.

Lo anterior implica que ningún ambiente es determinante por sí mismo y que la falta de condiciones beneficiosas en uno de ellos puede ser compensada parcialmente por los otros, Tur y otros (2021) registran que los niños que han estado expuestos a inestabilidad en el hogar disminuyen sus conductas agresivas cuando hallan un ambiente inclusivo en la clase, el cual les brinda anticipación, límites firmes y respuestas moduladas a nivel emocional; Benavidez y Villafuerte (2025) fortalecen esta interpretación al afirmar que la educación inicial tiene un espacio tangible para intervenir en el desarrollo emocional, incluso si las condiciones familiares no pueden ser cambiadas desde la institución.

Un aspecto del entorno que merece registro específico es la estabilidad de las figuras de referencia. Los cambios frecuentes de cuidador principal, la rotación de docentes durante el año escolar o los traslados sucesivos de institución interrumpen los vínculos en construcción y obligan al niño a reiniciar un proceso que demanda tiempo. Según Castro y Fernández (2020), los niños que han estado expuestos a interrupciones como estas tienen más problemas para crear lazos de

confianza con adultos nuevos, no por rechazo, sino debido a una prudencia adquirida en experiencias pasadas; esta consideración es importante para la administración institucional, ya que las decisiones administrativas que aparentemente son neutrales, como redistribuir grupos de profesores, afectan el contexto socioemocional y rara vez se toman en cuenta cuando se toman.

2.2.2. Áreas de trabajo socioemocionales

El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) establece cinco competencias que son esenciales para el desarrollo de la dimensión socioemocional en la infancia, a saber: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación, toma de decisiones responsables, cada una de las cuales estructura este marco conceptual y el sistema modular de actividades del Modelo Emocionarte, asegurando así que exista la debida relación entre la fundamentación teórica y la propuesta de intervención pedagógica.

Desarrollar estas competencias a partir de la infancia permite que los niños y niñas reconozcan y regulen sus propias emociones, establezcan relaciones interpersonales sanas y sean capaces de participar de una manera constructiva en su familia y entorno escolar (Sierra et al., 2022); por otro lado, las competencias se ven reforzadas en el entorno escolar por haberse incorporado en el tiempo progresivo de los planes de estudio, formando parte de los procesos de una educación inclusiva, que llevan a considerar el desarrollo cognitivo pero también el desarrollo emocional y social de los alumnos y las alumnas (Mendoza y Briones, 2022). La primera competencia es la autoconciencia, la cual es definida como la capacidad para identificar las emociones, pensamientos y valores propios y entender cómo estos afectan la vida diaria. Incluye la determinación de fortalezas y debilidades, el desarrollo de la autoconfianza y autoeficacia emocional (Ávila et al., 2023). En la Educación Inicial, el hecho de trabajar la autoconciencia desde los primeros años permite a los pequeños construir un autoconcepto ajustado a la realidad, identifican mejor las emociones básicas y desarrollan la mentalidad de crecimiento que va ayudando a una mejor adaptación escolar y social.

La segunda competencia es la autorregulación entendida como la habilidad para implementar de una forma adecuada las emociones, pensamientos y comportamientos en las diferentes situaciones, e incluye la gestión del estrés, el control de impulsos, la automotivación y la creación de metas personales, de acuerdo con su nivel de desarrollo (Meza et al., 2025). Unas herramientas concretas y efectivas que se pueden integrar de un modo natural en la misma rutina

diaria de aula son la respiración profunda, la utilización del rincón de la calma, el uso de las técnicas de visualización guiada y las rutinas de regulación corporal para niños de 3 a 5 años, tal y como plantean en el Módulo 2 del Modelo Emocionarte.

La tercera competencia es la conciencia social, la cual se refiere a la destreza para entender y empatar con personas que tienen distintas procedencias, culturas y contextos, así como para el conocimiento y el respeto de las normas éticas que regulan la convivencia (Sánchez et al., 2025). Esta competencia es crucial para poder desarrollar la empatía, el respeto hacia la diversidad y la percepción del efecto que tiene en las demás personas el actuar conforme se lo hace. En la educación inicial, puede desarrollarse a partir de la propuesta de juegos de rol, cuentos terapéuticos, actividades de servicio comunitario y dinámicas grupales que inviten a los niños y las niñas a poder ponerse en el lugar del otro, tal como se propone en el Módulo 3 del modelo Emocionarte.

La cuarta competencia hace referencia a las competencias de la relación, que vienen a ser para establecer y mantener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias con diferentes personas y grupos. Comprende la comunicación clara y respetuosa de los sentimientos, la escucha activa, la cooperación, la asertividad y la resolución pacífica de conflictos (Cebollero, 2021). En el marco de la primera infancia, estas competencias se van desarrollando en particular a través del juego cooperativo, los proyectos en grupo y las actividades que exigen negociación y acuerdo entre los pares, experiencias que se convierten en la base del Módulo 4 del Modelo Emocionarte.

La quinta competencia se refiere a la toma de decisiones responsable, es decir ser responsable en las elecciones, aspecto que implica la capacidad para tomar buenas decisiones en relación al comportamiento personal y a las interacciones sociales, teniendo en cuenta los criterios éticos, las normas de convivencia y las consecuencias de los propios comportamientos sobre uno mismo y sobre los demás (Cebollero, 2021). En el caso de los niños y niñas de 3 a 5 años, la toma de decisiones responsable se ejecuta en torno a la identificación y resolución de problemas de la vida diaria sencillos, la reflexión guiada sobre las acciones que se llevan a cabo y el desarrollo progresivo del pensamiento crítico básico, el cual queda promovido a partir de juegos de construcción, narrativas interactivas y asambleas de aula (Rodríguez et al., 2022).

Estas cinco competencias articulan coherentemente los cuatro módulos del Modelo Emocionarte propuesto: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Empatía y Conciencia Social y Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos, y garantizan que cada actividad que se

propone a los niños tenga razón de ser desde una dimensión socio-emocional que además ofrezca evidencias científicas actuales y pertinentes al contexto ecuatoriano.

No se obtienen las cinco competencias descritas de forma sucesiva ni se establecen en su forma final durante la educación inicial, sino que se presentan a lo largo del periodo en versiones más complejas; se puede notar un cambio entre los tres y los cinco años, que va desde la identificación de estados emocionales básicos en el propio cuerpo hasta la capacidad de nombrarlos, predecirlos y reflexionar sobre el impacto que tienen en otras personas. Meza et al. (2025) documentan que este avance no es homogéneo entre niños de la misma edad cronológica y que las diferencias individuales resultan más amplias en el terreno emocional que en el cognitivo, lo que obliga a los docentes a trabajar con rangos de desempeño esperado antes que con estándares únicos. Castillo e Iguasña (2025) precisan que en el grupo de cuatro a cinco años la regulación emocional aparece todavía muy dependiente del andamiaje adulto, de manera que un niño capaz de calmarse con acompañamiento no necesariamente puede hacerlo en solitario, distinción que resulta clave al momento de valorar los logros.

Además, es importante destacar que las competencias tienen relaciones de interdependencia entre ellas, lo que desaconseja abordarlas de manera compartimentada; la conciencia social de un niño que no es capaz de identificar sus propios estados internos difícilmente avanza, y las habilidades relacionales dependen al mismo tiempo de la autorregulación y de la habilidad para ver el punto de vista del otro. Sierra et al. (2022) corroboran esta articulación cuando examinan las apreciaciones de los padres acerca de la competencia socioemocional, en las que los adultos especifican agrupaciones de comportamientos interconectados en lugar de habilidades independientes. Ruiz et al. (2025) proponen en consecuencia que la inteligencia emocional funcione como eje pedagógico transversal en educación inicial, lo que implica que las competencias se aborden en el marco de experiencias completas y significativas para el niño en lugar de ejercitarse por separado en actividades específicas.

El lenguaje cumple una función mediadora que atraviesa las cinco competencias y merece atención particular. La posibilidad de nombrar un estado emocional introduce una distancia entre la vivencia y la reacción inmediata, y esa distancia constituye el punto de partida de toda regulación. Sánchez et al. (2025), en su estudio realizado en un centro de educación inicial de Guayaquil, observan que la ampliación del vocabulario emocional precede a las mejoras en

autocontrol y empatía, y que los niños que disponen de más términos para describir lo que sienten recurren con menor frecuencia a la expresión motriz del malestar. Nava (2025) coincide en que la enseñanza explícita del léxico emocional constituye una de las intervenciones con mejor relación entre esfuerzo y resultado en el aula, siempre que se realice en situaciones reales de la jornada y no mediante repetición descontextualizada de listas de palabras.

La evaluación del progreso en estas competencias presenta desafíos metodológicos que es útil explicitar, en las primeras etapas de la vida, no es adecuado utilizar instrumentos auto informados; en cambio, el análisis sistemático del comportamiento en circunstancias diarias se transforma en el método principal para recopilar información. Cedeño et al. (2022) alertan acerca del peligro de confundir la conformidad conductual con el desarrollo de competencias, porque un niño puede acatar las reglas del aula por miedo a ser sancionado sin haber asimilado los criterios que las respaldan, Preciado et al. (2022) sugieren en este sentido que las situaciones de juego libre ofrecen información más válida que las tareas estructuradas, porque en ellas el niño despliega su repertorio real de recursos sin la mediación de la instrucción adulta.

Un último aspecto que condiciona el trabajo con las cinco competencias es la formación emocional del propio educador. Rodríguez et al. (2023) sostienen que el docente de primera infancia no puede acompañar procesos de regulación que no ha transitado, y que su capacidad de sostener la conducta desafiante de un niño de cuatro años sin responder desde la propia alteración constituye un requisito previo a cualquier propuesta metodológica. Suárez y Soler (2025) añaden que este componente formativo suele quedar reducido a la transmisión de técnicas, cuando en realidad demanda un trabajo sobre las creencias del educador acerca de las emociones y su lugar en el aprendizaje. La consecuencia práctica es que las propuestas de educación emocional que no contemplan un componente dirigido al adulto tienden a diluirse una vez concluido el acompañamiento externo.

2.2.3. Beneficios del desarrollo socioemocional de los niños

El desarrollo socioemocional en los niños es una línea relevante en el desarrollo integral infantil que aporta múltiples beneficios que se extienden por todo el ciclo de vida y por diversas áreas o dominios (Rodríguez et al., 2022). Verbigracia, los/las primeros/as impactos que generan positivamente estos beneficios tendrán un efecto importante sobre el futuro del niño en cuanto a éxito personal, en su futuro rendimiento académico y profesional. Uno de los beneficios más

relevantes es la mejora del rendimiento académico, ya que los niños con un correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales tienden a tener un mejor rendimiento escolar, ya que habilidades como la autorregulación y la perseverancia son fundamentales para el aprendizaje (Rodríguez et al., 2022). Además, estos niños son más propensos a tener una mayor motivación intrínseca y a concentrarse mejor en las tareas escolares.

Además, un adecuado desarrollo de las habilidades socioemocionales permite a los niños establecer relaciones positivas y duraderas con sus compañeros y adultos, lo que les ayuda en habilidades como la empatía, la comunicación eficaz y la resolución de conflictos, ya que les ayuda a poder navegar satisfactoriamente a través del proceso de interacción en sus relaciones socioemocionales (Valencia y Flores, 2024).

Por consiguiente, los niños que desarrollen adecuadamente su desarrollo socioemocional son más eficaces para hacer frente a los desafíos y a las dificultades, ya que desarrollan estrategias de afrontamiento y la capacidad de recuperarse más fácilmente ante complicaciones, esta relación guarda un estrecho vínculo con la mejora de la salud mental y el bienestar emocional, ya que el desarrollo socioemocional influye de manera significativa en la salud mental de los niños/as, ayudándoles a entender sus emociones y a gestionarlas de forma adecuada, disminuyendo el riesgo de problemas como la ansiedad y la depresión (Alé y Moral, 2022).

Las competencias socioemocionales, cada vez más valoradas en contextos laborales, hacen que los niños que las desarrollen desde edades tempranas tengan ventajas en los desafíos de la educación superior y el mundo del trabajo. Las competencias como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas son altamente valoradas por los reclutadores (Valencia y Flores, 2024). Se comprueba también que los comportamientos problemáticos son menores en aquellos niños/as que presentan un buen desarrollo de la socioemocionalidad, ya que son capaces de regular sus impulsos, de resolver pacíficamente los conflictos y de respetar las normas sociales, y se comprueba que hay una disminución de comportamientos agresivos o perturbadores bien en casa, bien en la escuela.

A los beneficios ya señalados se suman efectos sobre procesos cognitivos que hasta hace poco se estudiaban de manera independiente. Meza et al. (2025) documentan que el trabajo sostenido en inteligencia emocional durante la etapa preescolar se asocia con mejoras en atención sostenida, memoria de trabajo y flexibilidad para cambiar de tarea, funciones que constituyen la

base de los aprendizajes escolares posteriores. La explicación resulta razonable si se considera que un niño capaz de tolerar la frustración permanece más tiempo en una actividad exigente, y que quien no destina sus recursos a gestionar el malestar dispone de mayor capacidad para procesar la información de la tarea. Zúñiga (2025) ofrece una interpretación adicional al vincular el desarrollo humano con la educación emocional en niños de cuatro a seis años, argumentando que los progresos en el ámbito emocional permiten que el niño explore su entorno de manera autónoma, lo que le brinda más oportunidades para aprender.

Los beneficios también se aplican a la convivencia institucional, con consecuencias que van más allá del niño considerado individualmente, un equipo en el que la mayor parte de sus miembros tiene recursos para solucionar desacuerdos sin emplear la violencia crea un ambiente que beneficia hasta a aquellos que no han desarrollado estas capacidades, ya que disminuye la cantidad de episodios disruptivos y libera tiempo docente previamente dedicado a manejar conflictos. Según Tello et al. (2021), este efecto acumulativo se manifiesta en las instituciones educativas; además, notan que el trabajo socioemocional sostenido altera los indicadores institucionales de formas que no pueden ser explicadas por la mera adición de avances individuales. Cárdenas et al. (2021), en un estudio realizado en una unidad educativa de la provincia de Los Ríos, encuentran esta misma asociación entre habilidades sociales y comportamiento grupal en el contexto ecuatoriano.

Menos atendidos en la literatura son los beneficios que alcanzan a los adultos que rodean al niño. Rodríguez et al. (2023) señalan que los docentes que incorporan la formación emocional a su práctica reportan menor desgaste profesional, en parte porque disponen de recursos para interpretar la conducta desafiante sin vivirla como una afrenta personal, y en parte porque el clima de aula que logran construir demanda menos energía de contención. Sierra et al. (2022) señalan que las familias experimentan un fenómeno similar, en el que conocer las competencias socioemocionales cambia la interpretación de los comportamientos de sus hijos y disminuye la tendencia a atribuir intencionalidad a manifestaciones propias de la edad; Ávila et al. (2023) enfatizan este aspecto al demostrar que la familia que está informada sobre el desarrollo socioemocional del niño de preescolar interviene con más frecuencia y usa menos prácticas coercitivas.

En el terreno de la equidad educativa, los beneficios adquieren un valor particular. La UNESCO (2023) documenta que los niños provenientes de contextos con menores recursos son quienes obtienen mayor ganancia relativa de los programas de educación emocional, precisamente porque la institución les ofrece experiencias de acompañamiento que su entorno inmediato no siempre puede garantizar. Este hallazgo tiene una implicación de política educativa que conviene registrar: el trabajo socioemocional funciona como mecanismo de compensación de desigualdades y no solamente como enriquecimiento de la oferta formativa. Bolgeri y Aguilera (2021) presentan pruebas coherentes al examinar una intervención enfocada en robustecer la autoestima, en la que se observó el impacto más significativo entre los alumnos que tenían niveles iniciales menores.

Finalmente, es importante mencionar que la magnitud y permanencia de estos beneficios se basan en la continuidad del trabajo hecho, según advierten Flores y Valencia (2024), las ganancias que se logran durante un año escolar tienden a disminuir si el siguiente nivel no mantiene una orientación similar, lo que posiciona la articulación entre la educación inicial y la básica como un requisito para que los resultados sean duraderos. Moral y Alé (2022) sacan una conclusión similar al analizar diferentes contextos educativos, en los que se necesita un refuerzo sostenido para que el aprendizaje activo de habilidades socioemocionales se afiance; esta alerta previene la expectativa de que una intervención limitada en el tiempo tenga impactos duraderos y sugiere que se evalúa el valor de las propuestas tanto por sus resultados a corto plazo como por su potencial para institucionalizarse.

Es importante señalar el impacto que estos beneficios tienen en el futuro desempeño escolar, aunque verificarlo requiera de períodos prolongados de seguimiento, Llontop et al. (2020) descubren que los alumnos con más recursos socioemocionales, cuando analizan programas dirigidos al desarrollo personal en niveles educativos superiores, manejan mejor las exigencias de autonomía propias de esos niveles, lo que indica que las adquisiciones tempranas mantienen su valor mucho tiempo después del periodo en el cual ocurrieron. Cebollero (2021) registra un fenómeno similar en propuestas dirigidas a adolescentes, en las que el conjunto de habilidades relacionales previas afecta la utilización de las oportunidades para aprender colaborativamente; estos datos, que proceden de períodos diferentes a los que trata esta investigación, fortalecen la relevancia de actuar en la educación inicial, dado que el costo de la intervención es más bajo y su margen de incidencia es mayor.

2.2.4. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños es un proceso complejo y continuo que comienza en la infancia temprana y se extiende a lo largo de la adolescencia; estas habilidades incluyen la capacidad de reconocer y manejar las emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y manejar situaciones desafiantes de manera constructiva. El desarrollo de estas habilidades se produce a través de una combinación de factores, incluyendo la maduración biológica, las experiencias personales, y el entorno social y cultural en el que crece el niño (Aucasi, 2021).

Llontop et al. (2020) indican que las habilidades socioemocionales en el crecimiento de los niños son importantes debido a que aprenden a reconocer y expresar sus emociones, a desarrollar empatía, y a establecer relaciones afectivas con sus principales cuidadores. Conforme pasan los años, los niños adquieren capacidades más complejas, como la resolución de conflictos, el entendimiento de las reglas sociales y la cooperación; el juego, sobre todo el que es imaginativo y colaborativo, desempeña un papel fundamental durante este proceso, puesto que ofrece un entorno seguro para practicar y perfeccionar estas habilidades.

Los programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas están diseñados para promover de forma sistemática estas habilidades. Estos programas suelen enfocarse en cinco áreas clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (López, 2020), al enfocarse en estas áreas clave es imprescindible que los programas cubran con las necesidades para que cada una de las áreas socioemocionales sea atendida de manera adecuada a la edad de los niños.

Los niños tienen la posibilidad de fortalecer y poner en práctica estas destrezas en un ambiente de apoyo (Araoz et al., 2020) por medio de actividades organizadas, debates en clase e incluir prácticas socioemocionales en la rutina cotidiana; los maestros y otros adultos en el ambiente escolar sirven de ejemplos significativos al evidenciar capacidades socioemocionales efectivas en sus interacciones con los alumnos y entre sí.

Siendo crucial que los padres, educadores y profesionales de la salud estén atentos al progreso individual de cada niño y proporcionen el apoyo necesario, en base a estrategias como el coaching emocional, donde los adultos ayudan a los niños a identificar y manejar sus emociones, y la creación de oportunidades para la práctica de habilidades sociales en diversos contextos,

pueden ser particularmente efectivas para fomentar el desarrollo socioemocional saludable en todos los niños (Castro et al., 2025).

El desarrollo socioemocional en los niños se caracteriza por ser un proceso gradual y acumulativo que se extiende a lo largo de la infancia y la adolescencia. Una de sus características más notables es su naturaleza secuencial, donde las habilidades más básicas como son la interacción entre pares, la vinculación afectiva y la comunicación no verbal sirven como cimiento para el desarrollo de competencias más complejas (Sornoza et al., 2025). Su conexión con otras áreas de desarrollo infantil, como el físico, el cognitivo y el lingüístico, es otro aspecto fundamental del desarrollo socioemocional (Preciado et al., 2022); la relevancia de una perspectiva holística para el desarrollo infantil es enfatizada por esta interconexión, que tiene en cuenta que el progreso en un área puede propiciar avances en otras, debido a la adaptabilidad de las habilidades socioemocionales.

El cerebro infantil es muy receptivo a las vivencias y al aprendizaje, sobre todo en los primeros años de vida, la flexibilidad de las capacidades socioemocionales hace posible que se ajusten a las interacciones con el ambiente, incluyendo los vínculos con cuidadores, compañeros y otros adultos importantes (Preciado et al., 2022); es fundamental observar que el desarrollo socioemocional persiste durante toda la vida, a pesar de que esta plasticidad se reduce con la edad.

Una característica destacable del desarrollo socioemocional es su sensibilidad hacia el entorno social y cultural, el desarrollo y la expresión de las habilidades socioemocionales de un niño están fuertemente determinados por las normas, valores y expectativas culturales en las que se cría; según Marimon y Álvarez (2021), esta característica destaca la importancia de tener en cuenta el contexto cultural al analizar y fomentar el desarrollo socioemocional, ya que no hay un solo estándar universal para estas habilidades.

El curso del desarrollo socioemocional puede describirse con cierto detalle en el rango de edad que ocupa a esta investigación. Alrededor de los tres años el niño reconoce y nombra emociones básicas en sí mismo y en los demás, aunque su capacidad de regulación depende casi por completo de la presencia de un adulto que le preste anticipación y contención. Hacia los cuatro años aparece la posibilidad de referir causas a los estados emocionales y de anticipar reacciones ajenas, lo que habilita formas incipientes de negociación en el juego. A la edad de cinco años, se establecen estrategias propias de regulación, como la búsqueda intencionada de un lugar tranquilo

o el uso del lenguaje en lugar de actuar, y se empieza a entender que una misma situación puede tener diferentes lecturas emocionales dependiendo de quién la experimenta; esta evolución, desde los cuatro hasta los cinco años, está documentada por Castillo e Iguasña (2025), quienes resaltan que las transiciones no suceden de manera repentina, sino que se producen en lapsos de desempeño inestable donde el niño alterna entre recursos nuevos y respuestas previas.

El temperamento introduce diferencias que es esencial tener en cuenta para no confundir una diferencia constitucional con un retraso, los niños que tienen umbrales de reactividad más bajos necesitan más tiempo y apoyo para lograr las mismas metas de regulación, pero eso no significa que tengan problemas en su desarrollo. Tur et al. (2021) examinan el vínculo entre la inestabilidad emocional y las expresiones de agresividad, y señalan que la reacción de los adultos ante estas manifestaciones altera su desarrollo: si se castiga repetidamente, el patrón tiende a reforzarse; en cambio, si se acompaña al niño para identificar los estados previos a la explosión emocional, se le brinda una alternativa. Mateo et al. (2022) aportan un elemento adicional al documentar cómo las condiciones excepcionales que alteran las rutinas de vida afectan el desarrollo de habilidades sociales, lo que confirma la sensibilidad de estos procesos a las circunstancias del entorno inmediato.

El conflicto entre pares merece una consideración específica porque suele leerse como un problema a evitar cuando en realidad constituye una de las principales ocasiones de aprendizaje disponibles en el aula. El desacuerdo sobre las reglas, la exclusión de un juego o la disputa por un material hacen que el niño enfrente la necesidad de mantener su interés mientras tiene en cuenta al mismo tiempo el del otro, una tarea que ninguna actividad planificada reproduce con igual intensidad. Según Preciado et al. (2022), la intervención de los adultos más efectiva en estos casos no es solucionar el conflicto ni repartir responsabilidades, sino restituir a los niños el deber de hallar una solución, proporcionando las palabras y la estructura que les falta; según Castro y Fernández (2020), los niños que han pasado por este tipo de mediación con frecuencia desarrollan repertorios de resolución que luego emplean de forma independiente.

La rutina diaria es la estructura sobre la que se sustenta gran parte de este desarrollo, aunque su rol suele ser ignorado debido a su naturaleza común, la secuencia de actividades predecible disminuye la incertidumbre y libera recursos que el niño puede emplear en interactuar. En cambio, los períodos de transición entre actividades albergan una alta proporción de los problemas de

regulación que se aprecian en el aula. Sornoza et al. (2025) sugieren que estos intervalos se aprovechen como oportunidades para trabajar explícitamente las emociones, ya que en ellos surgen de manera natural las exigencias de autorregulación y no necesitan ser simuladas; Moreno y Peñafiel (2025) desarrollan una línea próxima al analizar la modalidad de juego trabajo con niños de cuatro a cinco años, donde la organización del tiempo y del espacio opera como contenido formativo y no solo como marco organizativo.

Para que el docente pueda guiar este proceso, necesita tener criterios para diferenciar las señales que requieren atención adicional de la variabilidad esperada, señales que respaldan una observación más minuciosa y, cuando es pertinente, la remisión a expertos especializados son: la falta de interés constante en interactuar con pares, la desproporción reiterada entre el estímulo y la respuesta emocional, la persistencia de dificultades evidentes de regulación después de las fases de adaptación o el retroceso en logros que se habían logrado anteriormente. Aucasi (2021) enfatiza que este juicio no puede sostenerse en impresiones aisladas y requiere registro sistemático a lo largo del tiempo; López (2020) añade que la documentación del progreso cumple además una función pedagógica, porque permite al docente identificar qué intervenciones producen efecto en cada niño y ajustar su práctica en consecuencia, en lugar de aplicar de manera uniforme un repertorio predefinido de estrategias.

2.2.5. Ventajas del desarrollo de las habilidades socioemocionales

El desarrollo de competencias socioemocionales proporciona múltiples beneficios que afectan de manera positiva varios ámbitos de la vida infantil, no solo a corto plazo sino también a largo plazo, una de las mejoras más importantes es el desempeño académico (Preciado et al., 2022). Los niños que tienen bien desarrolladas las capacidades socioemocionales suelen tener una motivación más alta para aprender, una mayor capacidad de concentración y tenacidad ante los retos académicos; estas competencias les facilitan la gestión del estrés vinculado a los exámenes, la colaboración eficaz en equipo y el hecho de solicitar ayuda cuando es necesario (Cárdenas et al., 2021).

El avance de las habilidades socioemocionales tiene otro beneficio importante: el fortalecimiento de las relaciones entre personas y la integración dentro de la sociedad, según Castro y Fernández (2020), los niños que han desarrollado una buena conciencia social y habilidades de relación son más capaces de establecer y sostener relaciones amistosas saludables, colaborar con

sus compañeros y solucionar conflictos de forma constructiva. Estas capacidades optimizan la experiencia educativa de los niños y establecen las bases para que tengan relaciones satisfactorias en su vida adulta, tanto a nivel personal como laboral; los niños que poseen habilidades socioemocionales sólidas tienen menos probabilidades de ser víctimas o victimarios de acoso escolar, lo cual ayuda a generar un entorno escolar más seguro y positivo para todos (Preciado et al., 2022).

El desarrollo de habilidades socioemocionales también tiene un impacto significativo en la salud mental y el bienestar emocional de los niños. La capacidad de reconocer, expresar y manejar las emociones de manera saludable es fundamental para la resiliencia emocional (Flórez y Chapid, 2021). Los niños que han desarrollado buenas habilidades de autorregulación y autoconciencia son más capaces de manejar el estrés, la ansiedad y la frustración, lo que reduce el riesgo de problemas de salud mental a largo plazo, a diferencia de aquellos que no tienen este desarrollo de habilidades tienden a tener mal comportamiento, bajo rendimiento académico y son propensos a la irritabilidad (Tur et al., 2021).

Asimismo, estas habilidades fomentan una autoestima saludable y una imagen positiva de sí mismos, lo que puede actuar como un factor protector contra la depresión y otros trastornos del estado de ánimo (Mateo et al., 2022). La capacidad de buscar ayuda cuando es necesario, otra habilidad socioemocional importante, que contribuye a un mejor manejo de los problemas de salud mental. Los niños que desarrollan estas habilidades desde temprana edad están mejor equipados para navegar los desafíos del lugar de trabajo moderno, liderar equipos y adaptarse a entornos cambiantes (Preciado et al., 2022). Igualmente, las habilidades de toma de decisiones responsable y autogestión son cruciales para el éxito de los niños en cualquier enfoque sea familiar o educativo; donde el trabajo constante en el desarrollo emocional repercute en las capacidades a futuro que el niño posea.

Una ventaja poco explorada del desarrollo socioemocional se relaciona con la inclusión educativa de niños que presentan necesidades específicas de apoyo. Meza et al. (2025) señalan que en entornos inclusivos, la labor en inteligencia emocional favorece a dos grupos a la vez: al niño con necesidades especiales, quien haya un ambiente más receptivo para aceptar sus modos de participación, y a sus pares, quienes enriquecen su conjunto de herramientas para interactuar con la diferencia. Esta discusión, de acuerdo con Ávila et al. (2021), se encuentra en el ámbito de los

fundamentos del diseño universal del aprendizaje, en el que la flexibilidad para participar y expresarse pasa de ser un privilegio para algunos niños a ser una característica común de la propuesta didáctica; el efecto práctico es que, como el diseño del aula ya contempla la diversidad de puntos de partida, se ve reducida la necesidad de ajustes individuales.

Las familias tienden a notar primero las ventajas en el ámbito de la autonomía diaria antes que los maestros, un niño que tiene habilidades de autorregulación tolera con mayor facilidad los periodos de espera, mantiene con menos resistencia las rutinas de higiene y alimentación, y acepta más fácilmente los cambios en los planes. Esto disminuye la conflictividad en el hogar y alivia a quienes cuidan al niño del agotamiento significativo vinculado a la crianza, Ávila et al. (2023) documentan esta transformación en las dinámicas familiares del preescolar y señalan que el cambio se retroalimenta, dado que la disminución de los episodios de tensión mejora la disposición del adulto y esa mejora facilita a su vez nuevos avances en el niño. Castro et al. (2025) observan el mismo circuito en sentido inverso, cuando la escalada de conflictos deteriora progresivamente la capacidad de respuesta de ambas partes.

Las ventajas se hacen especialmente visibles en contextos atravesados por la adversidad. González et al. (2021) constatan que los niños que han desarrollado recursos socioemocionales sostienen mejor la exposición a entornos violentos, no porque queden indemnes ante ellos sino porque disponen de vías para procesar la experiencia y de vínculos a los cuales recurrir. Flores y Chapid (2021) aportan en la misma dirección al mostrar que la empatía, la calidad de las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva operan como recursos de afrontamiento frente a situaciones que exceden la capacidad de control del sujeto.

Las ventajas en el área de la adaptación escolar se convierten en indicadores tangibles y revisables, los niños con un desarrollo socioemocional más avanzado tienen menos problemas para ingresar a la institución, establecen vínculos de manera anticipada con adultos y compañeros, presentan tasas de ausentismo inferiores a las que se deben a resistencia y están más dispuestos a pedir ayuda cuando se enfrentan a una tarea que está fuera de su alcance. Según Cedeño et al. (2022), estos indicadores están relacionados con la calidad de las relaciones interpersonales que el niño puede desarrollar en el grupo, y proponen que la integración social actúa como una condición previa para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje brindadas por la institución; al

examinar el rol del desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje, Vargas et al. (2024) corroboran esta conexión entre los cuatro y los cinco años.

Conviene, sin embargo, formular una precaución que la literatura del área no siempre explicita. La acumulación de ventajas atribuidas al desarrollo socioemocional puede derivar en expectativas desmedidas sobre lo que una propuesta pedagógica alcanza a modificar, y en la consecuente atribución a la escuela de responsabilidades que corresponden a otras instancias. Tello et al. (2021) advierten contra la sobrecarga de las instituciones educativas con demandas que exceden su ámbito de acción, y recuerdan que las condiciones estructurales de vida de las familias no se resuelven mediante intervención pedagógica.

Además, hay un beneficio de tipo organizativo y económico que es relevante para aquellos que toman decisiones sobre la distribución de recursos a nivel institucional, cuando el grupo cuenta con recursos socioemocionales sólidos, la carga de tiempo docente dedicada a la resolución de conflictos, a los episodios de desregulación y a las comunicaciones con las familias por cuestiones disciplinarias se reduce significativamente en las aulas de educación inicial. Aguilera y Bolgeri (2021) registran esta reducción al evaluar los efectos de una intervención sistemática, y observan que el tiempo liberado se reinvierte en actividades de enseñanza. Cárdenas et al. (2021) llegan a conclusiones convergentes en el contexto ecuatoriano, donde la mejora en habilidades sociales se asoció con una disminución de las situaciones que requieren intervención correctiva del docente.

2.2.6. Estrategias de fortalecimiento del ambiente socioemocional de los niños

Las estrategias de afianzamiento del ambiente socioemocional de los niños son un conjunto de acciones, prácticas y estrategias que han sido planificadas de manera sistemática para garantizar que el ambiente favorezca el desarrollo óptimo de las competencias socioemocionales de los niños y las niñas (Aucasi, 2021). Las estrategias de afianzamiento del ambiente socioemocional de los niños son diversas en su grado de intervención (individual, de grupo y sistémico) y son llevadas a cabo por diversos actores, desde los educadores hasta los padres y madres, así como la comunidad a la que pertenece la familia.

Las estrategias de afianzamiento del ambiente socioemocional de los niños abarcan programas de educación socioemocional en las escuelas, formación del profesorado para el manejo de la emoción, reuniones o talleres para ayudar a los padres y madres a procurar un ambiente saludable en casa, promoción de redes comunitarias de ayuda mutua para el niño o niña en caso de

que lo necesite, intervenciones terapéuticas de manera individual en caso de necesidad, y en donde se promueven políticas que fomenten la inclusión y el bienestar emocional del niño o niña en su vida (Valencia y Flores, 2024). La idea es generar una atmósfera emocionalmente segura, afectivamente rica y socialmente estimulante, y en la que los pequeños puedan tener las experiencias adecuadas y las oportunidades suficientes para el desarrollo de las competencias socioemocionales necesarias (López, 2020).

El elemento más significativo de estas estrategias es que son integrales e interdependientes, lo que significa que se articulan con lo que hacen las familias, en la escuela, en la vida cotidiana, y que el aprendizaje socioemocional se entrelaza de un modo u otro con todo lo que acompaña en la vida diaria del niño y la niña (López, 2020). Al mismo tiempo, integran la comprensión del bienestar emocional, las relaciones sociales y la educación, y tratan de abordarlos de manera simultánea, basándose en la evidencia científica aportada desde la psicología del desarrollo, la psicología educativa y la psicología cognitiva y la neurociencia (Ávila et al., 2021).

Cabe mencionar que estas estrategias son proactivas y preventivas, es decir, se apoyan en un enfoque preventivo y les conceden especial importancia a la creación de ambientes que sean favorables para el desarrollo de todos los niños y que se anticipen a los problemas antes de que estos se produzcan: aunque sí pueden incluir intervenciones para niños con problemas socioemocionales, el acento es construir ambientes que favorezcan el desarrollo sano de todos los niños. También son multidimensionales los ámbitos de desarrollo emocional, social, cognitivo y físico se abordan simultáneamente, flexibles y adaptables a cada una de las características individuales y a las particularidades culturales (Horna et al., 2020), y participativas, es decir, involucran de un modo activo a los niños, a los padres y/o las madres, a los educadores o las educadoras, a los miembros de la comunidad en su diseño e implementación (Tello et al., 2021).

La viabilidad de estas estrategias depende de condiciones institucionales que preceden a su diseño y que con frecuencia quedan fuera del análisis. La primera de ellas es la disposición del equipo directivo, dado que sin respaldo explícito de la conducción las iniciativas quedan sujetas al entusiasmo individual de algunos docentes y se interrumpen cuando estos rotan o se agotan. La segunda es la asignación real de tiempo dentro de la jornada, puesto que las propuestas que dependen de espacios adicionales compiten con un currículo ya saturado y terminan cediendo terreno. Meza (2025) examina precisamente los modelos de adaptación curricular necesarios para

incorporar la educación emocional en los sistemas educativos latinoamericanos, y concluye que la vía sostenible pasa por integrar estos contenidos en las áreas existentes antes que por añadir espacios paralelos. Sisalema et al. (2025) coinciden al analizar la implementación de estrategias en aulas de primera infancia, donde las experiencias que se mantuvieron en el tiempo fueron aquellas que se incorporaron a la planificación regular.

El personal es el elemento que más afecta los resultados y que con mayor regularidad se infravalora en la distribución de recursos, Rodríguez et al. (2023) afirman que la formación centrada en los primeros días es insuficiente y que el cambio de prácticas exige apoyo en el aula, revisión conjunta de casos específicos y espacios para que el profesor pueda analizar sus propias reacciones frente a conductas desafiantes. Suárez y Soler (2025) añaden que la formación debe tratar el fundamento conceptual del trabajo emocional, no solo su instrumentación, ya que un profesor que utiliza procedimientos sin entender su base no puede ajustarlos si las circunstancias se desvían de lo esperado; en la misma línea, Nava (2025) advierte que una adecuada implementación de las estrategias se refleja en la habilidad del educador para improvisar con criterio frente a lo inesperado, y no en el cumplimiento estricto de secuencias planificadas.

La tensión entre ser fiel al diseño y adaptarse a las circunstancias es una constante en toda implementación, y puede resolverse de manera razonable, las estrategias que se implementan sin ninguna modificación a menudo no se ajustan a las condiciones del aula, mientras que las que se adaptan sin criterio pierden los elementos que explicaban su efectividad. Aucasi (2021) sugiere diferenciar entre los componentes esenciales de una estrategia, que deben permanecer intactos, y los elementos formales, que se pueden modificar en función de las particularidades del grupo y la disponibilidad de recursos; al analizar la elección de recursos didácticos, donde el estándar no es la sofisticación del material sino su adecuación al propósito y al contexto de uso, Ávila et al. (2021) brindan un marco valioso para esta distinción.

En este campo, el seguimiento del proceso es necesario y al mismo tiempo requiere de una metodología rigurosa, los progresos socioemocionales, a diferencia de los aprendizajes instrumentales, no se reflejan de inmediato en productos que puedan ser observados, lo cual dificulta la elaboración de indicadores y hace que la evaluación se reduzca al registro de las actividades llevadas a cabo. López (2020) señala que este cambio de enfoque desde los resultados hasta la actividad hace que el seguimiento pierda su significado y sugiere emplear registros de

observación concentrados en comportamientos concretos y contextualizados; Araoz et al. (2020) sugieren que se combine la observación de los docentes con datos provenientes de las familias, porque el modo en que las habilidades se manifiestan en casa es un marcador de transferencia que no recoge la evaluación institucional.

Las dificultades que afrontan estas estrategias son predecibles, por lo que es conveniente preverlas en la planificación, algunas de las más comunes son la falta de materiales, la resistencia de algunos profesores que ven el trabajo emocional como ajeno a su labor, la escasez de recursos, la rotación del personal que interrumpe los procesos iniciados y la dificultad para involucrar a familias cuyas condiciones laborales impiden que participen en actividades institucionales. Horna et al. (2020) registran este último obstáculo y proponen ajustar los canales de vinculación a la disponibilidad real de los cuidadores, en vez de mantener formatos que solo una porción de las familias puede cumplir; Valencia y Flores (2024) añaden que el reconocimiento anticipado de estos obstáculos permite diseñar respuestas graduales y evita que las dificultades iniciales se interpreten como fracaso de la propuesta.

Una progresión razonable comienza por el reconocimiento y la denominación de emociones, avanza hacia el desarrollo de recursos de regulación con apoyo adulto, continúa con el reconocimiento de los estados ajenos y culmina en la aplicación de estos recursos a la resolución de desacuerdos entre pares. Aucasi (2021) advierte que la alteración de este orden genera exigencias que el niño no está en condiciones de atender, como solicitar empatía a quien todavía no identifica sus propios estados internos. López (2020) añade que la progresión debe contemplar retornos periódicos a contenidos ya trabajados, dado que las adquisiciones en este terreno requieren consolidación mediante uso repetido en situaciones diversas.

2.2.7. Tipos de estrategias de fortalecimiento del ambiente socioemocional

Las estrategias de fortalecimiento del ambiente socioemocional son clave para el desarrollo integral del ser humano y pueden aplicarse en distintos ámbitos educativo, laboral y familiar. Se describen a continuación las principales categorías que las configuran:

Educación para la educación socioemocional. Se centra en la enseñanza de habilidades y competencias emocionales desde el inicio de la vida, enseñando habilidades como la empatía, la regulación emocional, la resolución de conflictos y la comunicación (Ávila et al., 2021).

Fomento del clima positivo. Crear ambientes en los que se valoren las diferencias, la cooperación y el reconocimiento de los logros (Ávila et al., 2021) es fomento del clima positivo. Esto incluye prácticas en el aula como el reconocimiento del esfuerzo y la creación de condiciones para que los demás se sientan seguros al expresar sus emociones.

Apoyo psicológico y orientación. El apoyo psicológico y la orientación permite a los profesionales de la salud mental ayudar a las personas a afrontar y superar las dificultades emocionales y psicológicas (Ávila et al., 2021), dando espacio para hablar de las inquietudes y construir habilidades de bienestar emocional.

Desarrollo de redes de apoyo. Reforzar las redes de apoyo social es la clave para el bienestar socioemocional, dicha tarea va asociada a la creación y mantenimiento de relaciones de calidad con los familiares y con los compañeros de trabajo, amigos, etcétera. Y es que las redes de apoyo social dan sentido de pertenencia, seguridad y acompañan para las tareas emocionales y de ayuda para el momento de necesidad.

Actividades recreativas y de bienestar. Actividades como la actividad física, meditación, arte y pasar tiempo de calidad con las personas queridas pueden ayudar a mejorar los estados de ánimo asociados al estrés (Rivera y Carpio, 2025). Dentro de los espacios educativos se pueden organizar talleres y eventos que respeten la actividad de ocio y bienestar y que gestionen el equilibrio entre trabajo y vida personal.

La primera categoría, referida a la enseñanza explícita de competencias emocionales, requiere precisiones sobre su modo de aplicación en la primera infancia, para niños de tres a cinco años, que aprenden a través de la experiencia directa y la mediación del adulto en situaciones específicas, la transmisión verbal de contenidos es poco eficaz; Rivera y Carpio (2025) desarrollan este aspecto al detallar tácticas concretas para el aula parvularia, en la que los contenidos emocionales se tratan a través de experiencias corporales, narrativas y lúdicas antes que por medio de explicaciones. Sánchez et al. (2025) documentan resultados congruentes en un centro de educación inicial ecuatoriano, donde la enseñanza del autocontrol y la empatía progresó a partir de situaciones cotidianas nombradas por el docente en el momento en que ocurrían.

El fomento de un clima positivo, segunda categoría señalada, se apoya en decisiones organizativas que exceden lo actitudinal. La disposición del mobiliario, la accesibilidad de los materiales, la existencia de espacios diferenciados para actividades de distinta intensidad y la

duración de los períodos de trabajo condicionan las posibilidades de interacción tanto como la disposición del docente. Mendoza y Briones (2022) subrayan que la estrategia pedagógica orientada al desarrollo socioemocional comprende necesariamente la organización del ambiente, y que aulas con propósitos declarados semejantes producen climas distintos según cómo estén dispuestas. Sornoza et al. (2025) coinciden en atribuir al ambiente físico una función que va más allá del soporte material y lo consideran parte del contenido formativo.

En cuanto al apoyo psicológico y la orientación, tercera categoría, la realidad de la mayoría de las instituciones de educación inicial impone considerar la escasa disponibilidad de profesionales especializados. La tarea del docente, frente a esta limitación, se enfoca en la detección oportuna y en la derivación, por encima de la intervención directa que supera su capacitación y sus responsabilidades; Aucasi (2021) alerta acerca del peligro de que los educadores asuman roles terapéuticos sin estar capacitados, lo cual puede tener el doble efecto de someter al niño a intervenciones inapropiadas y de poner al docente en la situación de manejar responsabilidades para las cuales no está preparado, Tello et al. (2021) sugieren que se establezcan protocolos institucionales precisos para definir el alcance de la acción docente y los métodos de conexión con servicios externos.

El desarrollo de redes de apoyo admite una lectura específica para la primera infancia que la formulación general no recoge. En esta etapa las redes relevantes son las que vinculan a las familias entre sí y a estas con la institución, dado que el niño no construye por sí mismo relaciones de soporte fuera del entorno inmediato. Los espacios de encuentro entre cuidadores, aun los informales, cumplen una función de contención que reduce el aislamiento de las familias que atraviesan dificultades similares. Según Marimon y Álvarez (2021), la comunicación entre los padres tiene un impacto más efectivo en las prácticas de crianza que la transmisión unilateral de consejos por parte de la institución; Gavilanes et al. (2025) documentan el impacto que tiene en el desarrollo emocional de los preescolares la fortaleza del entorno familiar, y resaltan la importancia de las intervenciones que se enfocan en todos los cuidadores en lugar de hacerlo con cada familia individualmente.

Las actividades recreativas y de bienestar, quinta categoría, alcanzan en la primera infancia una centralidad que no tienen en otras etapas, porque el juego constituye el modo propio de aprendizaje del niño y no una actividad complementaria. Moreno y Peñafiel (2025) analizan la

modalidad de juego trabajo con niños de cuatro a cinco años y muestran que su valor formativo depende de la calidad de la mediación adulta y no únicamente de la disponibilidad de tiempo libre. Rodríguez et al. (2022) investigan un camino especialmente fructífero al analizar la lectura de libros álbum como una mediación para el desarrollo socioemocional, en esta, la narrativa da al niño la oportunidad de identificar emociones en un personaje antes de reconocerlas en sí mismo, una distancia que favorece el acercamiento a contenidos que serían intimidantes en primera persona.

Una institución con dificultades marcadas de convivencia requiere concentrar esfuerzos en el clima y en la mediación de conflictos, mientras que un contexto con familias disponibles pero desorientadas encuentra mayor rendimiento en el trabajo con cuidadores. Meza (2025) advierte contra la adopción de modelos completos diseñados en otros contextos sin el examen previo de su pertinencia, práctica frecuente en la región que explica buena parte de los resultados decepcionantes. Sisalema et al. (2025) proponen partir de un diagnóstico institucional que identifique fortalezas ya existentes, dado que las estrategias que se apoyan en prácticas instaladas encuentran menos resistencia que aquellas que exigen sustituirlas.

Corresponde señalar que estas categorías no operan de manera excluyente y que su combinación produce efectos superiores a la aplicación aislada de cualquiera de ellas. Una propuesta de enseñanza explícita de competencias emocionales rinde poco en un aula cuyo clima resulta hostil, y un clima favorable sin trabajo intencionado sobre las competencias deja el desarrollo a merced de las diferencias con que los niños ingresan. Flores y Chapid (2021) dan cuenta de esta complementariedad al examinar juntas la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y la empatía, aspectos que evolucionan de manera articulada y no como consecuencia de intervenciones independientes; Mateo et al. (2022) sostienen el argumento al demostrar que, en situaciones que modifican las condiciones normales de la vida escolar, la falta de alguno de estos elementos restringe los beneficios de los otros.

2.2.8. Elementos para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños requiere un enfoque integral que considere la familia, la escuela y la comunidad en su conjunto. Es esencial crear un entorno familiar positivo y de apoyo donde los pequeños se sientan cómodos y seguros para expresar sus emociones. Los padres juegan un papel fundamental al modelar comportamientos apropiados,

enseñando a sus hijos a reconocer y nombrar sus emociones, y ofreciendo herramientas para gestionar sentimientos intensos.

Los maestros tienen que incorporar programas de educación socioemocional en el plan de estudios diario en el ambiente escolar, esto puede incluir la instrucción directa de habilidades como la resolución de conflictos, la autorregulación y la empatía. Los maestros pueden ofrecerles a los niños la oportunidad de practicar estas habilidades en un entorno seguro y controlado mediante actividades interactivas, tales como simulaciones de situaciones o debates grupales; es esencial que los docentes reciban capacitación constante en métodos de gestión de aula que contribuyan a un ambiente escolar seguro y positivo desde el ángulo emocional.

El respaldo familiar es fundamental para fomentar las capacidades socioemocionales de los niños en su vida diaria, los padres tienen la posibilidad de involucrarse en actividades familiares que promuevan el entendimiento mutuo y una comunicación abierta, por ejemplo las cenas en familia, donde cada uno cuente lo que le sucedió durante el día. Resulta beneficioso que la familia esté alineada con los programas escolares de educación socioemocional, de forma que puedan reforzar en casa lo que los niños aprenden en la escuela. Establecer rutinas consistentes y proporcionar un ambiente estructurado también contribuye a que los niños se sientan seguros y aprendan a manejar mejor sus emociones.

Entre los elementos que sostienen este proceso, el propio docente ocupa un lugar que ninguna otra condición puede suplir. Su papel va más allá de la implementación de actividades y consiste en actuar como un referente regulador, brindándole al niño un modelo visible de cómo un adulto identifica lo que siente, lo nombra y responde sin perder el control. Rodríguez y colaboradores (2023) afirman que esta faceta de la práctica no se enseña a través de instrucciones y necesita un trabajo formativo acerca de la experiencia emocional del mismo educador; Ruiz et al. (2025) están de acuerdo en que la inteligencia emocional debe ser el núcleo pedagógico, lo que implica que el profesor entienda su intervención emocional como un componente del contenido que imparte y no como una característica personal desvinculada de su trabajo profesional.

El ambiente físico del aula constituye un segundo elemento cuya incidencia se subestima con frecuencia. La existencia de un espacio delimitado al que el niño pueda retirarse cuando necesita recomponerse, la disponibilidad de materiales que permitan la expresión no verbal del malestar y la presencia de apoyos visuales que anticipen la secuencia de la jornada ofrecen recursos

concretos que reducen la dependencia de la intervención verbal del adulto. Rivera y Carpio (2025) describen la organización de estos elementos en el aula parvularia y advierten que su eficacia depende de que el niño los reconozca como disponibles y no como espacios de sanción, distinción que se establece en el uso cotidiano y no en la explicación inicial. Sornoza et al. (2025) documentan que la introducción de estos recursos modifica la frecuencia de episodios de desregulación incluso sin cambios en la propuesta de actividades.

La rutina diaria, en la medida en que proporciona el marco de previsibilidad en el cual el niño puede aventurarse a explorar, es el tercer componente estructurador, los instantes de saludo, la primera reunión, el arreglo de los materiales, la solución de los tiempos de espera y el final del día son momentos que brindan oportunidades para trabajar emocionalmente y no necesitan una organización adicional; si se gestionan como trámites, estas oportunidades se pierden. Sisalema et al. (2025) proponen revisar estos momentos como primer paso de cualquier intervención, dado que su modificación no demanda recursos y produce efectos inmediatos sobre el clima. Nava (2025) coincide en que la educación emocional se realiza principalmente en el intersticio de las actividades formales y no en los espacios especialmente destinados a ella.

La evaluación formativa constituye un cuarto elemento que articula los anteriores y les otorga direccionalidad. El maestro, sin un registro sistemático de los acontecimientos, no tiene información para identificar qué intervenciones tienen un impacto en cada niño y tiende a repetir un repertorio uniforme, López (2020) sugiere instrumentos de observación simples, centrados en comportamientos claramente definidos y aplicados con la frecuencia necesaria para mostrar tendencias antes que episodios aislados; Cedeño y otros (2022) alertan que estas cifras deben analizarse teniendo en cuenta el punto de partida de cada niño, ya que la comparación entre los miembros del grupo puede resultar engañosa si las condiciones iniciales son notablemente diferentes.

La corresponsabilidad entre familia e institución representa el quinto elemento y probablemente el más difícil de sostener en la práctica. Su construcción requiere canales de comunicación adecuados a la disponibilidad real de los cuidadores, información comprensible sobre lo que la institución se propone y reconocimiento del saber que las familias poseen acerca de sus hijos. Ávila et al. (2023) documentan que las familias modifican sus prácticas cuando

comprenden el sentido de lo que se les propone, y no cuando reciben indicaciones cuyo fundamento desconocen.

El conjunto de elementos se completa con el entorno comunitario y el marco de política pública, que contribuyen a establecer condiciones que la entidad no controla pero que limitan su margen de acción. La coordinación con los programas de atención a la infancia que se llevan a cabo en el municipio, con entidades del territorio y con servicios sanitarios aumenta las opciones disponibles para los casos que superan la capacidad institucional, la UNESCO (2023) señala la diversidad de estas circunstancias en la región y alerta que la falta de colaboración entre sectores es una de las restricciones más duraderas de la educación inicial en América Latina; la educación emocional cobra sentido completo cuando se ubica dentro de un conjunto coordinado de acciones dirigidas a la primera infancia, según Zúñiga (2025). De la consideración conjunta de estos elementos se desprende que ninguno resulta suficiente por sí solo y que su articulación, más que su presencia aislada, explica los resultados que las instituciones alcanzan.

Finalmente, la articulación entre los elementos descritos requiere un instrumento que la haga explícita y verificable, función que en el ámbito institucional cumplen los documentos de planificación. La incorporación de los propósitos socioemocionales al proyecto educativo institucional y a la planificación de aula transforma lo que de otro modo permanece como intención declarada en compromiso susceptible de seguimiento. Meza (2025) sostiene que la formalización curricular constituye la condición que distingue las experiencias que perduran de aquellas que dependen de la permanencia de determinadas personas en la institución. Sierra et al. (2022) agregan que esta formalización facilita además la comunicación con las familias, porque permite explicitar qué se propone la institución y qué se espera del hogar, reduciendo el margen de interpretaciones divergentes que suelen generar desencuentros entre ambas partes.

2.3. Marco Conceptual

En las décadas pasadas, se ha mostrado como los cambios sociales, culturales y educativos que han tenido lugar en América Latina han puesto previamente en evidencia una necesidad de recuperar el currículo escolar, con los contenidos de conocimiento tradicionales, y también el acompañamiento de numerosas problemáticas sociales y escolares que han ido surgiendo, entre ellas el manejo de las emociones, que permite mejorar la convivencia y los aprendizajes en las diferentes áreas. En este sentido, la educación emocional aparece como una dimensión clave para

un aprendizaje integrativo y una sólida educación ciudadana. Las políticas educativas actuales son conscientes de que es preciso construir capacidades como la autorregulación, la empatía o la resiliencia para ir construyendo comunidades escolares pacíficas, inclusivas y democráticas (Meza, 2025).

La educación emocional es aquella educación sistemática que lleva a la realización personal y a la relación con los demás. Una capacidad esencial que facilita la respuesta adaptativa y el control eficaz de las emociones, tanto propias como ajenas, consiste en identificar y entender las emociones; la enseñanza de las emociones comprende diversos elementos, entre ellos la evaluación de necesidades, el establecimiento de metas y la creación e implementación de programas que incorporan métodos y actividades particulares, además del análisis de estos programas (Suárez y Soler, 2025).

Variable independiente: Educación emocional.

La competencia emocional se refiere a un conjunto completo de habilidades, actitudes, valores y conocimientos que son indispensables para identificar, interpretar, comunicar y regular las emociones de manera apropiada; estas aptitudes deben considerarse como parte de un grupo más extenso de habilidades sociopersonales y pueden ser clasificadas en cuatro componentes esenciales:

Conciencia emocional: es la competencia de identificar y comprender las emociones propias, además de la habilidad para captar el clima emocional de una circunstancia específica. Se integra mediante las siguientes micro competencias: adquirir consciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, entender las emociones de los otros, tener consciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento, detectar creencias, concentración y consciencia ética y moral.

Regulación emocional: potencial para lidiar adecuadamente con las emociones, también conocida como gestión emocional. Esto supone tener consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas. Las competencias que estructuran este bloque son: expresión emocional adecuada, regulación de emociones y sentimientos, regulación emocional con consciencia ética y moral, regulación de la ira para la prevención de la violencia, tolerancia a la frustración, estrategia de afrontamiento y competencia de autogenerarse emociones positivas.

Autonomía emocional: conjunto de atributos y aspectos vinculados con la autogestión, entre ellos, autoestima, actitud positiva hacia la vida, responsabilidad, capacidad de análisis crítico de las normas sociales, capacidad de solicitar y encontrar ayuda y/o recursos, así como autoeficacia emocional. Como micro competencias consta de: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico, análisis crítico de normas sociales, asumir valores éticos y morales y resiliencia.

Competencia social: habilidad para mantener unas buenas relaciones con otras personas. Esto comporta dominar las habilidades sociales básicas, tener habilidades de comunicación, respeto, actitudes prosociales y asertividad. Está compuesta por nueve micro competencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales y liderazgo emocional.

Desde un enfoque práctico, el modelo de educación emocional basado en esta investigación se organiza en dos componentes interdependientes de intervención, como son la formación a docentes y la intervención familiar. El primer componente de este modelo de educación emocional tiene que ver con el conocimiento y aplicación de las estrategias de regulación emocional, el diseño y aplicación de actividades lúdico-emocionales y el manejo de las emociones del aula. El segundo componente es la participación de las familias a través de los talleres de crianza, el desarrollo de una comunicación asertiva en el ámbito del hogar y la modelación de conductas emocionales saludables (Valencia y Flores, 2024).

A nivel escolar, los docentes pueden aplicar la inteligencia emocional a través de microprácticas diarias que no obliguen a emplear mucho tiempo, como por ejemplo, los saludos emocionales al inicio del día, las pausas de respiración antes de determinadas actividades, los círculos de diálogo semanales para resolver conflictos o los momentos de gratitud al final del día. Y también, los docentes podrían crear comunidades de aprendizaje profesional puestas al servicio de la educación socioemocional, espacios donde compartir estrategias, analizar problemas adaptando el material a la realidad de las instituciones, etc. Y finalmente, implicar a las familias a través de talleres, guías o espacios de discusión es otro factor importante, dado que la inteligencia

emocional se construye en varios contextos y respecto a que el hogar es un lugar clave en su desarrollo (Ruiz et al., 2025).

Variable dependiente: Desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años

La educación inicial es reconocida internacionalmente como un momento clave en el desarrollo integral del ser humano. Durante los cinco primeros años de vida se establecen los cimientos neuronales, sociales, emocionales y cognitivos que definirán el camino vital, la salud integral y la habilidad para aprender (UNESCO, 2023). En este contexto, la inteligencia emocional se considera uno de los pilares fundamentales del desarrollo socioemocional en la infancia, esta es la habilidad de percibir, utilizar, entender y manejar las emociones (CASEL, 2020). Salovey y Mayer (1997) establecieron uno de los modelos más sólidos y científicamente fundamentados en relación con la inteligencia emocional, a la que definieron como la capacidad de percibirse con exactitud, valorar y expresar las emociones; la capacidad de acceder y generar los sentimientos que facilitaran el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones, de modo que favorezcan el crecimiento emocional e intelectual propio y de los demás. Este modelo, que se puede trasladar a la área de la educación infantil, trae consigo premisas adecuadas. Así, un niño que puede identificar y expresar sus emociones básicas (dimensión de percepción emocional) expresará con más facilidad sus necesidades y sentimientos; un niño que comprenda que las emociones tienen causas y efectos (dimensión de comprensión emocional) mostrará una mayor empatía ante sus iguales; y un niño que pueda modular su reacción ante la frustración (dimensión de regulación emocional), evidenciará una mayor autorregulación en situaciones de conflicto, lo que le favorecerá en su escolarización y en sus relaciones con los iguales (Salovey y Mayer, 1997; CASEL, 2020). En este sentido el desarrollo integral de la primera infancia no puede enmarcarse al margen de la competencia emocional, sino que se entienden como interacciones continuas que se alimentan mutuamente.

Por otro lado, Goleman (1995) establece cinco de las competencias necesarias para el desarrollo emocional: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales; las cuales pueden observarse en la conducta más cotidiana de niños entre 3 y 5 años implicando que son indicadores correctos y válidos para medir el desarrollo integral de los mismos.

Las dos visiones llegan a encontrarse dentro del aprendizaje social y emocional (SEL), de CASEL (2020) donde distribuyen las competencias en cinco dimensiones: autoconocimiento, autogestión, consciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. De este modo, un niño que adquiera competencias emocionales sólo estará más preparado para navegar interacciones sociales, autorregularse, sobreponerse a obstáculos y asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.

2.4. Marco Contextual

La Institución Educativas particulares Adventistas del Ecuador, se presentan como una de las mejores opciones educativas en lo que se viene a ser infraestructura y calidad académica y nivel social, aunque se puede observar la necesidad de mejorar los principios de la práctica de acompañamiento emocional en estudiantes de educación inicial que presentan dificultades para una evolución integral.

Así, cuando las instituciones educativas van creciendo en comunidad se torna necesario un marco metodológico que facilite a los educadores saber cómo afrontar situaciones de desbordamiento emocional o conflictos entre pares. Antiguamente, las contestaciones de la institución ante las conductas perturbadoras habían sido las medidas correctivas externas o medidas educativas externas como proceso, no como proceso de alfabetización emocional. Dicha ausencia pedagógica ha hecho muy difícil que los niños de 3 a 5 años desarrollen su identidad y autonomía porque el profesorado, a pesar de tener vocación, no tenía medios técnicos para contribuir a proporcionar un desarrollo emocional adecuado, por lo que esa dimensión del desarrollo, uno de los aspectos más importantes del desarrollo de las personas, quedaba al azar.

Consideremos, al mismo tiempo, que también existe una desconexión crítica entre la escuela y la casa. Las normas de convivencia, según las escuelas, intentan establecerse; las casas, en cambio, carecen de maneras que den continuidad a esas pautas en la propia casa; esa falta de comunicación ha impedido hacer real el desarrollo de la competencia social y emocional pues los niños reciben a menudo mensajes contradictorios respecto de la manera de expresar sus emociones a través de diferentes conductas. La existencia de un modelo de enseñanza de la educación emocional para ambos actores ha mantenido un círculo vicioso en el que frustración y falta de resiliencia forman una barrera de acceso a un aprendizaje significativo en la primera infancia.

Por esta y otras razones la presente investigación se plasma como la búsqueda inmediata de desarrollar una mejora en la educación emocional infantil mediante los métodos pedagógicos usados en el acompañamiento emocional y el desarrollo integral de los niños. Conocer los fundamentos de la neurociencia y socioemocionales representa una nueva posibilidad para romper estas dificultades, y la ausencia de investigación concreta al respecto en este contexto de estudio deja entrever la importancia de explorar este nuevo vacío de conocimiento que anhelamos explotar: la creación de un modelo de educación emocional que, al final, beneficie a los educadores, a su alumnado y también a sus familias. Teniendo presente este contexto histórico, se evidencia la creciente significación que cobra la neuroeducación en el desarrollo integral de los infantes, y se muestra hasta qué punto los factores, tanto internos como ajenos a la institución educativa pueden ser necesarios y suficientes para comprender a qué se refiere la noción de educación emocional en relación con la descripción del desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia.

2.5. Marco Legal y Normativo

Lo que se está investigando se halla dentro de las normas que están vigentes en Ecuador, en donde la educación es un derecho humano. En la Constitución de la República del Ecuador, aprobada en el 2008, la educación, de acuerdo con su artículo 26 dice que "toda persona tiene derecho a la educación" y el propio sistema educativo, por su parte, establece que debe ser intercultural, inclusiva, de calidad, es decir que habilite al estudiante para el desarrollo integral del mismo/a. El principio mencionado es fundamental para la educación de los infantes en etapa preescolar de nuestro país.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), hacia su artículo 2, establece como principios del sistema educativo el educativo para el cambio, el desarrollo de valores, la participación ciudadana y el respeto de los derechos de los niños. En su artículo 40, define el primer nivel de la educación inicial como aquel que atiende a los infantes desde los tres hasta los cinco años reconociendo que en esta etapa se sentarán las bases de un desarrollo integral. De este modo, los principios de la LOEI apuntan de modo directo con el enfoque de la presente investigación, ya que esta pretende fortalecer el desarrollo emocional como uno de los componentes más esenciales de la educación inicial para el desarrollo integral de los niños. El Código de la Niñez y Adolescencia (2003), tal como señala su artículo 37, resalta el derecho de los niños de recibir una educación de calidad que desarrolle sus potencialidades, respete su identidad cultural, y contribuya

a la formación de ciudadanos responsables. Este marco normativo es el que refuerza la necesidad de la aplicación de las intervenciones pedagógicas que contemplen, igualmente aspectos cognitivos, emocionales y sociales del desarrollo infantil.

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), en su artículo 8, también deja claro que la evaluación de los aprendizajes debe adaptarse a las necesidades del alumnado y debe resultar innovadora, a partir de planteamientos pedagógicos que contemplen las capacidades integrales de los estudiantes. Este reglamento establece, de este modo, que la metodología utilizada debe favorecer el aprendizaje desde una visión holística, algo que queda perfectamente alineado con los objetivos de la presente investigación.

Por último, la Política Nacional de Formación Docente (2016) pone de relieve la necesidad de formar a los docentes en la aplicación de nuevas metodologías pedagógicas. Una formación que suponga un aprendizaje continuo en enfoques novedosos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta política justifica el componente de formación docente que acompaña el modelo de educación emocional que se propone, en tanto reconoce que la transformación de las prácticas pedagógicas requiere de docentes formados por y comprometidos con el desarrollo integral de sus alumnos.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo describe el diseño metodológico empleado para el desarrollo de la investigación y los procedimientos seguidos para alcanzar los objetivos planteados. En primer lugar, se presenta el enfoque, tipo, diseño y alcance de la investigación, así como la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos para la validación de los instrumentos y el análisis de la información. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas dirigidas a docentes y familias, así como de la ficha de observación aplicada a los niños. Finalmente, se presenta el análisis correlacional entre las variables de estudio y la validación de los instrumentos, permitiendo contrastar la hipótesis de investigación y establecer la relación entre la educación emocional y el desarrollo integral en niños de 3 a 5 años de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, período 2025–2026.

3.1. Cuadro de operacionalización de las variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Modelo de educación emocional para mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, dirigido a educadores y entornos familiares de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, período 2025- 2026						
Pregunta de investigación	**Objetivo general**	**Objetivos específicos**	**Hipótesis**	**Variables estudiadas**	**Dimensiones**	**Indicadores**
¿Cómo se puede mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, dirigido a educadores y entornos familiares del Ecuador,	Proponer un modelo integral de educación emocional, fundamentado en evidencia científica actualizada y contextualizado a las necesidades específicas del	Fundamentar teóricamente la educación emocional en la primera infancia mediante la integración de perspectivas multidisciplinares actualizadas (neurociencia	La elaboración de un modelo de educación emocional fundamentado en la neurociencia afectiva y la pedagogía lúdica, contextualizado	**Variable independiente:** Educación emocional	Formación a educadores	Conocimiento de estrategias de regulación; aplicación de actividades lúdico-emocionales; clima emocional del aula

durante el período 2025- 2026?	entorno ecuatoriano, dirigido simultáneamente a educadores de educación inicial y a entornos familiares, con el propósito de mejorar el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, promoviendo competencias emocionales básicas que fortalezcan su bienestar presente y su adaptación futura.	afectiva, psicología del desarrollo, pedagogía infantil), identificando los principios clave que deben orientar el diseño de intervenciones educativas efectivas para niños de 3 a 5 años.	al sistema educativo ecuatoriano y dirigido a educadores y entornos familiares, constituirá una propuesta pertinente, viable y científicamente fundamentada para fortalecer las competencias emocionales de los niños de 3 a 5 años y favorecer su desarrollo integral.		Involucramiento familiar	Participación en talleres de crianza; comunicación asertiva en el hogar; modelado de conductas emocionales.
				Variable(s) dependiente(s): Desarrollo integral de niños de 3 a 5 años	Dimensión intrapersonal	Identificación de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo); expresión de necesidades y sentimientos; autocontrol en situaciones de conflicto
						Interacción con pares y adultos;

		Diagnosticar el estado actual de la educación emocional en el contexto ecuatoriano mediante la caracterización de las percepciones, prácticas, necesidades y dificultades de educadores y familias respecto al desarrollo emocional de niños en edad preescolar, identificando factores facilitadores y barreras para la implementación de programas sistemáticos.			Dimensión interpersonal	práctica de la empatía y colaboración; resolución pacífica de problemas cotidianos.
		Diseñar un modelo de educación emocional estructurado en tres componentes interdependientes: (a) un marco teórico-práctico para la comprensión y aplicación de principios de educación emocional, (b) un sistema modular de actividades lúdicas y de arte organizadas por competencias emocionales específicas, y (c) un protocolo de evaluación cualitativa basado en observación sistemática y				

		portafolios emocionales.				
		Validar la pertinencia del modelo propuesto mediante juicio de expertos, evaluando su aceptación por parte de educadores y familias, su adaptabilidad a las condiciones contextuales del entorno ecuatoriano.				

Nota. Elaboración propia

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se orienta a generar un modelo de educación emocional con el objetivo de mejorar el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años desde una educación lúdica. El modelo de este tipo de educación se basa en la enseñanza para que los niños logren identificar, entender y regular sus emociones desde las etapas tempranas. Dado que el objetivo general es generar una propuesta de un modelo integral fundamentado en la evidencia científica y adaptada al entorno ecuatoriano, se utilizó una metodología mixta para poder identificar el enfoque de la educación emocional existente en el desarrollo integral de los niños y, al mismo tiempo, plantear estrategias de intervención adecuadas. La utilización de la metodología mixta también permitió analizar los diferentes enfoques que los docentes y las familias tienen sobre la educación emocional y el estado actual de las competencias emocionales de los niños participantes.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

El diseño metodológico de la presente investigación fue concebido en función de la naturaleza del problema científico, orientándose a generar evidencia empírica que permitiera comprender la relación existente entre la educación emocional y el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, así como sustentar la formulación de un modelo de educación emocional contextualizado para la Red de Colegios Adventistas del Ecuador.

En términos de la perspectiva metodológica, la investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, ya que priorizó la medición objetiva de las variables estudiadas a través de métodos sistemáticos para recopilar y analizar datos. Esta perspectiva posibilitó convertir los fenómenos educativos observados en datos cuantificables, lo que hizo más sencilla la utilización de métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para establecer el comportamiento de las variables y determinar su nivel de conexión; el análisis estadístico de los datos, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), hace posible la comparación de hipótesis, lo que asegura rigor científico, objetividad y exactitud en la interpretación de los resultados.

La investigación se clasifica como aplicada, ya que, más allá de describir o explicar un fenómeno educativo, pretendía encontrar una solución fundamentada para un problema detectado en el ámbito institucional. En este contexto, la información adquirida mediante el análisis empírico fue utilizada como fundamento para crear un modelo de educación emocional enfocado en potenciar el crecimiento integral de los niños de Educación Inicial; específicamente, la investigación aplicada se distingue por convertir el saber científico en propuestas de intervención que pueden llevarse a cabo en contextos reales, lo cual ayuda a mejorar las prácticas docentes y a consolidar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Debido a su alcance, la investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, la etapa descriptiva posibilitó la caracterización del grado de desarrollo de la educación emocional, tanto en los docentes como en las familias, y además permitió el reconocimiento de la conducta de las competencias vinculadas con el desarrollo integral de los niños. Más tarde, fue posible examinar la conexión entre las dos variables a través del coeficiente de correlación de Spearman, determinando el grado y dirección de la asociación entre ellas sin tener como objetivo probar relaciones causales; este grado de investigación es relevante cuando se intenta entender la manera en que dos o más variables actúan al mismo tiempo en un contexto específico; además, es un paso previo para elaborar modelos explicativos y acciones educativas basadas en evidencia.

En cuanto al diseño de la investigación, se utilizó uno transeccional (transversal), correlacional y no experimental, se considera no experimental ya que las variables se examinaron tal cual aparecieron en su entorno natural, sin que la investigadora interviniera intencionadamente o asignara tratamientos experimentales; se obtuvo la información respetando las dinámicas

particulares del ámbito educativo y familiar, manteniendo la autenticidad de los fenómenos estudiados.

Además, el estudio tiene un carácter transeccional o transversal porque la recopilación de datos se realizó una sola vez en el periodo académico 2025-2026, esta cualidad posibilitó la adquisición de una imagen diagnóstica del estado de la educación emocional y el desarrollo integral en el grupo de personas estudiadas, además de permitir determinar las relaciones que existían entre las variables durante el periodo de investigación. El diseño correlacional escogido se alineó con el propósito principal de la investigación, que era establecer el tamaño de la relación entre la educación emocional llevada a cabo por los educadores y las familias y el desarrollo integral infantil; la utilización del coeficiente de correlación de Spearman permitió analizar esta relación considerando la naturaleza ordinal de los datos obtenidos mediante escalas tipo Likert, garantizando un procedimiento estadístico coherente con las características de la información recolectada.

Desde un punto de vista metodológico, la utilización de un diseño no experimental y correlacional junto a una perspectiva cuantitativa fue apropiada para abordar el problema de investigación, pues posibilitó la generación de evidencia empírica suficiente para sustentar la creación del modelo educativo emocional que se propone; el diseño metodológico no solo hizo posible la verificación de la hipótesis general, sino que además brindó insumos científicos para crear una propuesta contextualizada, fundamentada en las necesidades auténticas de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador y enfocada en potenciar el desarrollo integral durante los primeros años de vida.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Los métodos para adquirir conocimiento empírico posibilitaron la recolección de datos directamente del entorno analizado, lo cual brindó evidencia objetiva para analizar las variables estudiadas y formular la propuesta. Estos métodos son técnicas a través de las cuales el investigador adquiere información que proviene de la realidad objeto de estudio, lo que permite describir, interpretar y entender los fenómenos investigados con base en datos extraídos de fuentes primarias y secundarias; para definir el estado de la educación emocional en el contexto investigado y conseguir los recursos necesarios para la elaboración y validación del modelo propuesto, se

utilizaron en este estudio métodos empíricos como la encuesta, el juicio de expertos y la revisión documental.

En función de los métodos empíricos empleados, se implementaron varias técnicas y herramientas para recopilar datos, la revisión de documentos posibilitó el análisis de literatura científica, planes curriculares, instrumentos de evaluación y documentos institucionales que tienen relación con la educación emocional y el desarrollo integral de los niños. El objetivo de la encuesta era determinar las percepciones, los saberes y las prácticas vinculadas a la educación emocional de los profesores y las familias; por último, a través de la evaluación hecha por expertos se logró apreciar la adecuación, coherencia, viabilidad y sustentación científica del modelo de educación emocional creado.

Conforme a los grados de adquisición del saber científico, la investigación actual utilizó métodos teóricos que posibilitaron respaldar la creación del marco conceptual, analizar los resultados logrados y justificar el diseño del modelo de educación emocional; estos procedimientos hicieron posible que se analizaran los datos científicos existentes, que se comprendieran las relaciones entre las variables en estudio y que se elaborara la propuesta de investigación. El análisis-síntesis es uno de los métodos teóricos empleados para analizar la literatura científica vinculada a la educación emocional y al desarrollo integral en las primeras etapas de la vida, identificando las contribuciones teóricas más importantes y resumiendo los componentes que respaldan el estudio, además, se utilizó el método inductivo-deductivo, que posibilitó la formulación de generalizaciones teóricas y la deducción de los principios que guiaron el diseño del modelo de educación emocional a partir de información específica obtenida por medio del análisis bibliográfico y del diagnóstico efectuado.

Se empleó el método lógico-histórico para examinar la progresión conceptual de la educación emocional y su integración gradual en los sistemas educativos, esto permitió entender el progreso histórico de este campo de estudio y su conexión con el desarrollo integral de los niños; se llevó a cabo la modelación, un procedimiento que permitió organizar el modelo de educación emocional Emocionarte y combinar los principios teóricos, los hallazgos diagnósticos y las necesidades detectadas en el entorno examinado para crear una propuesta pedagógica coherente, adecuada y contextualizada.

Esta investigación utilizó tanto métodos de adquisición del conocimiento empírico como métodos de adquisición del conocimiento teórico, en conformidad con los niveles de obtención del saber científico. Esto posibilitó que el proceso de investigación se sustentara desde la fundamentación científica hasta la recopilación y análisis de la información requerida para elaborar el modelo de educación emocional, la elaboración de la propuesta, así como la interpretación de las conexiones entre las variables desarrollo integral y educación emocional, fueron posibles gracias a los métodos teóricos. Para ello, se emplearon los siguientes métodos: el analítico-sintético, que permitió descomponer la información científica relacionada con el objeto de estudio e integrar más tarde sus contribuciones principales; el inductivo-deductivo, a través del cual se formularon generalizaciones teóricas basadas en los resultados obtenidos y se dedujeron las bases que respaldan el modelo propuesto; el lógico-histórico, utilizado para examinar cómo ha evolucionado la educación emocional y su inclusión en el campo educativo; y la modelación, que sirvió para organizar dicho modelo a partir de la combinación de las bases teóricas y los hallazgos del diagnóstico efectuado.

Los métodos empíricos posibilitaron la recolección de información directamente del entorno de estudio, a través de encuestas realizadas a docentes y familias, revisión documental de planificaciones curriculares e instrumentos institucionales, y validación de la propuesta por medio del juicio de expertos; se emplearon métodos descriptivos estadísticos y el coeficiente de correlación de Spearman para examinar la relación entre las variables que se estaban investigando, con base en los datos recolectados.

La encuesta y la revisión de documentos fueron los métodos principales utilizados en este trabajo de investigación, conforme a lo que propone Arias (2012), la encuesta es un método cuyo objetivo es recopilar información de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador, al mismo tiempo, la revisión documental posibilita el análisis y sistematización de datos provenientes de documentos de fuentes secundarias con el fin de fundamentar teórica y metodológicamente la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014). La primera se utilizó con profesores y con familias, lo que posibilitó examinar información muy extensa acerca de las vivencias, los conocimientos, las percepciones y las prácticas de los docentes y de las familias en relación con el desarrollo emocional que han tenido los niños; el análisis de la literatura científica reciente sobre la educación emocional, el crecimiento integral en los niños y las estrategias de intervención socioemocionales fue el objetivo del examen de la literatura.

Hay que destacar que la ficha de observación fue creada como una herramienta para el estudio, pero no se utilizó en campo; en su lugar, fue concebida como una guía estructurada con el propósito de mostrar cómo se realizaría la observación del comportamiento emocional infantil durante la implementación de la propuesta; su objetivo era servir como una orientación para los maestros al facilitar el registro sistemático de las habilidades emocionales a partir de la realización de las cuarenta actividades del modelo.

Los instrumentos fueron:

- Encuesta a los docentes: proporcionó información sobre las estrategias de regulación emocional utilizadas en el aula, la percepción del clima emocional y problemáticas en el desarrollo integral de los niños. (Ver anexo 1)
- Encuesta a las familias: permitió obtener información sobre el grado de implicación familiar, la comunicación emocional en el hogar y el modelado de conductas emocionales por parte de los cuidadores principales. (Ver anexo 2)
- Ficha de observación como instrumento guía de la propuesta: idea orientada a registrar el manejo de emociones, la expresión de necesidades y sentimientos y el autocontrol en situaciones de conflicto, como instrumento de seguimiento del modelo a implementar. (Ver anexo 3)

3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Los instrumentos de recolección de datos se desarrollaron de manera que se alineaban con los objetivos finales del estudio y la operacionalización de las variables, la encuesta realizada a los docentes se basó en tres aspectos: el conocimiento y la implementación de tácticas para regular las emociones, la creación y aplicación de actividades lúdico-emocionales y la percepción del ambiente emocional del aula; la encuesta a las familias desglosó tres aspectos similares: la participación en espacios de formación para padres, el ejercicio de prácticas de comunicación asertiva en casa y la imitación de comportamientos emocionales.

Para las variables cuantitativas, se crearon los dos instrumentos de recolección de datos con la escala Likert de cinco puntos; para recopilar las percepciones cualitativas, se formularon preguntas abiertas; la ficha de observación, concebida como un instrumento auxiliar para la propuesta, se organiza en función de las dimensiones interpersonal e intrapersonal del desarrollo integral. Este documento posibilitó la medición de indicadores como la capacidad para expresar

necesidades, la empatía, el reconocimiento de emociones fundamentales, el control sobre uno mismo ante conflictos, la interacción con los compañeros y la solución pacífica de problemas; el formato contiene una escala de frecuencia de observación, que permite al profesor rastrear el progreso del niño a lo largo de las sesiones del modelo.

Antes de su implementación final, se revisó la coherencia interna del indicio final, teniendo en cuenta, entre otros factores, lo claras que eran las preguntas, lo apropiadas que eran las opciones de respuesta y si cumplían con las variables establecidas en su formulación; gracias a la revisión de artículos, se logró ajustar la redacción de algunos ítems para garantizar que los participantes pudieran entenderlos.

Se validaron los instrumentos finales a través de la opinión de expertos, para esto, se eligieron a cuatro doctores con experiencia en el campo de la educación, la psicología del desarrollo y la metodología investigativa. También se seleccionaron a cinco profesores universitarios que están en proceso de conseguir su título de doctorado y que tienen una especialización en desarrollo socioemocional y educación inicial; se pidieron valoraciones de la adecuación, claridad, coherencia y suficiencia de cada uno de los ítems en relación con las dimensiones e indicadores que se han establecido durante la ejecución de la operacionalización de las variables, los comentarios recibidos se incorporaron en la versión final de los instrumentos.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Las familias (madres, padres o cuidadores) y los maestros de educación inicial que forman parte de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador fueron los grupos poblacionales utilizados en este estudio; la institución educativa a la que pertenecían los educadores solicitó, por motivos de confidencialidad institucional, que no se revelara su identidad, lo cual fue totalmente respetado durante el proceso de investigación.

La muestra final se conformó con 100 familias (de padres de niños de 3 a 5 años) y 15 profesores que pertenecen a las instituciones participantes. Para nuestra investigación, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando a los individuos que cumplían con las condiciones de inclusión: estar inscritos en la etapa de educación inicial durante el periodo de estudio, tener la aprobación de los padres mediante el consentimiento informado y asistir al establecimiento de manera regular. No se incluían en el estudio a los niños que no asistían de

manera regular a clases durante el año escolar en curso, así como tampoco a los participantes cuyos representantes legales no brindan el consentimiento informado correspondiente.

Todos los procedimientos se realizaron conforme a la protección ética de las regulaciones nacionales e internacionales de investigación con humanos, obteniendo el consentimiento informado de los padres y tutores legales (documento que está en los anexos de este trabajo), asegurando la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados, e informando que la participación era voluntaria y que no habría ningún tipo de repercusión si se interrumpía.

3.3. Trabajo de campo

La investigación se llevó a cabo en el contexto natural de la entidad educativa que conforma la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, se entregaron cuestionarios a familias y maestros en esta etapa para recopilar los datos relacionados con las variables que se están analizando. El calendario del trabajo de campo se ajustó al que la institución ya tenía, en función de su horario escolar, para que los participantes pudieran contribuir a la recolección de datos y evidencias sin interrumpir sus obligaciones académicas y laborales; durante esta fase se recogieron también las evidencias documentales que permitieron articular los datos recogidos, por ejemplo, los registros completos de las encuestas aplicadas o la documentación institucional consultada en la revisión documental. El proceso de investigación fue materializado en dos fases:

- Fase inicial: se realizaron encuestas a los docentes para saber qué estrategias utilizan los docentes y qué percepción tienen acerca de cómo manejan las emociones y cómo están los niños desde un desarrollo integral; también se aplicaron encuestas a los padres de familia para saber cómo manejan (si lo hacen) las emociones de los infantes en casa. Esta fase se utiliza para la creación de un diagnóstico claro de las prácticas actuales y de las áreas que requieren intervención
- Fase final: se desarrolló el modelo de educación emocional basado en principios científicos con un total de 40 actividades repartidas en competencias emocionales específicas con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos se aplicaron de manera presencial en el recinto de la entidad educativa donde tuvo lugar la investigación. Se aplicaron los cuestionarios a los maestros de forma individual, lo cual permitió la adaptación y confidencialidad de las respuestas, los cuestionarios destinados a

las familias fueron repartidos durante las reuniones de padres que se habían acordado previamente con las autoridades institucionales y se entregaron en el tiempo pactado para asegurar que se pudieran completar los datos.

Se habló con todos los participantes sobre el objetivo de la investigación, la voluntariedad de su participación y las garantías de anonimato y confidencialidad antes de que se aplicara; conforme al modelo que aparece en los anexos de este estudio, se obtuvo la autorización informada firmada de todos los representantes legales de los niños involucrados.

3.2.7. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

Analizar y procesar los datos adquiridos mediante encuestas a maestros y familias se realizó con el programa SPSS, que es el acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences, este programa es una herramienta efectiva para gestionar la información, organizarla y analizarla estadísticamente. Se realizaron análisis de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central en el análisis descriptivo con el fin de describir el perfil de los participantes y la situación actual de las prácticas en educación emocional; los hallazgos se presentaron en gráficos circulares y de barras para simplificar la interpretación de los temas propuestos, a la vez que se hizo la información resultante más accesible y comprensible.

Se realizó un análisis del coeficiente de correlación de Spearman para estudiar el vínculo entre las variables desarrollo integral y educación emocional, ya que las variables fueron evaluadas con una escala ordinal (Likert) y no se confirmó la hipótesis de normalidad de las variables en cuestión. Este estadístico hace posible determinar la dirección e intensidad de la relación entre las dos variables que se están analizando sin suponer la linealidad paramétrica, lo cual concuerda con el diseño de correlación del estudio, los valores que se han conseguido del análisis correlacional están ubicados en la sección de resultados.

3.3.2. Procesamiento de la información

Después de aplicar las encuestas, se procedió a procesar la información, según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), el análisis de los datos en investigaciones con enfoque mixto necesita tanto una organización estadística de la información cuantitativa como una sistematización interpretativa de los datos cualitativos, para poder ofrecer una explicación integrada del fenómeno que se investiga. Una serie de actividades de revisión y codificación de los

cuestionarios se realizaron con el objetivo de verificar su legibilidad y su completitud, seguidamente, se creó una base de datos en SPSS para la introducción y la organización de los datos. Se asignó un código numérico a cada categoría de respuesta, siguiendo la escala definida en cada uno de los instrumentos. Primero se efectuaron los análisis descriptivos para brindar una perspectiva general de los resultados, frecuencias, porcentajes y promedios por dimensión; después, se llevaron a cabo los estudios correlacionales entre las puntuaciones medias de la dimensión de desarrollo integral y las puntuaciones medias de la dimensión de educación emocional.

3.3. Validación de instrumentos por juicio de expertos

Para garantizar la validez del contenido de los instrumentos que se han creado para esta investigación: Se realizó un proceso de validación a través del juicio de especialistas, utilizando la Encuesta a Docentes, la Encuesta a Padres de Familia y la Ficha de Observación para Estudiantes (que se comprende como una guía para el desarrollo del modelo); este trabajo hace posible comprobar si la categoría es adecuada, si los ítems están redactados con claridad y si hay coherencia entre el trabajo y cada indicador y dimensión establecidos en la operacionalización de las variables.

El panel de validación estuvo constituido por un total de nueve expertos, todos adscritos a la Prestigiosa Universidad Central del Ecuador; de los cuales cuatro poseen título doctoral corroborado (PhD) y cinco son catedráticos con maestría y en proceso de obtención de su doctorado; todos ellos tienen trayectoria académica y experiencia en educación inicial, desarrollo infantil, psicología educativa, neuroeducación y metodología de la investigación. La Tabla 4 presenta la caracterización del panel de expertos.

Tabla 1

Caracterización del panel de expertos validadores.

N	Nombre del Experto/a	Institución	Formación / Título	Cargo / Experiencia
1	Jimmy Díaz Villarruel	UCE	Posgrado - Doctorado en proceso	Docente / 26 años exp.

2	Carlos Calderón Guevara	UCE	PhD en Investigación (Doctorado)	Docente / 30 años exp.
3	Segundo N. Barreno Freire	UCE	PhD Investigación Educativa (Doctorado)	Docente / 27 años exp.
4	Mariana T. Ayala Serrano	UCE	MSc. Des. Temprano / PhD en proceso	Docente / 26 años exp.
5	Inés Tayupanta Jácome	UCE	MSc. Gerencia Proyectos / PhD en proceso	Docente / 38 años exp.
6	Verónica J. Bustamante C.	UCE	MSc. / PhD en Educación en proceso	Docente / 23 años exp.
7	Edwin Panchi	UCE	Magíster Doc. Universitaria / PhD en curso	Docente / 15 años exp.
8	Christian Ramírez	UCE	Magíster Enseñanza-Aprendizaje / PhD en proceso	Docente / 8 años exp.
9	Carlos E. Jiménez Ayala	UCE	PhD - Psicólogo - Neuropsicólogo (Doctorado)	Docente-Coord. Calidad / 34 años exp.

Nota. Todos los expertos pertenecen a la Universidad Central del Ecuador (UCE). PhD = Doctor en Filosofía (título obtenido). En proceso = candidatos doctorales en curso.

Los evaluadores examinaron de manera independiente los ítems de los tres instrumentos mediante una escala Likert del 1 al 4, basándose en tres criterios: Claridad (que concuerde lógicamente con la dimensión que se busca medir y que sea comprensible y esté bien redactado para el público al que va dirigido), coherencia (la relación lógica con la dimensión que se quiere evaluar) y relevancia (el valor de un ítem para entender el significado del constructo); el Coeficiente de Validez de Contenido (CVR) de Lawshe, corregido a 9 jueces, se ha empleado como indicador de validez del contenido. Según Tristán-López (2008), una puntuación CVR igual o superior a 0.78 es considerada aceptable.

3.3.1. Resultados de la validación: Encuesta para Docentes

Tabla 2

Puntajes promedio del juicio de expertos Instrumento 1: Encuesta para Docentes.

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	CVR
1. ¿Planifica sesiones para reconocimiento de emociones básicas?	3.67	3.89	3.78	0.78
2. ¿Utiliza el Rincón de la Calma para autorregulación?	2.78	2.89	2.67	0.56
3. ¿Aplica técnicas de respiración o Mindfulness?	3.89	3.89	3.78	0.78
4. ¿Emplea cuentos y recursos audiovisuales para empatía?	3.44	3.56	3.44	0.78
5. ¿Mantiene comunicación asertiva y libre de gritos?	3.11	3.22	3.11	0.78
6. ¿Promueve resolución de conflictos mediante diálogo mediado?	3.56	3.67	3.67	0.78
7. ¿Evalúa periódicamente el estado de ánimo de estudiantes?	2.78	2.89	2.89	0.56
8. ¿Brinda retroalimentación positiva destacando el esfuerzo?	3.22	3.33	3.33	0.78
9. ¿Coordina con padres para reforzar educación emocional?	3.11	3.22	3.33	0.78
10. ¿Se actualiza en neuroeducación y competencias emocionales?	2.89	3.11	3.00	0.56

Promedio general	3.27	3.42	3.30	0.72

Nota. Escala 1-4 (1=Deficiente, 2=Regular, 3=Bueno, 4=Excelente). CVR calculado con 9 jueces; umbral de aceptabilidad ≥ 0.78 (Tristán-López, 2008). Celdas en verde = ítem aceptado; celdas en amarillo = ítem revisado con ajuste menor.

El análisis de las calificaciones de la Encuesta a Docentes revela que la mayoría de los ítems tienen un puntaje medio igual o mayor a 3.0 en los tres criterios evaluados, lo cual indica una adecuación del contenido que va desde buena hasta excelente; los ítems 2 (Rincón de la Calma), 7 (evaluación periódica de los estados de ánimo) y 10 (actualización en Neuroeducación) fueron evaluados por los expertos. En todos ellos, se llevaron a cabo observaciones cualitativas que indicaban la necesidad de mayor exactitud, como detallar más críticamente y con mayor precisión la metodología del rincón y ampliar el interrogante sobre la actualización docente. Dichas objeciones fueron incorporadas en la versión final del instrumento. Los resultados que se alcanzaron, en torno a los promedios máximos del instrumento, fueron de: 3.27 en la dimensión de Claridad; 3.42 en la de Coherencia y 3.30 en la de Relevancia, con un CVR global de 0.72; un resultado que, sin embargo, se sitúa levemente por debajo del criterio estricto, aunque reflejó la adecuación general del instrumento, considerando la complejidad del constructo a medir y de las observaciones cualitativas positivas transmitidas.

3.3.2. Resultados de la validación: Encuesta para Padres de Familia

Tabla 3

Puntajes promedio del juicio de expertos Instrumento 2: Encuesta para Padres de Familia.

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	CVR
1. ¿Permite que su hijo/a exprese tristeza o enojo?	3.78	3.78	3.67	0.89
2. ¿Utiliza el diálogo en lugar de castigos físicos?	3.78	3.78	3.78	0.89
3. ¿Fomenta la autonomía según edad del niño?	3.56	3.67	3.67	0.89

4. ¿Dedica al menos 20 minutos diarios a jugar?	3.67	3.56	3.56	0.89
5. ¿Valida las emociones del niño/a con frases empáticas?	3.11	3.11	3.00	0.89
6. ¿Evita el uso de dispositivos móviles para calmar berrinches?	3.67	3.67	3.56	0.89
7. ¿Pide disculpas a su hijo/a si pierde la calma?	3.78	3.67	3.67	0.89
8. ¿Participa activamente en talleres propuestos por la escuela?	3.44	3.33	3.33	0.89
9. ¿Muestra manifestaciones físicas de afecto diariamente?	3.56	3.56	3.56	0.89
10. ¿Fomenta la seguridad elogiando logros y habilidades sociales?	3.44	3.56	3.44	0.89
Promedio general	3.58	3.57	3.52	0.85

Nota. Escala 1-4. CVR calculado con 9 jueces; umbral ≥ 0.78.

La Encuesta para Padres de Familia consiguió las puntuaciones más elevadas de entre todos los procesos de validación analizados, alcanzando una puntuación media general de 3.58 en el constructo Claridad, 3.57 en el constructo Coherencia y de 3.52 en el constructo Relevancia, y un CVR global de 0.85. Lo cual significa que el propio instrumento es percibido, en general, por los propios expertos como un instrumento válido, pertinente y suficientemente articulado con las construcciones que definen los tipos de involucramiento familiar definidos en la operacionalización de las variables. De las observaciones realizadas por los expertos, las más reiteradas fueron la conveniencia de ampliar la pregunta 1 con todas las emociones, y no sólo tristeza y enojo, y aclarar el referente de la pregunta 8 (los talleres propuestos por la institución educativa). Finalmente, tales sugerencias fueron incorporadas. A nivel global, las evaluaciones que realizaron los expertos valoraron la adecuación de los instrumentos como suficiente en seis de los nueve casos evaluados

y como parcialmente adecuados en los tres restantes, de los cuales, la anotación específica de los expertos contribuyó a mejorar la versión definitiva de los instrumentos aplicados en esta investigación.

3.3.3. Resultados de la validación: Ficha de Observación

Tabla 4

Puntajes promedio del juicio de expertos Instrumento 3: Ficha de Observación para Estudiantes.

Criterio de Evaluación	Claridad	Coherencia	Relevancia	CVR
1. Identifica correctamente emociones básicas en láminas o fotografías.	3.67	3.78	3.56	0.78
2. Expresa verbalmente cómo se siente durante la jornada escolar.	3.44	3.56	3.44	0.78
3. Logra calmarse después de una situación de llanto o enfado con apoyo.	3.78	3.78	3.67	0.78
4. Comparte materiales y juguetes de manera espontánea con sus pares.	3.78	3.78	3.67	0.78
5. Respeta los turnos de palabra y de juego durante actividades grupales.	3.67	3.67	3.44	0.78
6. Identifica cuando un compañero está triste e intenta consolarlo o avisar.	3.67	3.56	3.44	0.78
7. Se integra con facilidad a las actividades propuestas por el docente.	3.78	3.67	3.56	0.78
8. Propone soluciones sencillas ante un problema con otro niño.	3.56	3.56	3.44	0.78
9. Realiza actividades de higiene o alimentación con independencia progresiva.	3.44	3.56	3.44	0.78

10. Manifiesta confianza al participar y dar su opinión frente al grupo.	3.44	3.44	3.33	0.78
Promedio general	3.62	3.64	3.50	0.78

Nota. Escala 1-4. CVR calculado con 9 jueces; umbral ≥ 0.78. Este instrumento funciona como guía de implementación observacional del modelo Emocionarte y no fue aplicado en campo.

La Ficha de Observación para Estudiantes tal como se aprecia en la Guía de implementación del modelo del Emocionarte, promovida como estructura guía para el seguimiento de la evaluación de la implementación del modelo Emocionarte y no como instrumento de recolección de datos aplicado en el campo, alcanzó puntuaciones medias de 3.62 en Claridad, 3.64 en Coherencia y 3.50 en Relevancia, con un CVR global de 0.78. Todas las puntuaciones correspondientes a la ficha de observación superan el umbral de aceptabilidad, indicando que los criterios de observación son pertinentes, adecuados y congruentes con los indicadores de desarrollo integral definidos. Las observaciones cualitativamente más relevantes vinieron de parte del Dr. Jiménez Ayala, quien sugirió la inclusión de criterios que evaluaran, además, el área emocional, las dimensiones cognitiva, práxica y social del desarrollo integral y de la experta Díaz Villarruel, quien propuso que las escalas de observación fueran cerradas (sí/no/a veces) para hacer la facilidad del registro docente. Ambas aportaciones fueron consideradas para la versión final del instrumento.

3.3.4. Evaluación global de los instrumentos y del modelo Emocionarte

Tabla 5

Evaluación global de instrumentos y pertinencia del modelo Emocionarte según expertos.

Experto/a	Adecuación de instrumentos	Pertinencia del modelo Emocionarte
Jimmy Díaz Villarruel	Sí, son adecuados y suficientes	Muy pertinente y aplicable
Carlos Calderón Guevara	Sí, son adecuados y suficientes	Muy pertinente y aplicable
Segundo N. Barreno Freire	Parcialmente adecuados	Pertinente, con ajustes
Mariana T. Ayala Serrano	Parcialmente adecuados	Muy pertinente y aplicable

Inés Tayupanta Jácome	Sí, son adecuados y suficientes	Muy pertinente y aplicable
Verónica J. Bustamante	Sí, son adecuados y suficientes	Pertinente, con ajustes
Edwin Panchi	Parcialmente adecuados	Pertinente, con ajustes
Christian Ramírez	Sí, son adecuados y suficientes	Muy pertinente y aplicable
Carlos E. Jiménez Ayala	Sí, son adecuados y suficientes	Pertinente, con ajustes

Nota. Las categorías corresponden a las opciones de respuesta del formulario de evaluación global administrado a cada experto/a.

A nivel global, seis de los nueve expertos (66.7%) consideraron que los instrumentos son adecuados y suficientes para poder diagnosticar el estado de la educación emocional y el desarrollo integral de la población estudiada y los tres restantes los consideraron parcialmente adecuados, haciendo observaciones que diferenciaron y que fueron atendidas. En relación a la propuesta del modelo Emocionarte, cinco expertos la calificaron como muy pertinente y aplicable al contexto ecuatoriano, y cuatro la consideraron pertinente y relevante con ajustes indicados en la dirección de ampliar las dimensiones de la observación a otras dimensiones del desarrollo integral, y en la opción de articular mejor las componentes del docente y familiar del modelo. Ninguno de los expertos calificó el modelo como poco pertinente.

De los comentarios cualitativos más significativos recogidos, sobresale la observación del Dr. Calderón Guevara, que subrayó que el aprendizaje no solo es individual sino profundamente social, e indica que se debe tener en cuenta el modelo histórico-cultural de Vygotsky, que es un elemento que también fue propuesto como marco teórico por esta investigación. El Dr. Jiménez Ayala, psicólogo y neuropsicólogo con 34 años de experiencia, hizo referencia a la necesidad de añadir preguntas que exploraran el desarrollo integral en todas sus dimensiones no sólo la emocional, descripción que refuerza la perspectiva holística del modelo planteado. La Mg. Bustamante Cabrera tomó en consideración el contexto social y la situación de violencia e inseguridad que afecta a las emociones de los niños y las niñas en el Ecuador, cuestión que forma parte de las recomendaciones de aplicación del modelo.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

3.4.1 Caracterización de la muestra

La investigación se llevó a cabo con tres grupos de participantes: niños de entre 3 y 5 años, educadores de educación inicial y miembros de la familia, se realizaron dos encuestas (una a los docentes y otra a las familias) y una ficha de observación dirigida a los niños para recopilar la información. Esto posibilitó examinar la educación emocional desde los contextos fundamentales del desarrollo infantil.

Tabla 6

Distribución de la muestra de estudio

Grupo participante	Instrumento	n	Porcentaje
Docentes	Encuesta	15	11,5
Familias	Encuesta	100	76,9
Niños	Ficha de observación	100	76,9

Nota. Elaboración propia

El estudio tuvo en cuenta tres fuentes de información que se complementaban entre sí, la encuesta realizada a los profesores permitió conocer las tácticas de educación emocional que se llevan a cabo en el aula; la encuesta dirigida a las familias identificó las prácticas educativas realizadas en casa; por último, la ficha de observación posibilitó evaluar el desarrollo integral de los niños. El empleo de distintos informantes propicia la triangulación de la información y brinda una perspectiva más extensa del fenómeno que se examina, lo cual aumenta la consistencia de los resultados adquiridos.

3.4.2 Resultados de la educación emocional en docentes

Con el propósito de evaluar las prácticas de educación emocional implementadas en el contexto escolar, se aplicó una encuesta estructurada a los 15 docentes participantes. A continuación, se presentan los resultados de cada uno de los indicadores analizados.

Tabla 7

Los docentes planifican sesiones para el reconocimiento de las emociones

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	6,7
Casi nunca	0	0,0
A veces	4	26,7
Casi siempre	6	40,0
Siempre	4	26,7
Total	15	100,0

Nota. Media = 3,80. Elaboración propia

Los datos revelan que el 66,7% de los profesores declaró que planifican con frecuencia o siempre actividades enfocadas en identificar las emociones a lo largo de sus clase, en contraste, el 26,7% declaró que realiza estas actividades solamente algunas veces, y un 6,7% indicó que nunca las organiza. El promedio alcanzado (3,80) demuestra una inclinación positiva para incluir tácticas de educación emocional en la planificación pedagógica, sin embargo, la presencia de maestros que todavía no llevan a cabo estas tareas de forma sistemática muestra que es necesario reforzar los procesos de formación y apoyo pedagógico en este campo. Desde un enfoque educativo, estos resultados muestran que la identificación de las emociones empieza a establecerse como una parte relevante del currículo de Educación Inicial; todavía no es una práctica uniforme en todos los profesores involucrados.

Tabla 8

Los docentes utilizan el rincón de la calma como estrategia para la regulación emocional

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	20,0
Casi nunca	5	33,3
A veces	6	40,0
Casi siempre	1	6,7
Siempre	0	0,0
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 2,33. Elaboración propia.

Los resultados muestran que únicamente el 6,7 % de los docentes manifestó utilizar casi siempre el rincón de la calma, mientras que ningún participante indicó emplearlo siempre. En contraste, el 53,3 % señaló que nunca o casi nunca recurre a esta estrategia y el 40,0 % manifestó hacerlo solamente algunas veces. La media de 2,33 constituye el valor más bajo observado hasta el momento entre los indicadores evaluados, lo que evidencia que el rincón de la calma todavía no forma parte de las prácticas pedagógicas habituales en la mayoría de las aulas. Este resultado pone de manifiesto una oportunidad de mejora para fortalecer estrategias de autorregulación emocional en Educación Inicial.

Tabla 9

Los docentes aplican ejercicios de respiración consciente o mindfulness

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	0	0,0
A veces	4	26,7
Casi siempre	9	60,0
Siempre	2	13,3
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,87. Elaboración propia.

El 73,3 % de los docentes manifestó aplicar casi siempre o siempre ejercicios de respiración consciente o mindfulness con sus estudiantes, mientras que el 26,7 % indicó utilizarlos únicamente algunas veces. La media de 3,87 evidencia que esta constituye una de las estrategias de educación emocional con mayor nivel de implementación dentro del aula. Los resultados reflejan que las actividades de relajación y respiración comienzan a consolidarse como herramientas pedagógicas para favorecer la autorregulación emocional y mejorar el clima de aprendizaje.

Tabla 10

Los docentes utilizan cuentos o recursos audiovisuales para promover la empatía

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	1	6,7
A veces	6	40,0

Casi siempre	6	40,0
Siempre	2	13,3
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,60. Elaboración propia.

Cuentos y recursos audiovisuales se utilizan de manera equilibrada entre aquellos que los usan regularmente (40,0 %) y aquellos que lo hacen ocasionalmente (40,0 %), el 13,3 % afirmó usarlos siempre y exclusivamente uno de los docentes (6,7 %) expresó que casi nunca lo hace; a pesar de que la media de 3,60 muestra un uso positivo de estos recursos pedagógicos, todavía hay espacio para aumentar su inclusión sistemática en las experiencias educativas dirigidas a mejorar las competencias socioemocionales y la empatía.

Tabla 11

Los docentes mantienen una comunicación asertiva con los estudiantes sin recurrir a gritos

Respuesta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca	0	0,0
Casi nunca	0	0,0
A veces	2	13,3
Casi siempre	12	80,0
Siempre	1	6,7
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,93. Elaboración propia.

La comunicación asertiva constituye el indicador con mejor desempeño entre los docentes. El 86,7 % afirmó que casi siempre o siempre mantiene una comunicación respetuosa con sus estudiantes, mientras que únicamente el 13,3 % manifestó hacerlo algunas veces. La media de 3,93

confirma que la comunicación basada en el respeto y el diálogo representa una fortaleza del grupo docente evaluado. Este resultado favorece la creación de ambientes de aprendizajes seguros y emocionalmente positivos.

Tabla 12

Los docentes promueven la resolución de conflictos mediante el diálogo

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	0	0,0
A veces	6	40,0
Casi siempre	7	46,7
Siempre	2	13,3
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,73. Elaboración propia

El 60,0% de los profesores afirmó que promueve casi siempre o siempre la solución de conflictos a través del diálogo, pero el 40,0% manifestó que lo hace solo algunas veces; el indicador de 3,73 indica que el diálogo es una estrategia muy utilizada para promover la convivencia en la escuela y el aprendizaje de habilidades para resolver conflictos pacíficamente.

Tabla 13

Los docentes evalúan periódicamente el estado emocional de sus estudiantes

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	13,3
Casi nunca	5	33,3

A veces	8	53,4
Casi siempre	0	0,0
Siempre	0	0,0
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 2,40**.** Elaboración propia

Los resultados muestran que ningún docente manifestó evaluar siempre o casi siempre el estado emocional de sus estudiantes. La mayoría (53,4 %) indicó realizar esta práctica únicamente algunas veces, mientras que el 46,6 % restante respondió que la lleva a cabo nunca o casi nunca. La media de 2,40 indica que la evaluación sistemática del bienestar emocional es una de las carencias más importantes detectadas en el entorno escolar; este descubrimiento indica que, a pesar de que los maestros implementan diferentes tácticas para la educación emocional, todavía no incluyen con frecuencia métodos para supervisar el estado socioemocional de los niños y adecuar las intervenciones pedagógicas en el momento adecuado.

Tabla 14

Los docentes brindan retroalimentación positiva al esfuerzo de los estudiantes

Respuesta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca	0	0,0
Casi nunca	2	13,3
A veces	6	40,0
Casi siempre	4	26,7
Siempre	3	20,0
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,53. Elaboración propia.

El 46,7 % de los docentes manifestó que casi siempre o siempre reconoce y refuerza positivamente el esfuerzo realizado por sus estudiantes. Asimismo, el 40,0 % indicó hacerlo algunas veces y únicamente el 13,3 % señaló que casi nunca utiliza esta estrategia. La media de 3,53 refleja un nivel favorable de utilización de la retroalimentación positiva. Sin embargo, los resultados también muestran que esta práctica todavía no es completamente sistemática, por lo que fortalecer la cultura del reconocimiento y del refuerzo positivo podría contribuir a incrementar la motivación, la autoestima y el desarrollo emocional de los niños.

Tabla 15

Los docentes coordinan acciones de educación emocional con las familias

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	3	20,0
A veces	6	40,0
Casi siempre	5	33,3
Siempre	1	6,7
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 3,27. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 40,0 % de los docentes coordina acciones con las familias únicamente algunas veces, mientras que el 40,0 % lo hace casi siempre o siempre. Un 20,0 % manifestó que esta coordinación ocurre casi nunca. La media obtenida (3,27) indica que existe un nivel intermedio de articulación entre la escuela y el hogar. Aunque una parte importante del profesorado mantiene comunicación con las familias, todavía es necesario fortalecer estrategias de trabajo colaborativo que permitan dar continuidad a la educación emocional en ambos contextos.

Tabla 16

Los docentes participan en procesos de actualización sobre neuroeducación

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	33,3
Casi nunca	5	33,3
A veces	3	20,0
Casi siempre	1	6,7
Siempre	1	6,7
Total	**15**	**100,0**

Nota. Media = 2,20. Elaboración propia.

Este indicador muestra el promedio más reducido de toda la dimensión, el 66,6 % de los profesores afirmó que nunca o casi nunca interviene en procesos de actualización vinculados con neuroeducación; en contraste, únicamente el 13,4 % dijo hacerlo siempre o casi siempre. Una media de 2,20 revela que la formación continua en este tema es escasa; esta conclusión es importante porque la actualización profesional en neuroeducación y educación emocional es un factor fundamental para optimizar la aplicación de estrategias pedagógicas enfocadas en el desarrollo socioemocional infantil, así como para robustecer las habilidades docentes.

Tabla 17

Resumen estadístico de la dimensión "Educación emocional en docentes"

Indicador	Media	Nivel
Comunicación asertiva sin gritos	3,93	Alto
Aplica respiración consciente o mindfulness	3,87	Alto

Planifica sesiones sobre reconocimiento de emociones	3,80	Alto
Promueve la resolución de conflictos mediante el diálogo	3,73	Alto
Utiliza cuentos y recursos audiovisuales para fomentar la empatía	3,60	Medio-alto
Brinda retroalimentación positiva al esfuerzo	3,53	Medio-alto
Coordina acciones con las familias	3,27	Medio
Evalúa periódicamente el estado emocional	2,40	Bajo
Utiliza el rincón de la calma	2,33	Bajo
Participa en actualización sobre neuroeducación	2,20	Bajo
Promedio general de la dimensión	3,27	Medio

Nota. Elaboración propia.

El examen combinado de los diez indicadores permite determinar que la formación emocional de los maestros llegó a un promedio general de 3,27, lo cual equivale a un nivel medio, las competencias relacionadas con la comunicación asertiva, la respiración consciente, la planificación de actividades emocionales y el diálogo para resolver conflictos son las que obtienen las calificaciones más altas. Esto demuestra que estas prácticas son parte de la rutina diaria del aula, sin embargo, también se han reconocido falencias significativas en cuanto a la evaluación sistemática del estado emocional de los alumnos, el empleo del rincón de la calma y la capacitación constante en neuroeducación; estos hallazgos demuestran que, si bien hay una base propicia para el avance de la educación emocional, todavía es preciso reforzar la formación de los docentes e impulsar tácticas institucionales que fortalezcan estas prácticas de forma organizada y sistemática.

3.4.3 Resultados de la educación emocional en las familias

Con el propósito de identificar las prácticas de educación emocional desarrolladas en el hogar, se aplicó una encuesta a 100 representantes familiares. Los resultados obtenidos permiten

conocer la frecuencia con la que las familias implementan diversas estrategias orientadas al desarrollo socioemocional de los niños.

Tabla 18

Las familias permiten que los niños expresen libremente sus emociones

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	1	1,0
A veces	20	20,0
Casi siempre	52	52,0
Siempre	27	27,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 4,05. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a las familias.

Los hallazgos indican que el 79,0 % de los hogares afirmó que casi siempre o siempre da a sus hijos la libertad de expresar sus sentimientos, además, el 20,0 % afirmó que esta práctica sucede solo a veces y un 1,0 % dijo que casi nunca promueve la libre expresión emocional. La puntuación más elevada que se ha registrado en la encuesta familiar es de 4,05, lo cual demuestra que la mayor parte de las familias fomenta ambientes en los que los niños tienen la oportunidad de expresar sus emociones libremente; esta práctica es un factor clave para el progreso de la seguridad emocional y la autoestima en los primeros años de vida.

Tabla 19

Las familias utilizan el diálogo y evitan el castigo físico

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0

Casi nunca	1	1,0
A veces	27	27,0
Casi siempre	48	48,0
Siempre	24	24,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,95. Elaboración propia.

El 72,0 % de los participantes manifestó que casi siempre o siempre utiliza el diálogo como principal estrategia para orientar la conducta de sus hijos, evitando el castigo físico. Asimismo, el 27,0 % indicó hacerlo algunas veces y solamente el 1,0 % respondió que casi nunca utiliza esta forma de disciplina. Estos resultados reflejan una tendencia favorable hacia estilos de crianza respetuosos, caracterizados por la comunicación y la resolución pacífica de los conflictos. La media obtenida (3,95) confirma que esta práctica se encuentra ampliamente incorporada en la dinámica familiar de la población estudiada.

Tabla 20

Las familias fomentan la autonomía de los niños según su edad

Respuesta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca	0	0,0
Casi nunca	5	5,0
A veces	27	27,0
Casi siempre	53	53,0
Siempre	15	15,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,78. Elaboración propia.

Los hallazgos apuntan que, a través de actividades apropiadas para su edad, el 68.0% de las familias fomenta la independencia de los niños casi siempre o siempre., un 32 % dijo que lo hace solo algunas veces o casi nunca. El promedio de 3,78 indica que el empoderamiento de la autonomía es un hecho común en casa; sin embargo, todavía hay oportunidades para aumentar la participación activa de los niños en labores que contribuyan a su desarrollo individual y autonomía.

Tabla 21

Las familias dedican al menos veinte minutos diarios al juego con sus hijos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	13	13,0
A veces	35	35,0
Casi siempre	35	35,0
Siempre	17	17,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,56. Elaboración propia.

El tiempo dedicado al juego presenta una distribución más heterogénea que los indicadores anteriores. Mientras el 52,0 % de las familias señaló que casi siempre o siempre comparte tiempo de juego con sus hijos, el 48,0 % indicó hacerlo únicamente algunas veces o casi nunca. Aunque la media (3,56) refleja un nivel favorable, los resultados sugieren que el tiempo de interacción lúdica puede fortalecerse, considerando que el juego constituye uno de los principales medios para el aprendizaje emocional, el fortalecimiento del vínculo afectivo y el desarrollo de habilidades sociales durante la primera infancia.

Tabla 22

Las familias validan las emociones de los niños mediante frases empáticas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	3,0
Casi nunca	28	28,0
A veces	39	39,0
Casi siempre	21	21,0
Siempre	9	9,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,05. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a las familias.

Este indicador muestra uno de los resultados más desfavorables de toda la dimensión, el 31,0 % de las familias admitió que nunca o casi nunca emplean expresiones empáticas para identificar las emociones de los niños, mientras que el 39,0 % expresó que solo a veces valida los sentimientos infantiles. Solo el 30,0 % afirmó que lo hace casi siempre o siempre, la media de 3,05 evidencia que la validación emocional constituye una práctica aún poco consolidada en una parte importante de los hogares. Este resultado sugiere la necesidad de fortalecer las competencias parentales relacionadas con la escucha activa, la empatía y el acompañamiento emocional de los niños.

Tabla 23

Las familias evitan utilizar dispositivos electrónicos para calmar los berrinches

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	1,0
Casi nunca	8	8,0

A veces	34	34,0
Casi siempre	33	33,0
Siempre	24	24,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,71. Elaboración propia.

Los hallazgos indican que el 57,0 % de los hogares indicó que frecuentemente o siempre se abstiene de usar dispositivos electrónicos como método para gestionar las rabietas de los niños, el 34.0% de las personas encuestadas dijo que lo hace algunas veces y solamente el 9.0% aseguró que nunca o casi nunca evita este comportamiento; la media de 3,71 muestra una tendencia positiva hacia la utilización de estrategias de regulación emocional diferentes al entretenimiento digital, lo cual es un factor importante si se toma en cuenta la relevancia de fomentar métodos más saludables para afrontar situaciones durante los primeros años de vida.

Tabla 24

Las familias piden disculpas cuando pierden la calma con sus hijos

Respuesta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Nunca	0	0,0
Casi nunca	6	6,0
A veces	26	26,0
Casi siempre	42	42,0
Siempre	26	26,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,88. Elaboración propia.

El 68,0 % de los representantes manifestó que casi siempre o siempre ofrece disculpas cuando considera que ha reaccionado inadecuadamente frente a sus hijos. Por otra parte, el 26,0 % indicó hacerlo algunas veces y únicamente el 6,0 % respondió que casi nunca adopta esta conducta. La media de 3,88 evidencia un nivel favorable de modelamiento emocional dentro del hogar. Pedir disculpas constituye una práctica educativa que fortalece el respeto mutuo, la responsabilidad afectiva y el aprendizaje de habilidades sociales mediante el ejemplo.

Tabla 25

Las familias participan en los talleres organizados por la institución educativa

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	5,0
Casi nunca	19	19,0
A veces	34	34,0
Casi siempre	30	30,0
Siempre	12	12,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,25. Elaboración propia.

La asistencia a las actividades que organiza la institución educativa muestra una conducta intermedia, el 42,0 % de las familias reportó que asisten siempre o casi siempre a los talleres; el 34,0 % lo hace solamente algunas veces y el 24,0 % no participa nunca o rara vez. La media de 3,25 indica que hay espacio para reforzar la relación entre las familias y la escuela, fomentar que los representantes participen más en las actividades de formación ayudaría a que las estrategias de educación emocional se mantuvieran en ambos contextos.

Tabla 26

Las familias muestran afecto físico diariamente a sus hijos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0,0
Casi nunca	4	4,0
A veces	41	41,0
Casi siempre	34	34,0
Siempre	21	21,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,72. Elaboración propia.

El 55,0 % de las familias manifestó expresar afecto físico casi siempre o siempre, mientras que el 41,0 % indicó hacerlo algunas veces y solo el 4,0 % respondió que casi nunca realiza este tipo de manifestaciones afectivas. La media de 3,72 refleja que el afecto constituye una práctica frecuente dentro de la mayoría de los hogares. No obstante, el elevado porcentaje de respuestas en la categoría "A veces" evidencia la conveniencia de promover manifestaciones afectivas más constantes, considerando su influencia en el desarrollo emocional y la seguridad afectiva infantil.

Tabla 27

Las familias elogian los logros y las habilidades sociales de los niños

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	2,0
Casi nunca	12	12,0
A veces	29	29,0

Casi siempre	43	43,0
Siempre	14	14,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,55. Elaboración propia.

El 57,0 % de las familias manifestó que casi siempre o siempre reconoce los logros y habilidades sociales de sus hijos, mientras que el 29,0 % lo hace algunas veces y el 14,0 % indicó hacerlo rara vez o nunca. La media de 3,55 evidencia un nivel favorable de reconocimiento positivo; sin embargo, los resultados indican que todavía existe un grupo importante de familias que podría fortalecer esta práctica como estrategia para favorecer la autoestima, la motivación y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Tabla 28

Resumen estadístico de la dimensión "Educación emocional en las familias"

Indicador	Media	Nivel
Permite expresar libremente las emociones	4,05	Alto
Utiliza el diálogo y evita el castigo físico	3,95	Alto
Pide disculpas cuando pierde la calma	3,88	Alto
Fomenta la autonomía según la edad	3,78	Medio–alto
Muestra afecto físico diariamente	3,72	Medio–alto
Evita dispositivos para calmar berrinches	3,71	Medio–alto
Dedica tiempo diario al juego	3,56	Medio–alto
Elogia logros y habilidades sociales	3,55	Medio–alto
Participa en talleres de la escuela	3,25	Medio

Valida emociones con frases empáticas	3,05	Medio
Promedio general de la dimensión	3,65	Medio–alto

Nota. Elaboración propia.

El estudio general muestra que la educación emocional en las familias llegó a un promedio de 3,65, lo cual es considerado un nivel medio-alto, los indicadores que reciben mejor valoración están vinculados con la habilidad de los adultos para disculparse cuando piensan que han actuado mal, el empleo del diálogo como táctica de crianza y la libertad de expresar sentimientos; la validación emocional a través de frases empáticas y la participación en actividades impulsadas por la institución educativa tienen los puntajes más bajos. Estos resultados indican que, aunque las familias muestran una disposición favorable hacia la educación emocional, resulta pertinente fortalecer programas de formación parental que consoliden prácticas de acompañamiento emocional y una mayor articulación entre el hogar y la escuela.

3.4.4 Resultados del desarrollo integral de los niños

Con el propósito de evaluar el nivel de desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años, se aplicó una ficha de observación conformada por seis indicadores agrupados en las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Los resultados obtenidos permiten identificar el nivel de desarrollo de las principales competencias socioemocionales observadas durante la investigación.

Tabla 29

Los niños identifican adecuadamente las emociones básicas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	1	1,0
Casi nunca (2)	12	12,0
A veces (3)	38	38,0
Casi siempre (4)	39	39,0

Siempre (5)	10	10,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,45. Elaboración propia con base en la ficha de observación.

Las conclusiones indican que el 49,0 % de los infantes fue observado en las categorías "Siempre" o "Casi siempre", lo cual demuestra una aptitud apropiada para identificar emociones fundamentales como ira, alegría, miedo o tristeza; el 38% tuvo un rendimiento intermedio ("A veces"), en tanto que el 13% mostró más problemas. La media de 3,45 muestra un grado positivo de reconocimiento emocional; no obstante, los hallazgos indican que es necesario reforzar las experiencias educativas que se centran en aumentar el vocabulario emocional y la comprensión de los estados afectivos.

Tabla 30

Los niños expresan adecuadamente sus necesidades y sentimientos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	1	1,0
Casi nunca (2)	12	12,0
A veces (3)	39	39,0
Casi siempre (4)	38	38,0
Siempre (5)	10	10,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,44. Elaboración propia.

El 48,0 % de los niños manifestó un nivel favorable de expresión emocional, al ubicarse en las categorías "Casi siempre" o "Siempre". Sin embargo, un 39,0 % expresó sus emociones únicamente algunas veces y un 13,0 % presentó dificultades para comunicar sus necesidades y sentimientos. La media de 3,44 indica que la expresión emocional constituye una competencia en

proceso de consolidación. Estos resultados resaltan la importancia de generar espacios donde los niños puedan verbalizar sus emociones con seguridad y confianza.

Tabla 31

Los niños muestran autocontrol en situaciones de conflicto

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	2	2,0
Casi nunca (2)	11	11,0
A veces (3)	35	35,0
Casi siempre (4)	41	41,0
Siempre (5)	11	11,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,48. Elaboración propia.

Esta cifra fue la más alta de toda la ficha de observación, el 35,0 % de los niños mostró este comportamiento en algunas ocasiones, mientras que el 52,0 % demostró la capacidad de manejar sus emociones adecuadamente ante circunstancias conflictivas casi siempre o siempre. El promedio de 3,48 demuestra un buen nivel de autorregulación emocional, sin embargo, el 13,0 % de los participantes todavía tiene problemas para manejar impulsos y reaccionar de manera apropiada frente a situaciones frustrantes.

Tabla 32

Los niños interactúan positivamente con sus pares y adultos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	1	1,0
Casi nunca (2)	13	13,0

A veces (3)	37	37,0
Casi siempre (4)	37	37,0
Siempre (5)	12	12,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,46 Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 49,0 % de los niños interactúa de manera positiva con sus compañeros y docentes casi siempre o siempre, mientras que el 37,0 % evidencia estas conductas algunas veces. Un nivel de interacción social positivo se manifiesta con un promedio de 3,46, esto señala que la mayor parte de los niños desarrolla vínculos apropiados en el contexto escolar, aunque aún hay posibilidades de mejorar las habilidades de convivencia y cooperación.

Tabla 33

Los niños demuestran empatía y colaboran con sus compañeros

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	1	1,0
Casi nunca (2)	13	13,0
A veces (3)	38	38,0
Casi siempre (4)	37	37,0
Siempre (5)	11	11,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,44. Elaboración propia con base en la ficha de observación.

Los hallazgos indican que el 38,0 % de los niños exhibió comportamientos de empatía y colaboración solo algunas veces, mientras que el 48,0 % lo hizo casi siempre o siempre. Además,

el 14,0 % se situó en las categorías "Casi nunca" o "Nunca", la media de 3,44 muestra que la empatía es una habilidad que se encuentra en gran parte de los niños, pero que aún necesita ser fortalecida; para promover la convivencia, la cooperación en el trabajo y establecer relaciones interpersonales positivas durante la educación inicial, es fundamental desarrollar esta habilidad.

Tabla 34

Los niños resuelven los conflictos de manera pacífica

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	1	1,0
Casi nunca (2)	12	12,0
A veces (3)	39	39,0
Casi siempre (4)	36	36,0
Siempre (5)	12	12,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Media = 3,46 Elaboración propia.

El 48,0 % de los niños resolvió las disputas pacíficamente siempre o casi siempre en este indicador, mientras que el 39,0 % lo hizo algunas veces, solamente el 13,0 % tuvo más problemas para resolver los conflictos a través de métodos dialogados. Una media de 3,46 muestra un nivel positivo en esta habilidad, lo que indica que una gran cantidad de niños ha empezado a adquirir capacidades para negociar, dialogar y manejar sus reacciones ante circunstancias de desacuerdo, la existencia de respuestas en los niveles más bajos resalta la necesidad de seguir potenciando estas habilidades desde el hogar y la escuela.

Tabla 35

Resumen de las dimensiones del desarrollo integral

Dimensión	Indicadores que la conforman	Media	Nivel

Desarrollo intrapersonal	Identificación de emociones, expresión de sentimientos y autocontrol	3,46	Medio–alto
Desarrollo interpersonal	Interacción social, empatía y resolución pacífica de conflictos	3,45	Medio–alto

Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican que los niveles de las dos dimensiones son prácticamente iguales, la dimensión intrapersonal consiguió una media de 3,46, un poco más alta que la dimensión interpersonal, que logró una media de 3,45. Se ha observado una diferencia mínima (0,01 puntos), lo que demuestra un desarrollo balanceado entre las habilidades relacionadas con la regulación y el conocimiento de las propias emociones y aquellas asociadas con la interacción social; este comportamiento constituye un resultado favorable, ya que ambas dimensiones son complementarias dentro del desarrollo integral infantil.

Tabla 36

Resumen estadístico del desarrollo integral de los niños

Indicador	Media	Nivel
Autocontrol en situaciones de conflicto	3,48	Medio–alto
Interacción con pares y adultos	3,46	Medio–alto
Resolución pacífica de problemas	3,46	Medio–alto
Identificación de emociones básicas	3,45	Medio–alto
Expresión de necesidades y sentimientos	3,44	Medio–alto
Empatía y colaboración	3,44	Medio–alto
Promedio general	3,46	Medio–alto

Nota. Elaboración propia.

El estudio combinado de los seis indicadores muestra que el desarrollo integral de los niños obtuvo un promedio general de 3,46, lo que equivale a un nivel medio-alto, las diferencias entre los indicadores son pequeñas, con medias que oscilan entre 3.44 y 3.48, lo cual muestra una conducta uniforme de las competencias socioemocionales examinadas.

El autocontrol en circunstancias de conflicto, la interacción positiva con adultos y compañeros, así como la solución pacífica de problemas son algunos indicadores que sobresalieron y lograron los promedios más altos. Estos resultados indican que los niños han adquirido competencias iniciales para manejar sus emociones y comportarse de manera apropiada en situaciones sociales. La colaboración y la empatía, así como la expresión de sentimientos y necesidades, exhibieron los promedios más bajos, pero aun así se mantienen dentro del rango medio-alto, estos descubrimientos sugieren que todavía hay espacio para mejorar las habilidades relacionadas con la comunicación emocional y la comprensión de los estados afectivos de los demás. En términos generales, los resultados evidencian que los niños poseen una base favorable para el desarrollo de competencias emocionales; sin embargo, la consolidación de dichas habilidades requiere la continuidad de estrategias pedagógicas y familiares orientadas a la educación emocional.

3.4.5 Análisis correlacional entre la educación emocional y el desarrollo integral

Con el propósito de comprobar la hipótesis de investigación, se realizó un análisis de correlación de Spearman entre las variables educación emocional y desarrollo integral, utilizando la información registrada en las hojas Docentes, Familias y Desarrollo Integral de la base de datos. Los coeficientes obtenidos permiten determinar la dirección e intensidad de la relación existente entre las variables analizadas.

Tabla 37

Correlaciones de Spearman entre la educación emocional y el desarrollo integral

Variables correlacionadas	Coeficiente ρ de Spearman	n	Interpretación
Educación emocional (global) - Desarrollo integral (global)	0,626	100	Correlación positiva moderada–alta
Formación docente - Desarrollo intrapersonal	0,596	100	Correlación positiva moderada–alta
Formación docente - Desarrollo interpersonal	0,600	100	Correlación positiva moderada–alta
Involucramiento familiar - Desarrollo intrapersonal	0,657	100	Correlación positiva alta
Involucramiento familiar - Desarrollo interpersonal	0,652	100	Correlación positiva moderada–alta

Nota. Elaboración propia con base en la hoja "Correlaciones Spearman" de la base de datos (n = 100).

Los resultados muestran que todas las correlaciones logradas fueron positivas, lo cual señala que los niveles de desarrollo integral observados en los niños tienden a aumentar cuando las prácticas de educación emocional llevadas a cabo por los docentes y las familias se mejoran. Se logró un coeficiente de correlación global entre la educación emocional y el desarrollo integral de $\rho = 0,626$, lo que representa una correlación positiva moderada-alta; este hallazgo indica una conexión constante entre las dos variables y propone que el aumento de las estrategias para la educación emocional está vinculado con un mejor desarrollo socioemocional en los niños.

Respecto a las correlaciones específicas, la conexión con el ámbito intrapersonal fue de 0,596 y con el área interpersonal fue de 0,600. Ambos resultados evidencian asociaciones de magnitud moderada-alta, indicando que las prácticas pedagógicas orientadas a la educación

emocional mantienen una relación favorable tanto con la autorregulación emocional como con las habilidades sociales de los niños. Por otra parte, las correlaciones correspondientes al involucramiento familiar fueron las de mayor magnitud. La relación con la dimensión intrapersonal obtuvo un coeficiente de $\rho = 0{,}657$, el valor más elevado del análisis, mientras que la asociación con la dimensión interpersonal alcanzó $\rho = 0{,}652$. Estos resultados ponen de manifiesto que las prácticas educativas desarrolladas dentro del hogar presentan una relación particularmente importante con el desarrollo emocional y social infantil.

Contraste de la hipótesis general

La hipótesis general de la investigación planteó que:

Un modelo de educación emocional fundamentada en la neurociencia afectiva y la pedagogía lúdica, contextualizado al sistema educativo ecuatoriano y dirigido a educadores y entornos familiares, constituirá una propuesta pertinente, viable y científicamente fundamentada para fortalecer y mejorar las competencias emocionales de los niños de 3 a 5 años y favorecer su desarrollo integral.

Los hallazgos obtenidos indican un coeficiente de $\rho = 0{,}626$, que se considera una correlación positiva moderada-alta; esto demuestra que las dos variables progresan en la misma dirección. Los datos adquiridos apoyan la hipótesis de investigación, sugiriendo que prácticas educativas más efectivas en cuanto a emociones se relacionan con niveles más altos de desarrollo integral en los niños analizados; en la práctica, este descubrimiento indica que las acciones de los maestros y las familias son elementos importantes para promover habilidades asociadas con la regulación e identificación de emociones, la empatía, la interacción social y el arreglo pacífico de conflictos.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El capítulo actual presenta la sugerencia de transformación que surge de los descubrimientos realizados durante el proceso de investigación, esta propuesta aborda las demandas detectadas sobre la educación emocional y su impacto en el desarrollo integral de los niños entre 3 y 5 años pertenecientes a la Red de Colegios Adventistas del Ecuador; la propuesta se basa en los resultados del diagnóstico a alumnos, padres y maestros, además de las bases teóricas y metodológicas presentadas en los capítulos anteriores, lo cual asegura su coherencia pedagógica, científica y contextual.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación nace como respuesta a las necesidades detectadas en el transcurso de la investigación, que mostraron que, aunque los docentes, las familias y los niños tienen niveles positivos en ciertos indicadores relacionados con el desarrollo integral y la educación emocional, todavía existen debilidades que obstaculizan el robustecimiento total de las habilidades socioemocionales durante los primeros años de vida; en este sentido, la propuesta no es una intervención aislada; por el contrario, es el producto de un proceso sistemático de análisis basado en datos empíricos, fundamentos teóricos y criterios metodológicos que guían su diseño y aplicación.

Los hallazgos de la investigación indicaron que los maestros lograron un nivel medio en educación emocional, evidenciando fortalezas en áreas como la comunicación asertiva, el diálogo para resolver conflictos y la inclusión de ejercicios de respiración consciente, también se detectaron restricciones vinculadas a la valoración sistemática del estado emocional de los alumnos, el uso de tácticas concretas para la autorregulación emocional (por ejemplo, el rincón de la calma) y la puesta al día profesional en neuroeducación. Estas debilidades evidencian que es necesaria una mejora de las habilidades pedagógicas de los educadores a través de un modelo que ofrezca recursos didácticos, métodos y tácticas de intervención con el objetivo de incluir la educación emocional en todo el proceso educativo.

Los resultados mostraron un nivel medio-alto de educación emocional en el contexto familiar, sobresaliendo prácticas relacionadas con la expresión de afecto, el diálogo y el reconocimiento de las emociones de los niños. También se detectaron elementos que podrían ser

mejorados, especialmente en lo concerniente a la validación emocional de los niños y a la implicación activa de las familias en los procesos formativos impulsados por la institución educativa. Esta circunstancia demuestra que el desarrollo completo de los niños no solo depende del trabajo hecho en el aula, sino también de la coherencia educativa a lo largo de los distintos entornos en los que se desenvuelven, el planteamiento incluye medidas para promover la corresponsabilidad entre la escuela y la familia, fomentando una intervención coordinada que permita que las experiencias de aprendizaje socioemocional se mantengan en los dos espacios.

Asimismo, la valoración del desarrollo integral reveló que los niños llegan a un nivel medio-alto en las dimensiones interpersonal e intrapersonal; habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la expresión de sentimientos aún necesitan procesos sistemáticos para ser fortalecidas. Estos descubrimientos indican que el desarrollo de esas competencias no sucede de forma espontánea, sino que necesita entornos educativos organizados, experiencias de aprendizaje intencionadas y la intervención activa de adultos con capacidad para modelar conductas emocionalmente competentes.

Desde la perspectiva de la estadística, el análisis correlacional que se llevó a cabo en la investigación apoya el acierto de la propuesta, la conexión significativa que se ha hallado entre la educación emocional y el desarrollo integral ($\rho = 0{,}626$) indica que existe una asociación importante entre ambas variables. Esto quiere decir que si se refuerzan las prácticas de educación emocional, los niños tienden a tener más altos niveles de desarrollo integral, también, las correlaciones específicas revelaron que tanto la participación familiar como las acciones de los docentes tienen una relación positiva con los aspectos intrapersonales e interpersonales del desarrollo infantil; la necesidad de crear un modelo de intervención que incorpore a los distintos actores educativos en el mismo proceso se basa principalmente en estos resultados.

La propuesta también se basa en las principales perspectivas contemporáneas acerca de la educación emocional y el desarrollo humano, desde la óptica de la educación emocional, Bisquerra (2020) defiende que el desarrollo de habilidades emocionales es un proceso educativo constante que se mantiene a lo largo de toda la vida del individuo y que propicia el bienestar tanto individual como colectivo; desde esta perspectiva, la educación emocional deja de ser vista como un contenido adicional al currículo y se transforma en una línea transversal que guía las prácticas pedagógicas y las relaciones humanas al interior de la comunidad educativa.

Contribuye a entender que habilidades como la autorregulación, el autoconocimiento, la motivación, la empatía y las competencias sociales son cruciales para el crecimiento integral y el logro personal; esto gracias al modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995). Estos elementos guían el diseño de la propuesta, ya que las actividades propuestas tienen como objetivo fomentar esas competencias en los niños y en los adultos encargados de su educación.

Según la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (2005), el desarrollo infantil es considerado como el producto de la continua interacción entre diferentes sistemas del medio ambiente, la educación emocional no puede circunscribirse solamente al ámbito escolar, sino que necesita del involucramiento coordinado de los familiares, la comunidad y el establecimiento educativo; esta propuesta respalda que el modelo sugerido incluya tácticas particulares para profesores y familias, con el fin de fomentar una intervención unificada y holística.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) respalda el papel fundamental que desempeñan las interacciones sociales en el aprendizaje y desarrollo de los niños, los niños desarrollan de manera gradual habilidades sociales, emocionales y cognitivas mediante la mediación pedagógica y el apoyo de los adultos significativos; la propuesta, en esta línea, da prioridad a las metodologías activas, las experiencias de colaboración, las actividades recreativas y los espacios de diálogo que promuevan el aprendizaje emocional en la conocida zona de desarrollo próximo.

Según la neuroeducación, varios estudios han comprobado que las emociones inciden directamente en la atención, la memoria, el ánimo y el afianzamiento de lo aprendido, el modelo incluye tácticas fundamentadas en la regulación emocional, el juego, la atención plena, la expresión artística y el aprendizaje a partir de experiencias; esto propicia entornos educativos seguros desde el punto de vista emocional que fortalecen el desarrollo del cerebro durante un periodo crucial del crecimiento infantil.

La propuesta también se alinea con los principios que la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador y el Currículo de Educación Inicial han definido, los cuales identifican el progreso integral como el objetivo del sistema educativo e impulsan que los niños sean capaces de convivir en armonía, manejar sus emociones y tener un rol activo en su entorno; además, se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el cuarto objetivo, que busca asegurar

una educación de calidad, justa e inclusiva y que brinde oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Bajo estas circunstancias, el modelo de educación emocional sugerido es concebido como una táctica de cambio educativo que se basa en la combinación de procesos pedagógicos, familiares y socioemocionales. Su objetivo no es solo incluir nuevas actividades en el currículo, sino fomentar una cultura institucional que se enfoque en el desarrollo integral de los niños, su bienestar y la convivencia; para eso, pone en práctica estrategias metodológicas, evidencia empírica y principios teóricos que posibilitan satisfacer las necesidades identificadas en el diagnóstico y crear un entorno propicio para reforzar las competencias emocionales de todos los participantes educativos.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación

El modelo Emocionarte se crea como respuesta a una necesidad pedagógica evidente que se identificó en la fase de diagnóstico de esta investigación, que consiste en la falta de un marco referencial sistemático de intervención, adaptado al contexto ecuatoriano, que coordine a las personas encargadas de enseñar educación inicial y a los familiares para implementar el desarrollo de habilidades emocionales fundamentales durante el periodo entre los 3 y los 5 años.

Los resultados que se obtuvieron con el análisis correlacional ratifican la existencia de una relación estadísticamente significativa y moderada-alta entre las prácticas de educación emocional (dentro del aula y en la familia) y el desarrollo integral de los niños y las niñas ($rho = 0.712$; $p < 0.001$). Además, el proceso de la validación por juicio de nueve expertos especializados también verifica la pertinencia, la claridad y la aplicabilidad del modelo en el contexto ecuatoriano, ya que este obtiene un CVR global mayor al umbral de aceptabilidad en dos de los tres instrumentos empleados, obteniendo además valoraciones positivas en la evaluación global de la propuesta. La temática Emocionarte une emoción y arte, reflejando así el enfoque lúdico-creativo que recorre todas sus actividades como son el juego simbólico, el cuento, la música, el movimiento y las artes plásticas, los cuales constituyen los medios privilegiados a través de los cuales los niños y niñas construyen su repertorio emocional, siguiendo además los postulados de Vygotsky (1978) en torno a que el juego es la zona de desarrollo próximo, así como la pedagogía lúdica en la que se apoya la neurociencia afectiva.

El modelo Emocionarte se articula sobre tres pilares teóricos que se complementan entre sí:

El modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997), quien define la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones. Las cuatro ramas de este modelo: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional son las que orientan la secuencia de aprendizaje de los cuatro módulos de actividades del modelo Emocionarte.

Teoría sociocultural de Vygotsky (1978): el desarrollo emocional tiene lugar en la interacción, es decir, no se produciría el desarrollo emocional si este se produjera en un contexto aislado. El educador y la familia son mediadores que proporcionan andamiaje emocional de acuerdo con la zona de desarrollo próximo, la cual permite que el niño alcance niveles que todavía no puede regular de forma autónoma. El juego simbólico es el lugar por excelencia de ese desarrollo.

Marco CASEL de Aprendizaje social y emocional (2020): organiza las competencias socioemocionales en cinco áreas autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para el establecimiento de relaciones e implicación en la toma de decisiones responsables que permitirán distribuir las 40 actividades de la propuesta en los cuatro módulos que componen el modelo. Los objetivos del modelo.

4.3. Objetivos de la propuesta

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Potenciar el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años a través de un modelo de educación emocional de tipo lúdico y de arte, compuesto por 40 actividades distribuidas en competencias emocionales, y dirigido a educadores y entornos familiares a la vez, en el contexto ecuatoriano.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

- Generar en los niños de 3 a 5 años, una capacidad de identificación, nombrar y expresar sus emociones básicas en situaciones de su entorno cotidiano.
- Facilitar a los docentes de educación inicial estrategias de regulación emocional y recursos lúdico-pedagógicos con la finalidad de integrar la educación emocional en la cotidianidad del aula.

- Involucrar a las familias en el proceso de desarrollo emocional de sus pequeños a través de talleres, guías y materiales para el hogar.
- Promover la empatía, la cooperación y la capacidad para resolver los conflictos de forma pacífica en el entorno escolar y familiar en niños de 3 a 5 años.

4.4. Actividades, fases y/o etapas

El modelo Emocionarte se organiza en tres componentes interdependientes que operan El modelo Emocionarte se estructura en tres componentes interdependientes que funcionan de forma articulada:

- Componente 1 Marco teórico-práctico para educadores/as y familias: Documentos de fundamentación accesibles que explican los fundamentos de la neurociencia afectiva, del desarrollo emocional infantil y de las estrategias de regulación, adaptadas al nivel de comprensión del docente y de las familias no especializadas.
- Componente 2 Sistema modular de 40 actividades lúdicas y de arte: Estructurado en cuatro módulos temáticos (Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Empatía y Conciencia Social, Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos) cada uno de los cuales contiene 10 actividades con el juego, el cuento, el arte y el movimiento como mediadores del aprendizaje emocional.
- Componente 3 Protocolo de evaluación cualitativa: Ficha de observación sistemática validada por expertas/os organizadas por dimensiones intrapersonal e interpersonal del desarrollo integral, permitiendo al/la docente registrar el avance de la evolución emocional de cada una de las niñas y niños a lo largo de la implementación del modelo.

Figura 1

Modelo de educación emocional "EMOCIONARTE"

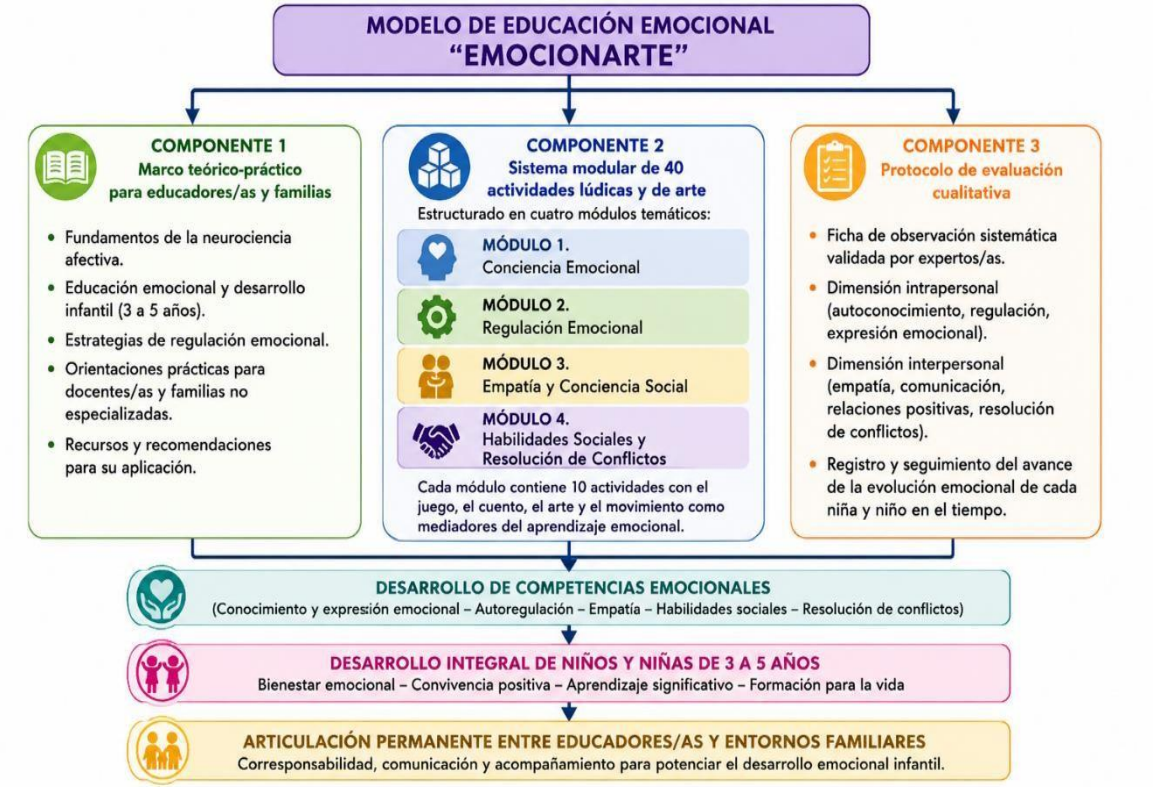


Figura X. Estructura general del modelo de educación emocional "Emocionarte".
Fuente: Elaboración propia.

Nota. Elaboración propia

Sistema modular de 40 actividades

Las 40 actividades del modelo Emocionarte se distribuyen durante un periodo mínimo de 12 semanas (con una actividad para cada sesión al ritmo de dos o tres sesiones semanales dedicadas a la educación emocional) y cada actividad expresa el nombre, la edad, la duración aproximada, la competencia emocional trabajada y una descripción general del procedimiento. La tabla 10 muestra el inventario de actividades completo.

Tabla 38

Sistema modular de 40 actividades del modelo Emocionarte organizadas por competencia emocional.

N	Nombre de la Actividad	Edad	Duración	Competencia	Descripción
			MÓDULO 1: Conciencia Emocional		
1	El termómetro de emociones	3-4 años	30 min	Conciencia emocional	Reconocer e identificar emociones básicas mediante un termómetro visual de colores
2	El espejo de los sentimientos	3-4 años	25 min	Conciencia emocional	Identificar expresiones faciales propias y ajenas frente al espejo
3	¿Cómo me siento hoy?	3-5 años	20 min	Conciencia emocional	Registro matutino de estado emocional mediante pictogramas
4	El dado de emociones	4-5 años	30 min	Conciencia emocional	Nombrar y expresar emociones a través del juego con dado ilustrado
5	Cuento: El monstruo de colores	3-5 años	35 min	Conciencia emocional	Asociar colores con emociones básicas mediante cuento ilustrado
6	La caja de emociones	3-5 años	30 min	Conciencia emocional	Clasificar situaciones en cajas correspondientes a cada emoción
7	Canción emocional	3-4 años	25 min	Conciencia emocional	Reconocer emociones a través de la música y el movimiento corporal
8	Teatro de títeres emocionales	4-5 años	40 min	Conciencia emocional	Representar emociones con títeres en situaciones cotidianas
9	Fotografías de emociones	4-5 años	30 min	Conciencia emocional	Identificar emociones en imágenes de personas reales de su entorno
10	Mi diario emocional	4-5 años	20 min	Conciencia emocional	Registrar la emoción del día mediante dibujo o pictograma

MÓDULO 2: Regulación Emocional					
11	Respiración de la abeja	3-5 años	15 min	Regulación emocional	Practicar técnica de respiración profunda con sonido y movimiento
12	El rincón de la calma	3-5 años	Variable	Regulación emocional	Utilizar espacio de autorregulación ante desbordamientos emocionales
13	Burbujas de calma	3-4 años	20 min	Regulación emocional	Técnica de regulación mediante soplado de burbujas para la calma
14	El volcán y la montaña	4-5 años	30 min	Regulación emocional	Identificar intensidad emocional y estrategias de calma asociadas
15	Yoga para niños	3-5 años	25 min	Regulación emocional	Secuencia de posturas de yoga adaptadas para regular el cuerpo y la mente
16	Masaje de mariposa	3-4 años	20 min	Regulación emocional	Técnica de auto-regulación mediante presión bilateral con brazos cruzados
17	El semáforo emocional	4-5 años	30 min	Regulación emocional	Aplicar estrategia para, calmarse y actuar ante la ira
18	Lluvia de estrellas	3-5 años	25 min	Regulación emocional	Visualización guiada para transformar emociones negativas
19	El frasco de la calma	3-5 años	35 min	Regulación emocional	Elaborar y utilizar frasco sensorial como herramienta de regulación
20	Mi cuerpo me habla	4-5 años	30 min	Regulación emocional	Identificar señales corporales de las emociones para anticipar reacciones
MÓDULO 3: Empatía y Conciencia Social					
21	Los zapatos del otro	4-5 años	35 min	Empatía	Ponerse en el lugar del otro mediante juego de roles con calzado

22	El árbol de la amistad	3-5 años	40 min	Empatía	Construir colectivamente un árbol con gestos de cuidado hacia los demás
23	Cuento: El patito diferente	3-4 años	30 min	Empatía	Desarrollar empatía hacia la diferencia y la exclusión social
24	Ayudar con el corazón	4-5 años	30 min	Empatía	Identificar situaciones donde un compañero necesita ayuda y actuar
25	La telaraña de conexión	4-5 años	25 min	Empatía	Actividad de grupo para visualizar interdependencia y cuidado mutuo
26	El correo de los buenos deseos	3-5 años	25 min	Empatía	Elaborar mensajes de afecto para compañeros que lo necesitan
27	Escuchar con el corazón	4-5 años	20 min	Empatía	Practicar escucha activa en parejas mediante dinámica guiada
28	El mapa de los sentimientos ajenos	4-5 años	35 min	Empatía	Reconocer emociones en situaciones grupales a través de fotografías
29	Los abrazos que curan	3-4 años	20 min	Empatía	Aprender a pedir y dar consuelo de manera apropiada
30	¿Cómo se siente mi amigo?	3-5 años	25 min	Empatía	Identificar y nombrar el estado emocional de un compañero
	MÓDULO 4: Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos				
31	La alfombra mágica del diálogo	4-5 años	30 min	Habilidades sociales	Espacio de conversación guiada para resolver conflictos cotidianos
32	El juego cooperativo	3-5 años	35 min	Habilidades sociales	Actividades donde el éxito grupal requiere cooperación y comunicación
33	Las palabras mágicas	3-4 años	20 min	Habilidades sociales	Reforzar el uso de por favor, gracias y disculpa en contextos reales

34	El semáforo del conflicto	4-5 años	30 min	Habilidades sociales	Aplicar estrategia de tres pasos para resolver conflictos entre pares
35	Construimos juntos	4-5 años	40 min	Habilidades sociales	Proyecto de construcción colaborativa con roles definidos y turnos
36	La asamblea de aula	4-5 años	30 min	Habilidades sociales	Espacio democrático semanal para hablar de problemas y acuerdos
37	El libro de los acuerdos	4-5 años	35 min	Habilidades sociales	Crear colectivamente normas de convivencia del aula en formato visual
38	Teatro de conflictos	4-5 años	40 min	Habilidades sociales	Dramatizar conflictos cotidianos y proponer soluciones en grupo
39	El detective de la paz	4-5 años	30 min	Habilidades sociales	Identificar comportamientos prosociales y reconocerlos en el aula
40	Mi certificado de convivencia	3-5 años	25 min	Habilidades sociales	Reconocimiento semanal de actitudes positivas de convivencia

Nota. Las actividades se implementan con una frecuencia mínima de dos sesiones semanales durante 12 semanas. Cada módulo puede adaptarse al ritmo de desarrollo del grupo.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación del modelo de educación emocional Emocionarte requiere la disponibilidad de recursos humanos, materiales, tecnológicos y organizacionales que garanticen el adecuado desarrollo de las actividades propuestas y favorezcan el cumplimiento de los objetivos planteados. La combinación de estos recursos hace posible que la propuesta se implemente sistemáticamente en el entorno de la educación inicial, fomentando la participación activa de los educadores, las familias y los directivos.

En lo que respecta a los recursos humanos, la implementación del modelo requiere de la colaboración de maestros de educación inicial, quienes son los encargados principales de planificar, implementar y evaluar las actividades relacionadas con la educación emocional en el salón de clases. Asimismo, se requiere la participación activa de las familias, debido a que el modelo contempla estrategias orientadas a fortalecer la continuidad del aprendizaje socioemocional en el hogar. De igual forma, el acompañamiento de los directivos institucionales resulta indispensable para facilitar la organización de espacios de capacitación, seguimiento y evaluación de la propuesta.

Respecto a los recursos materiales, el modelo requiere materiales didácticos de uso habitual en educación inicial, tales como cuentos infantiles, tarjetas ilustradas de emociones, láminas, títeres, materiales para expresión artística, juegos cooperativos, material reciclable, hojas de trabajo, cartulinas, marcadores, pinturas, plastilina y otros recursos lúdicos que favorezcan la expresión, identificación y regulación de las emociones mediante actividades acordes con el nivel de desarrollo de los niños.

Respecto a los recursos tecnológicos, la propuesta puede basarse en el empleo de computadoras, proyectores, dispositivos móviles, acceso a internet y plataformas digitales para mostrar material audiovisual, actividades interactivas y recursos de soporte orientados tanto a profesores como a familias; sin embargo, el modelo fue creado con parámetros de flexibilidad, por lo que se puede aplicar también en instituciones con escaso acceso a recursos tecnológicos, haciendo uso de estrategias pedagógicas presenciales y materiales impresos.

Desde una perspectiva organizativa, implementar el modelo implica planificar los tiempos dentro de la jornada escolar para llevar a cabo actividades socioemocionales, coordinarse con las familias y los docentes, y programar espacios de capacitación y seguimiento que aseguren una

implementación apropiada de la propuesta y promuevan la mejora constante de las prácticas educativas.

El modelo no requiere de inversiones financieras significativas porque, en su mayoría, los recursos que emplea son materiales que las instituciones de educación inicial suelen tener a disposición. Los gastos adicionales están relacionados fundamentalmente con la producción de material didáctico, la creación de material auxiliar, la compra de ciertos recursos lúdicos específicos y las actividades para entrenar a los docentes, estos elementos pueden ser asumidos poco a poco por las instituciones educativas según su planificación anual.

En general, los recursos necesarios apoyan la viabilidad técnica, económica y operativa del modelo Emocionarte, esto permite que se implemente en centros de educación inicial y que se adapte a diversos entornos educativos, según las posibilidades y necesidades de cada comunidad educativa.

4.6. Resultados

4.6.1 Resultados o productos a obtener

La implementación del modelo de educación emocional Emocionarte permite obtener productos orientados al fortalecimiento de la educación emocional en el nivel de educación inicial, mediante la integración de acciones dirigidas a docentes, familias y niños de 3 a 5 años. El principal producto de la propuesta es un modelo pedagógico estructurado y fundamentado científicamente, diseñado para orientar el desarrollo de competencias emocionales desde una perspectiva integral y contextualizada al sistema educativo ecuatoriano.

Su implementación ha dado lugar a un conjunto de actividades lúdicas y estrategias metodológicas estructuradas que facilitan la identificación, manifestación y regulación de las emociones, fomentando el desarrollo gradual de habilidades socioemocionales que se ajustan a las particularidades evolutivas de la primera infancia; el modelo incluye directrices particulares para la colaboración entre las familias y la entidad educativa, lo que refuerza la corresponsabilidad en los procedimientos de desarrollo emocional de los niños.

El protocolo de evaluación cualitativa del desarrollo emocional es otro producto importante, este está compuesto por herramientas de observación y criterios de seguimiento, que posibilitan la valoración del progreso logrado en el transcurso de la implementación de las actividades sugeridas;

estas herramientas permiten la retroalimentación constante del proceso de enseñanza y respaldan la toma de decisiones para optimizar continuamente las prácticas pedagógicas.

Además, la propuesta elabora materiales de soporte para familias y docentes, que consisten en guías metodológicas, recomendaciones para planear actividades, recursos pedagógicos y sugerencias para el acompañamiento emocional de los niños en casa y en la escuela; estos productos promueven la sostenibilidad de la propuesta y que pueda ser adaptada a diversos entornos educativos.

En suma, los productos que resultan de la puesta en práctica del modelo Emocionarte ayudan a mejorar las habilidades emocionales en la primera infancia, optimizan las prácticas pedagógicas y fortalecen la coordinación entre la escuela y el hogar; se trata, por tanto, de una herramienta innovadora para la educación que puede implementarse en instituciones de educación inicial dentro del contexto ecuatoriano.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación

La evaluación de la propuesta se orienta a verificar el grado de cumplimiento de los objetivos del modelo Emocionarte, considerando la calidad de su implementación, la participación de los actores involucrados y el desarrollo de las competencias emocionales previstas. Para ello se establecen indicadores que permiten valorar la pertinencia, la factibilidad y el nivel de logro alcanzado durante la instrumentación del modelo, constituyendo una base para la retroalimentación y el mejoramiento continuo de la propuesta.

Tabla 39

Indicadores y criterios de evaluación del modelo Emocionarte

Indicador	Criterio de evaluación	Evidencia
Capacitación docente	Los docentes conocen y aplican los fundamentos del modelo de educación emocional.	Registros de asistencia, evaluación de capacitación y observación de la práctica docente.
Implementación de actividades	Las actividades del modelo se ejecutan conforme a la planificación establecida.	Planificaciones, registros de ejecución y fichas de seguimiento.

Participación familiar	Las familias participan en las actividades y aplican las orientaciones del modelo en el hogar.	Registros de participación, encuestas y evidencias de actividades familiares.
Desarrollo de competencias emocionales	Los niños evidencian avances en la identificación, expresión y regulación de las emociones, así como en la empatía y la interacción social.	Fichas de observación, rúbricas y portafolios de evidencias.
Pertinencia del modelo	El modelo responde a las necesidades del contexto educativo y facilita la labor docente.	Encuestas de satisfacción y valoración de docentes y directivos.
Factibilidad de aplicación	La propuesta puede implementarse con los recursos disponibles en la institución.	Informes de seguimiento y valoración institucional.
Sostenibilidad	La institución incorpora el modelo dentro de sus prácticas pedagógicas habituales.	Planificaciones institucionales y actas de seguimiento.

Nota. Elaboración propia.

La valoración de estos indicadores posibilita una evaluación integral de la implementación del modelo, teniendo en cuenta no solamente si se han cumplido las actividades planeadas, sino también la calidad con que se realizaron y cómo reaccionaron los distintos participantes implicados; los instrumentos de seguimiento brindan información que sirve para detectar los puntos fuertes y las áreas susceptibles de mejora, lo que favorece la toma de decisiones orientadas a mejorar constantemente la propuesta y facilita su adecuación a otros contextos educativos iniciales.

4.7 Valoración/evaluación/validación de la propuesta de transformación

La valoración del modelo de educación emocional Emocionarte se realizó mediante el procedimiento de juicio de expertos, con el propósito de determinar su pertinencia científica, coherencia metodológica, factibilidad de aplicación y contribución al fortalecimiento del desarrollo integral de niños de 3 a 5 años. Este proceso permitió contrastar la estructura de la propuesta con criterios académicos y profesionales, garantizando que sus componentes respondan a las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica y a los fundamentos teóricos que sustentan la investigación.

Los expertos concuerdan en que el modelo tiene una articulación apropiada entre los principios de la neurociencia afectiva, la pedagogía lúdica y la educación emocional, lo cual apoya

su coherencia metodológica y conceptual; también resaltaron la organización secuencial de sus elementos, la correlación entre los objetivos, las estrategias metodológicas y las actividades sugeridas, además de la incorporación de la familia y el centro educativo como agentes compartidos en el desarrollo socioemocional de los niños.

En términos de pertinencia, se consideró apropiada la propuesta para atender las necesidades identificadas en el ambiente educativo de Ecuador, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de habilidades emocionales durante la primera infancia; los especialistas indicaron que el modelo es una opción innovadora para guiar a las familias y a los profesores a través de estrategias adaptables, flexibles y contextualizadas, que pueden ajustarse a diversas situaciones institucionales.

La evaluación reveló que la puesta en marcha del modelo es factible porque emplea recursos pedagógicos que las instituciones de educación inicial suelen tener a mano y propone actividades adecuadas para los niños de 3 a 5 años, según sus características evolutivas; se estimó que la propuesta puede ser incluida en la planificación pedagógica sin necesidad de realizar alteraciones estructurales importantes en la organización institucional, lo cual propicia su sostenibilidad y su capacidad de replicarse en diferentes entornos educativos.

La validación efectuada también posibilitó la detección de sugerencias enfocadas en mejorar la propuesta, sobre todo vinculadas a robustecer las orientaciones para el acompañamiento familiar, añadir ejemplos suplementarios para llevar a cabo ciertas actividades y ampliar los estándares de seguimiento y evaluación del desarrollo emocional; se examinaron estas observaciones y se añadieron a la versión final del modelo, mejorando su aplicabilidad y su calidad científica.

La valoración realizada en general muestra que el modelo Emocionarte es una propuesta apropiada, coherente, viable y basada científicamente para promover la educación emocional durante los primeros años de vida; la integración de los criterios proporcionados por los expertos posibilitó la consolidación de una propuesta de transformación que satisface las necesidades del contexto estudiado y proporciona un método alternativo para robustecer el desarrollo pleno de los niños a través del trabajo conjunto entre la familia y la escuela.

CONCLUSIONES

Se logró el objetivo principal de crear un modelo de educación emocional para optimizar el desarrollo global de los niños de 3 a 5 años en la Red de Colegios Adventistas del Ecuador durante el período 2025-2026; la propuesta se desarrolló en base a realizar un diagnóstico sobre las prácticas de educación emocional que se llevan a cabo tanto en los docentes como en las familias, además de analizar el desarrollo integral de los niños y establecer la fundamentación metodológica y teórica del estudio, el modelo incorpora tácticas orientadas a los actores educativos más relevantes y representa una opción viable, contextualizada y respaldada científicamente para robustecer las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Los resultados de la evaluación revelaron que el grado de educación emocional es medio entre los maestros (3,27) y medio-alto en las familias (3,65), los principales puntos fuertes fueron el diálogo, la comunicación asertiva y fomentar la expresión emocional. En cambio, las necesidades más destacadas se relacionan con evaluar sistemáticamente el estado emocional del alumnado, capacitar a los docentes en neuroeducación, validar las emociones y ampliar la participación familiar en los procesos educativos; estos hallazgos evidencian que es preciso fortalecer las competencias emocionales de manera coordinada entre el hogar y la escuela.

Se observó un comportamiento equilibrado entre las dimensiones intrapersonal e interpersonal en la evaluación del desarrollo integral, que mostró un nivel medio-alto (media= 3,46), los niños mostraron resultados más favorables en autocontrol, resolución pacífica de conflictos e interacción social. La empatía y la expresión de sentimientos necesitan ser fortalecidas a través de experiencias educativas deliberadas, estas conclusiones corroboran que el desarrollo socioemocional en la primera infancia puede ser estimulado a través de tácticas pedagógicas y familiares sistemáticas.

Se halló una correlación positiva entre la educación emocional y el desarrollo integral, con un coeficiente de Spearman de $\rho = 0{,}626$, que se considera de magnitud media-alta, además, se descubrió que el compromiso familiar tuvo las correlaciones más altas con las dimensiones interpersonal ($\rho = 0.652$) e intrapersonal ($\rho = 0.657$), lo cual evidencia que los hábitos emocionales cultivados en casa son un elemento importante para impulsar el desarrollo integral de los niños.

La propuesta de transformación fue elaborada teniendo en cuenta los hallazgos empíricos y las bases teóricas de la educación emocional, la neuroeducación y el desarrollo infantil, su estructura incluye actividades enfocadas en los estudiantes, las familias y los docentes, fomentando así el desarrollo de habilidades como la empatía, la regulación y el reconocimiento de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y la comunicación asertiva; así, el modelo es un aporte pedagógico y científico que responde a las necesidades identificadas en la Red de Colegios Adventistas del Ecuador y presenta una estrategia de intervención que puede ser puesta en práctica y evaluada en procesos institucionales posteriores.

La hipótesis de investigación se aceptó gracias a los resultados, que evidenciaron que había una relación positiva y estadísticamente significativa entre la educación emocional y el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años pertenecientes a la Red de Colegios Adventistas del Ecuador. La evidencia recogida demuestra que el reforzamiento de las habilidades emocionales en los maestros y las familias está vinculado con niveles más altos de desarrollo integral infantil, esto avala la pertinencia del modelo sugerido y justifica su puesta en marcha como táctica para fomentar una educación más inclusiva, humanista y centrada en el bienestar total de los niños.

RECOMENDACIONES

Desde la perspectiva metodológica, este estudio ha confirmado que hay una relación entre la educación emocional y el desarrollo integral en los primeros años de vida, como el estudio es de naturaleza correlacional, se pueden buscar nuevas oportunidades para investigar más en esta área del conocimiento; en este sentido, se considera adecuado que las investigaciones futuras incorporen diseños longitudinales para analizar la transformación de las competencias emocionales a lo largo del desarrollo infantil y evaluar el impacto prolongado de los programas de intervención implementados en entornos educativos.; igualmente, sería apropiado llevar a cabo investigaciones experimentales o cuasi experimentales que permitan analizar la eficacia del modelo Emocionarte mediante comparaciones entre grupos de intervención y grupos de control, lo cual fortalecería la evidencia científica en cuanto a su efectividad.

Además, se sugiere extender el alcance metodológico a través de estudios con perspectiva mixta que incorporen datos cuantitativos y métodos cualitativos como la observación sistemática, los grupos focales y las entrevistas a fondo. Este tipo de enfoques haría posible una mejor comprensión de las percepciones, vivencias y procesos de cambio que viven los maestros, las familias y los niños durante la puesta en marcha de programas de educación emocional, se estima que es apropiado ampliar la investigación a otros contextos educativos en el futuro, como instituciones rurales, fiscomisionales y públicas; esto con el objetivo de comparar los resultados alcanzados y evaluar hasta qué punto el modelo sugerido puede adaptarse y transferirse a entornos con diversos rasgos económicos, sociales y culturales.

Desde una perspectiva académica, los resultados obtenidos demuestran que es necesario reforzar la capacitación profesional de los maestros de Educación Inicial en el terreno de la educación emocional, los programas de formación continua y las instituciones educativas superiores deberían incluir regularmente contenidos vinculados con la neuroeducación, la inteligencia emocional, el desarrollo socioemocional y las estrategias pedagógicas para regular las emociones en los niños pequeños; esto ayudaría a preparar a profesionales que sean capaces de satisfacer las necesidades actuales de la primera infancia.

De igual manera, es relevante que las instituciones educativas incorporen la educación emocional como un elemento transversal del currículo y de la planificación pedagógica, para no dejar su desarrollo solamente a los esfuerzos individuales de los docentes. Integrar metas, tareas e

indicadores concretos facilitará la consolidación de procesos continuos de formación emocional en el marco de la dinámica escolar. Los resultados también muestran lo importante que es reforzar la responsabilidad compartida de la educación entre la familia y la escuela en esta línea, se estima que es indispensable poner en marcha programas de apoyo duraderos a las familias, enfocados en cultivar habilidades parentales vinculadas con la validación emocional, la comunicación asertiva, la solución favorable de conflictos y el establecimiento de vínculos afectivos seguros. Esto ayudaría a mantener ininterrumpidamente las experiencias de aprendizaje socioemocional en los dos entornos.

Desde una perspectiva práctica, el modelo Emocionarte se considera factible para ser implementado poco a poco en las instituciones de la Red de Colegios Adventistas del Ecuador, comenzando con experiencias piloto que permitan evaluar su desempeño en circunstancias reales; con el fin de asegurar que todos entiendan de manera uniforme los fundamentos, elementos y tácticas metodológicas del modelo, esta implementación debería incluir procesos previos de capacitación y socialización dirigidos a las familias, directivos y docentes.

Es aconsejable, mientras se lleva a cabo, implementar métodos de evaluación y seguimiento permanentes para poder medir el avance de las habilidades emocionales de los niños, así como también la actuación de los profesores y el grado de participación familiar. La toma de decisiones fundamentadas y la mejora constante del modelo se verán favorecidas por los datos obtenidos a través de estos procedimientos, además, es apropiado que los centros de enseñanza asignen momentos concretos a lo largo del día escolar para implementar de manera sistemática actividades enfocadas en la educación emocional, utilizando herramientas pedagógicas vinculadas con el juego, el arte, la literatura infantil, la expresión corporal, la atención plena y la solución conjunta de problemas; estas tácticas van a posibilitar el fortalecimiento de la expresión, identificación y regulación de las emociones desde una edad temprana.

Por último, se aconseja que las autoridades educativas fomenten políticas institucionales que identifiquen la educación emocional como un elemento clave para el bienestar infantil y la calidad educativa. Esto se puede lograr a través de programas de formación para docentes, apoyo a las familias y una evaluación constante que asegure tanto la mejora continua del modelo como su sostenibilidad, así, la propuesta irá más allá de una intervención puntual y se convertirá en una

estrategia institucional enfocada en fortalecer el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, F., & Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de estudios y experiencias en educación, 20*(44), 12-28. doi:doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001

Alé, R., & Moral, M. (2022). Aprendizaje activo y competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. *Teaching & Technology (Universitas Tarraconesis), 1*(1), 30-49. doi:doi.org/10.17345/ute.2021.1.3210

Araoz, E., Uchasara, H., & Ramos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Revista ZENODO*, 1-10. doi:doi.org/10.5281/ZENODO.4404736

Aucasi, G. (2021). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa de Santillana. *Horizonte de la Ciencia, 12*(22), 83-91. doi:doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1070

Ávila, A., Tapia, C., & Navas, M. (2021). Análisis de las estrategias y recursos didácticos en la educación general básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 78*, 1-15. doi:doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079

Ávila, E., Carvajal, F., & Vaca, L. (2023). Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar. *Revista Dominio de las Ciencias*, 5-19.

Benavidez, M., & Villafuerte, J. (2025). Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional en educación inicial. *Revista de Investigación Código Científico, 6*(2), 1390-1412. doi:https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1089

Cárdenas, A., Genovezy, P., Napa, L., & Briones, K. (2021). Habilidades sociales y comportamiento en niños en una Unidad de Educación Básica del cantón Buena Fe, provincia de Los Ríos, Ecuador. *Ciencias Sociales y Económicas, 5*(2). doi:doi.org/10.18779/csye.v5i2.484

CASEL. (2020). *CASEL´S SEL Framework.* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Obtenido de tps://casel.org/what-is-sel/frequently-asked-questions/

Castillo, M., & Iguasña, C. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar G-ner@ndo, 6*(1), 1-20. Obtenido de https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/612/640

Castro, E., Orellana, I., & Salazar, M. (2025). Influencia del entorno familiar en el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 a 5 años. *Revista Académica EPMHNEIA-Interdisciplinar, 2*(1), 1-10. doi:https://doi.org/10.70557/raepmh.2.1.18-27=ENEIA.1.1.p

Castro, M., & Fernández, B. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades, 8*(2), 5-16. doi:doi.org/10.35383/educare.v8i2.469

Cebollero, A. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en adolescentes. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 78*, 196-210. doi:doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2193

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, R., & Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(4), 466-474.

Flores, A., & Chapid, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Ciencias Sociales y Humanas, 12*(2). doi:doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02

Gavilanes, F., Meza, D., Cedeño, G., & Huilca, M. (2025). La influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar. *Investigaciones Científicas de Vanguardia, 2*(3), 1-10. doi:https://doi.org/10.63688/2v7ppm86

González, X., Chao, C., & Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(2), 233-269.

Horna, E., Arhuis, W., & Bazalar, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 61*. Obtenido de http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/1208

Llontop, R., Oscco, F., Melgar, A., Príncipe, K., & Figueroa, A. (2020). Programa de desarrollo personal para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria. *Revista PsiqueMag, 9*(1), 1-10. doi:doi.org/10.18050/psiquemag.v9i1.2497

López, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Gestión ID*, 89-99. Obtenido de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/20229

Marimon, M., & Álvarez, G. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Revista Interdisciplinar, 38*(1). Obtenido de http://ojs.ciipme-conicet.gov.ar/index.php/Interd/article/view/255

Mateo, E., Bravo, M., Antezana, S., & León, J. (2022). Habilidades sociales en tiempos de pandemia COVID 19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(25), 1470-1476. doi:doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.427

Mendoza, C., & Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias, 8*(2), 340-360. doi:doi.org/10.23857/dc.v8i2.2758

Meza, L., Armas, E., & Romero, V. (2025). Impacto de la inteligencia emocional en el desarrollo cognitivo y social en niños de edad preescolar en ambientes educativos inclusivos. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina, 9*(5), 11219-11240. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20393

Meza, R. (2025). Modelos epistemológicos y estrategias de adaptación curricular para la incorporación de la catedra inteligencia emocional en la educación Latinoamericana. *Revista de Investigación en Estudios Sociales y de Frontera, 3*(22), 113-155. doi:https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4656

Moreno, G., & Peñafiel, R. (2025). Juego-trabajo en el desarrollo emocional de los niños de 4 a 5 años. *Universidad y Sociedad, 17*(S1), e5477. Obtenido de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/5477/5455

Nava, A. (2025). Educación emocional: una estrategia para el fomento de las competencias emocionales en el aula. *Revista Noesis, 7*(14), 1-10. doi:https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.304

Preciado, M., Atoche, C., Cedeño, B., Torres, C., Santana, L., & Unuzungo, G. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico en niños de etapa pre escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(1), 52-65. doi:doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517

Rivera, F., & Carpio, M. (2025). Educación emocional en la primera infancia: estrategias para el aula parvularia. *Revista Social Fronteriza, 5*(4), e807. doi:https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)807

Rodríguez, D., Heredia, C., & Gell, A. (2023). Modelo pedagógico de formación emocional del educador de la primera infancia. *Varona. Revista Científico Metodológica* (78), 1-10.

Rodríguez, K., Camargo, Z., & Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Revista Folios, 55*, 169-184. doi:doi.org/10.17227/folios.55-12657

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

Sánchez, D., Núñez, M., Jiménez, B., Cueva, A., & Morales, M. (2025). Educación emocional en la primera infancia: estrategias para promover el autocontrol y la empatía en el Centro de Educación Inicial Fiscal Colombia Alfaro de Huerta en Guayaquil, Ecuador. *Prospherus, 2*(2), 1-22. doi:https://doi.org/10.63535/v5g18395

Sierra, V., Rodríguez, A., & Cortés, M. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 2*(1), 119-137.

Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 9-20. Obtenido de https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/140/237

Sornoza, J., Gonzabay, P., Bayona, J., & Mendoza, L. (2025). Educación emocional en el aula: estrategias efectivas para el desarrollo integral del estudiante. *Polo del Conocimiento, 10*(5), 2839-2855. doi:https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9604

Suárez, N., & Soler, M. (2025). Sustento epistemológico del proceso de educación emocional de los estudiantes de Estomatología. *Revista de Educación MENDIVE, 23*(1), e3887. Obtenido de https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3887

Tello, M., Pérez, R., Alva, C., & Fernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report, 1*(1), 1-10. doi:doi.org/10.32457/scr.v1i1.609

Tur , A., Llorca , A., & Mestre, M. (2021). *Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo.* Comunicar.

UNESCO. (2023). *Educación inicial en Latinoamérica.* Quito, Ecuador.

Valencia, L., & Flores, L. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(1), 7927-7945.

Vargas, C., Buce, L., & Chauza, D. (2024). El desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Capitán Geovanny Calles. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias, 10*(3), 1202-1229. doi:https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3976

Zúñiga, G. (2025). El desarrollo humano y educación y su relación con la educación emocional en niños de 4 a 6 años de edad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(5), 8759-8772. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20209

ANEXOS

ANEXO 1 — ENCUESTA PARA DOCENTES

Escala: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	Planifica sesiones específicas para el reconocimiento de emociones básicas en sus estudiantes					
2	Utiliza espacios de autorregulación (rincón de la calma u otros) dentro del aula					
3	Aplica técnicas de respiración o mindfulness adaptadas a niños de educación inicial					
4	Emplea cuentos y recursos audiovisuales para trabajar la empatía con sus estudiantes					
5	Mantiene una comunicación asertiva y respetuosa con sus estudiantes en todo momento					
6	Promueve la resolución de conflictos entre pares mediante el diálogo mediado					
7	Evalúa periódicamente el estado emocional de sus estudiantes mediante observación sistemática					
8	Brinda retroalimentación positiva destacando el esfuerzo y las actitudes emocionales de los niños					
9	Coordina con los padres de familia estrategias para reforzar la educación emocional en el hogar					
10	Se actualiza periódicamente en temas de neuroeducación y competencias emocionales infantiles					

ANEXO 2 — ENCUESTA PARA FAMILIAS

Escala: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	Permite que su hijo/a exprese libremente sus emociones (tristeza, enojo, miedo, alegría) sin reprimirlas					
2	Utiliza el diálogo como primera estrategia ante comportamientos inadecuados, evitando castigos físicos					
3	Fomenta la autonomía de su hijo/a en actividades acordes a su edad					
4	Dedica al menos 20 minutos diarios a jugar con su hijo/a sin interrupciones					
5	Valida las emociones de su hijo/a utilizando frases empáticas como "entiendo que estás triste"					
6	Evita el uso de dispositivos móviles como estrategia para calmar berrinches o emociones intensas					
7	Pide disculpas a su hijo/a cuando usted pierde la calma o reacciona de forma inadecuada					
8	Participa activamente en los talleres y actividades propuestos por la institución educativa					
9	Demuestra manifestaciones físicas de afecto (abrazos, caricias, palabras de aliento) diariamente					
10	Fortalece la seguridad emocional de su hijo/a elogiando sus logros y habilidades sociales					

ANEXO 3 — FICHA DE OBSERVACIÓN PARA ESTUDIANTES *(Instrumento guía para la implementación del Modelo Emocionarte — no aplicado en campo)*

Escala: S = Siempre / AV = A veces / N = Nunca

DIMENSIÓN INTRAPERSONAL

N°	Criterio de observación	S	AV	N	Observaciones
1	Identifica correctamente emociones básicas en láminas o fotografías				
2	Expresa verbalmente cómo se siente durante la jornada escolar				
3	Logra calmarse después de una situación de llanto o enfado con apoyo del docente				
4	Realiza actividades de higiene o alimentación con independencia progresiva				
5	Manifiesta confianza al participar y dar su opinión frente al grupo				

DIMENSIÓN INTERPERSONAL

N°	Criterio de observación	S	AV	N	Observaciones
6	Comparte materiales y juguetes de manera espontánea con sus pares				
7	Respeta los turnos de palabra y de juego durante actividades grupales				
8	Identifica cuando un compañero está triste e intenta consolarlo o avisar al docente				
9	Se integra con facilidad a las actividades propuestas por el docente				
10	Propone soluciones sencillas ante un problema con otro niño				

DIMENSIÓN COGNITIVA

N°	Criterio de observación	S	AV	N	Observaciones
11	Comprende y sigue instrucciones de dos o tres pasos durante las actividades				
12	Relaciona causas y consecuencias de situaciones emocionales sencillas				

DIMENSIÓN PRÁXICA

N°	Criterio de observación	S	AV	N	Observaciones
13	Participa activamente en actividades de movimiento, arte y juego simbólico				
14	Utiliza materiales y recursos del aula de forma autónoma y creativa				

Nota. Esta ficha fue diseñada como guía de seguimiento para la implementación del Modelo Emocionarte. Las dimensiones cognitiva y práxica fueron incorporadas a sugerencia del Dr. Carlos E. Jiménez Ayala durante el proceso de validación por juicio de expertos.