



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA SEDE GUAYAQUIL
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL MEDIANTE ESTRATEGIAS
PSICOEDUCATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE GUAYQUIL**

Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de

Licenciada en Psicología

Autora:

ENMA DENISSE GRADOS LEÓN

Tutor:

PSIC. HÉCTOR ANDRÉS CHÁVEZ SÁNCHEZ, MSC.

Guayaquil-Ecuador

2026

CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

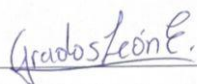
CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, **Enma Denisse Grados León** con documento de identificación N° **0953238375** manifiesto que;

Soy la autora y responsable del siguiente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Guayaquil, 04 de febrero del año 2026

Atentamente,



Enma Denisse Grados León

0953238375

CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

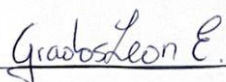
CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

Yo, **Enma Denisse Grados León** con documento de identificación N° **0953238375**, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la **Universidad Politécnica Salesiana** la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora de la **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención: “Promoción del desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas en una institución educativa de guayaquil”**, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: **Licenciada en Psicología**, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Guayaquil, 04 de febrero del año 2026

Atentamente,



Enma Denisse Grados León

0953238375

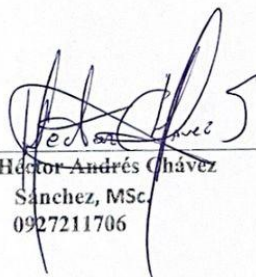
CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, **Héctor Andrés Chávez Sánchez**, con documento de identificación N° **0927211706** docente de la **Universidad Politécnica Salesiana**, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: **PROMOCIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL MEDIANTE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE GUAYQUIL**, realizado por **Enma Denisse Grados León**, con documento de identificación N° **0953238375**, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención** que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Guayaquil, 04 de febrero del año 2026

Atentamente,



Psic. Héctor Andrés Chávez
Sánchez, MSc.
0927211706

Dedicatoria y Agradecimiento

Dedicatoria

Dedicó este trabajo de titulación a mi familia, en especial a mis padres Jaime Ismael Grados Ramos y Amarilis Jacqueline León Torres, por ser ese pilar fundamental, el apoyo incondicional, por estar ahí cuando sentía que no podía más.

En memoria de mis abuelas Dina Torre y Enma Ramos porque, aunque ya no estén físicamente, siguen presentes en mi corazón y en cada paso que doy, es por ello que este logro también es de ellas.

A la señorita Jenny, aquella docente que vio en mí esas ganas de querer llegar lejos, Gracias por creer en mí cuando yo apenas empezaba este gran recorrido educativo porque, aunque la vida te llevo, viven en mi todos los recuerdos y consejos brindados.

Y a esa persona especial en mi vida Giorland Tirado, quien, a pesar de la distancia, supo apoyarme y acompañarme durante este proceso, especialmente en los momentos de frustración, siendo un respaldo incondicional. Gracias por brindarme tu ayuda y apoyo en todo lo que estaba a tu alcance, y por impulsarme a seguir adelante cuando más lo necesitaba.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a mi tía, Gabriela Grados, por ser mi apoyo constante, mi guía y el impulso que necesite para culminar esta sistematización de experiencia. Su acompañamiento, paciencia y confianza hicieron posible este trabajo, sin ella, no habría sido lo mismo.

A mis amigas, Britney y Nicol, gracias por su amistad, motivación y por estar presentes en los momentos de mayor exigencia. A Corina, por ser una excelente compañera de tutorías y sostenerme con tu compañía. A Carmen, por ser un pilar fundamental, por ayudarme y recordarme que sí podía, incluso cuando dudaba.

De manera especial, agradezco a la miss Cynthia, por su entrega, guía y aporte significativo a lo largo de estos cuatro años. Asimismo, extendiendo mi gratitud a todos los profesores que formaron parte de mi proceso universitario, incluso aquellos con los que ya no mantengo contacto, pero cuya enseñanza dejó huella en mi camino académico.

Agradezco a mi tutor, Héctor Chávez por su orientación, observaciones y acompañamiento académico durante el proceso.

Resumen

La presente sistematización de experiencias tiene como objetivo impulsar el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años de educación inicial II mediante la aplicación de talleres psicoeducativos en una institución educativa particular de la ciudad de Guayaquil, durante el periodo de mayo a agosto del 2025. La experiencia es a partir de la identificación de dificultades en la gestión emocional y la autorregulación de conductas de los niños en el contexto escolar.

El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, de tipo descriptivo, lo que permitió comprender los comportamientos manifestados por los niños dentro del aula de clases. Para la recolección de información se emplearon técnicas e instrumentos como la observación directa, fichas de observación, talleres psicoeducativos, actividades lúdicas, registro de asistencias y la aplicación de la técnica de mindfulness.

Las estrategias psicoeducativas que se implementaron estuvieron orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales como el reconocimiento de las emociones, la autoestima y la autorregulación emocional, tomando como sustento teórico los aportes de Jean Piaget, Albert Bandura y el modelo cognitivo de Aaron T. Beck, adaptados al contexto educativo inicial, lo cual se llevó a cabo a través de juegos, cuentos y talleres donde se logró un clima escolar más seguro e inclusivo.

Se evidenciaron avances progresivos en la capacidad de los niños para identificar sus emociones, expresar sentimientos y mejorar la convivencia.

Palabras claves: Promoción, promoción del desarrollo psicológico, promoción del desarrollo emocional, promoción de habilidades sociales, autorregulación de emociones, salud mental, niños, autoestima, empatía.

Abstract

This systematization of experiences aims to promote emotional development in 3- to 4-year-old children in the second level of early childhood education through the application of psychoeducational workshops at a private educational institution in the city of Guayaquil, from May to August 2025. The experience stems from the identification of difficulties in emotional management and self-regulation of behavior among children in the school context.

The methodological approach used was qualitative and descriptive, which allowed for an understanding of the behaviors exhibited by the children in the classroom. Data collection techniques and instruments included direct observation, observation checklists, psychoeducational workshops, play-based activities, attendance records, and the application of mindfulness techniques.

The psychoeducational strategies implemented were aimed at strengthening socio-emotional skills such as emotion recognition, self-esteem, and emotional self-regulation. These strategies were based on the theoretical contributions of Jean Piaget, Albert Bandura, and Aaron T. Beck's cognitive model, adapted to the early childhood education context. This was achieved through games, stories, and workshops, fostering a safer and more inclusive school climate.

Progressive improvements were observed in the children's ability to identify their emotions, express feelings, and improve their social interactions.

Keywords: Promotion, promotion of psychological development, promotion of emotional development, promotion of social skills, emotional self-regulation, mental health, children, self-esteem, empathy.

Índice del contenido

CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
CERTIFICADO DE CESION DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA	iii
CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	iv
Dedicatoria y Agradecimiento	v
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice del contenido	ix
Índice de tablas.....	xv
I. Datos informativos del proyecto	1
1.1 Nombre de la practicas de intervención o investigación	1

1.2	Nombre de la institución o grupo de investigación	1
1.3	Tema que aborda la experiencia	1
1.4	Localización	5
II.	Objetivo.....	6
III.	Eje de la intervención o investigación.....	6
3.1	Modelo de promoción teórica psicología según Aaron T Beck.....	7
3.2	Promoción	12
3.3	Promoción del desarrollo psicológico	14
3.4	Promoción del desarrollo emocional.....	15
3.5	Promoción de habilidades sociales	16
3.6	Autorregulación de emociones.....	18
3.7	Salud mental	19
3.8	Niños.....	20
3.9	Autoestima	21

3.10	Empatía	22
IV.	Objeto de intervención o de la práctica de intervención.....	23
V.	Metodología	23
5.1	Técnicas e instrumentos aplicados en el proceso de psicoeducación.....	28
5.1.1	Técnica de mindfulness	28
5.2	Herramientas	29
5.2.1	Talleres psicoeducativos.....	29
5.2.2	Actividades lúdicas	30
5.2.3	Registro de asistencias.....	31
5.2.4	Ficha de observación.....	32
5.2.5	Semáforo de las conductas y emociones	32
VI.	Preguntas clave.....	33
6.1	Preguntas de inicio.....	33
6.2	Preguntas interpretativas.....	34

6.3 Preguntas de cierre.	34
VII. Organización y procesamiento de la información.	35
VIII. Análisis de la información (instrumentos que se emplean).....	43
IX. Justificación.....	52
X. Caracterización de los beneficiarios	57
XI. Interpretación.....	58
XII. Principales logros del aprendizaje	61
12.1 Lecciones aprendidas	61
12.2 Producto de la práctica	62
12.3 Objetivos del proyecto	64
12.4 Elementos de riesgo	65
12.5 ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas?	66
12.6 ¿Qué es lo que se aprendió con el proyecto o practica de investigación?	67
12.7 ¿Cómo apporto mi formación académica a entender las practicas psicosociales desde distintitos ámbitos de intervención?	67

12.8	Se describen las experiencias positivas y negativas.	68
12.9	Finalmente se propone alternativas para situaciones similares. ¿Qué se haría igual? ¿Qué cambiaría?.....	68
12.10	¿Qué productos generó el proyecto de intervención o la práctica de investigación?	68
12.11	¿Cuáles objetivos de los que se plantearon se lograron? ¿Cuáles no? ¿Por qué?.....	69
12.12	¿Identificaron elementos de riesgo de algún momento de la experiencia con el proyecto de intervención o de investigación?	70
12.13	¿Qué elementos innovadores identifican en la experiencia?	71
12.14	¿Qué impacto tiene esos elementos innovadores para los grupos poblacionales con cuales se trabajó o para el grupo de investigación?	71
XIII.	Conclusiones y recomendaciones	72
13.1	Conclusiones.....	72
13.2	Recomendaciones.....	73
XIV.	Referencias bibliográficas	74

Referencias.....	74
XV. Anexos	77
15.1 Estructura y cronograma de talleres.....	77
Figura 1. Planificación de talleres psicoeducativos	78
Figura 2. Elaboración de material didáctico para talleres psicoeducativos.....	78
Figura 3. Acompañamiento a estudiante en actividades lúdicas	79
Figura 4. Actividad “Dia de la familia”	80
Figura 5. Taller “Una herramienta para crecer mejor”.....	80
Figura 6. Charla sobre el día internacional de los niños víctimas inocentes de agresión.	81
Figura 7. Taller “Soy el capitán de mis emociones”	81
Figura 8. Organización de información institucional.....	82
Figuro 9. Revisión y organización de expediente estudiantiles en el DECE	82
Figura 10. Cierre del proceso formativo correspondiente a los talleres psicoeducativos realizados durante las practicas pre profesionales	83

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de las actividades desarrolladas.....	35
Tabla 2. Descripción de proceso de aprendizaje.....	48

I. Datos informativos del proyecto

1.1 Nombre de la practicas de intervenció n o investigaci3n

Promoci3n del desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas en una Instituci3n Educativa de Guayaquil.

1.2 Nombre de la instituci3n o grupo de investigaci3n

Unidad Educativa Bilingüe Particular en la ciudad de Guayaquil.

1.3 Tema que aborda la experiencia

El tema que aborda la experiencia tratada en la presente sistematizaci3n se centra en la orientaci3n y gesti3n de emociones como herramienta principal para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de inicial de educaci3n b3sica. Esta propuesta se respalda en los numerosos desafíos que ocasiona el no saber direccionar y gestionar las emociones en torno al desarrollo psicol3gico y social que enfrentan los estudiantes durante su etapa de crecimiento, es por ello la importancia de la regulaci3n de las emociones, la construcci3n de relaciones afectivas, el auto control, la gesti3n de conflictos y el desarrollo de la autoestima. En este contexto, la psicoeducaci3n se considera m3s all3 de una forma correcta de resolver conflictos, como un enfoque preventivo y educativo que, al implementarse en esta escuela, puede mejorar el rumbo de la salud mental de los ni os, as3 como crear un entorno abierto, solidario e inclusivo para todos. En este estudio se resalta la importancia de las habilidades primarias para el proceso educativo y de socializaci3n

en los menores y su aprendizaje desde un enfoque integrativo.

Entre los estadios del psicólogo suizo Jean Piaget encontramos las cuatro etapas del desarrollo cognitivo que son:

Sensoriomotora: es la etapa que va entre los 0 a los 2 años en la cual los niños aprenden por medio de los sentidos, y las acciones repetidas, es en este punto donde se desarrolla la permanencia del objeto que es cuando el niño, por ejemplo, sabe que un juguete o persona existe aun cuando no lo ve.

Preoperacional: es la siguiente etapa que va desde los 2 a los 7 años, en el cual se realiza el uso de símbolos para el aprendizaje y se desarrolla el egocentrismo en su personalidad.

Operaciones Concretas: es la etapa que va desde los 7 años de edad del menor hasta los 11 años, y es donde la lógica se impone ante los hechos concretos, es decir que existe la conservación del pensamiento desarrollado personalmente ante diversas situaciones que existan.

Operaciones Formales: es la etapa que va desde los 12 años en adelante, donde se desarrolla el razonamiento abstracto y el pensamiento científico, es decir que el adolescente ya no solo junta su pensamiento basado en sus propias experiencias, sino que también toma en cuenta el conocimiento científico aprendido en el medio estudiantil.

La presente sistematización respalda su enfoque en la etapa preoperacional que abarca desde los dos hasta los siete años, y en la cual se desarrolla el pensamiento egocéntrico, la imaginación, además del lenguaje, pues el mismo adquiere gran importancia para el niño.

Por otra parte el reconocido psicólogo canadiense Albert Bandura (Triglia, 2025) no planteó estadios del desarrollo psicológico de forma parecida a las propuestas por el autor antes mencionado Piaget; sin embargo, en su teoría del aprendizaje social describió una serie de etapas implicadas en el proceso del aprendizaje por medio de la observación; según Bandura, las personas adquieren conductas, actitudes y habilidades a partir de la observación de “modelos” o conductas de personas significativas para ellos en su entorno, proceso que se desarrolla a través de cuatro fases las cuales explican que el aprendizaje puede ocurrir sin necesidad de una respuesta inmediata del niño a la conducta observada, las cuales son:

1. Fase de atención: El individuo debe prestar atención al modelo que observa.
2. Fase de retención: La conducta observada debe almacenarse en la memoria.
3. Fase de reproducción: El individuo pone en práctica la conducta aprendida.
4. Fase de motivación: La persona decide si ejecuta o no la conducta aprendida, dependiendo si existe un reforzamiento ya sea propio o de alguien más.

La afirmación de Albert Bandura donde menciona que “la mayoría de imágenes sobre las cuales basamos nuestras acciones están fundamentadas en el aprendizaje vicario” (Bandura, 1973) habla sobre que las emociones y conductas de los niños se construyen en gran medida a partir de los modelos que observan en su entorno ya sea familiar o educativo. Mediante la observación de docentes, compañeros y otras figuras significativas, los estudiantes interiorizan formas de expresar, regular, gestionar y comprender sus emociones, lo que influye en su comportamiento posterior. En este sentido, la aplicación de estrategias psicoeducativas que incorporen modelos emocionales positivos contribuye al

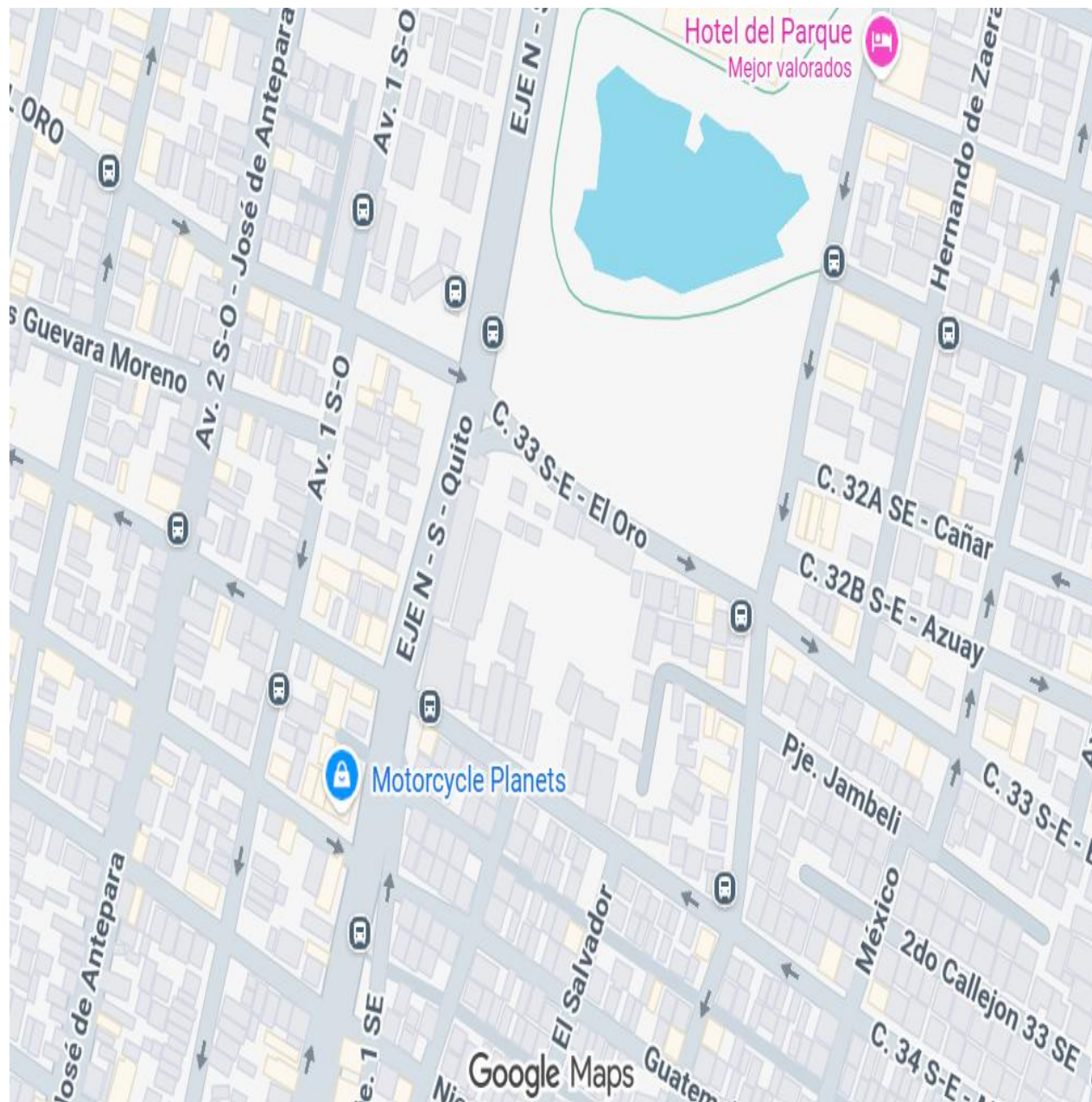
fortalecimiento del desarrollo social y emocional.

"Cuando le enseñas algo a un niño, le quitas la oportunidad de descubrirlo por sí mismo" (Piaget & Barber, 2016) Aquí se evidencia la importancia del aprendizaje activo y del rol del estudiante como protagonista de su propio proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se fortalece cuando el niño explora, experimenta y construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno, en vez de limitarse a recibir información de forma pasiva. Brindar espacios libres de forma guiada permite el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales como la autonomía, la curiosidad, la autorregulación, la gestión de emociones y la confianza en sí mismo. En el ámbito educativo, esta idea invita a replantear las estrategias de enseñanza, promoviendo metodologías que estimulen la participación activa para el desarrollo integral del niño.

Bandura enfatizó que el aprendizaje observacional ha demostrado que los seres humanos adquieren conductas nuevas sin un reforzamiento obvio y hasta cuando carecen de la oportunidad para aplicar el conocimiento. (Morales, 2018)

1.4 Localización

Ilustración 1. Ubicación de la institución receptora



Fuente: (Google, 2026)-2.213417, -

79.896277

II. Objetivo

Promover el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años a través de estrategias psicoeducativas en una institución educativa de la ciudad de Guayaquil.

III. Eje de la intervención o investigación

El eje de la intervención es promover el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años a través de estrategias psicoeducativas en una institución educativa de la ciudad de Guayaquil. Este eje reconoce que el desarrollo emocional de la primera infancia es la base del bienestar psicológico presente y futuro del menor, la convivencia escolar y el aprendizaje significativo. Desde el enfoque preventivo y formativo, el eje se sustenta en las teorías del desarrollo emocional y sociocultural que percibe al niño como un sujeto activo que es capaz de reconocer, expresar y regular paulatinamente sus emociones, en este sentido, la escuela se refleja como un espacio privilegiado para fortalecer habilidades emocionales básicas a través de experiencias educativas conscientes y afectivas.

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, con una orientación psicoeducativa y socioemocional, ya que busca comprender y promover el desarrollo emocional de niños de 3 a 4 años en su desarrollo escolar; por lo cual el objetivo de la intervención es el fortalecimiento de competencias emocionales, como el reconocimiento de emociones básicas, la adecuada expresión emocional, la empatía, la autoestima y la autorregulación, que se desarrollan mediante estrategias psicoeducativas adecuadas a la edad, como juegos, cuentos, dramatización, rutinas emocionales y apoyo docente.

Este enfoque se basa en el desarrollo cognitivo propias de las etapas, según Piaget entre los 2 y 7 años se encuentran en la etapa preoperacional, el pensamiento infantil es aún inmaduro; aunque utilizan símbolos y lenguaje, no manejan la lógica adulta ni operaciones mentales estables, lo que limita la validez de evaluaciones psicopedagógicas a edades temprana. (Lally & Valentine-French, s.f)

Asimismo, este eje integra la participación activa de los docentes como mediadores para el desarrollo emocional, promoviendo un clima seguro e inclusivo en el aula. La aplicación de estrategias psicoeducativas tiene como objetivo no sólo mejorar el desarrollo emocional de los niños, sino también prevenir dificultades emocionales y conductuales, promoviendo una adaptación positiva al contexto escolar.

3.1 Modelo de promoción teórica psicología según Aaron T Beck.

El modelo de promoción teórica psicología según los aportes de Aaron T. Beck (Unobravo, 2024) brindan una fundamentación estructurada para diseñar intervenciones psicoeducativas que promueven el desarrollo emocional. Beck, es reconocido como el padre de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), por haber desarrollado un modelo que parte de la premisa de que los pensamientos, creencias y cogniciones de la persona influyen de manera directa en sus emociones y comportamientos. Su enfoque propone técnicas como la reestructuración cognitiva, la identificación de pensamientos automáticos durante las experiencias, el cuestionamiento de distorsiones cognitivas y la promoción de autocontrol emocional, los cuales son recursos que pueden adaptarse de forma sencilla en entornos escolares y educativos, con el fin de enseñar a los niños a reconocer, nombrar y modular sus

emociones, a cuestionar creencias irracionales y a generar respuestas emocionales adaptativas (Beck, 2020). Entre los puntos más importantes a reconocer es que el presente autor recalca la importancia del reconocimiento de las emociones para de esta forma reconocerlas y tomar acciones ante ellas, logrando la regulación de emociones sensitivas y mejorando las respuestas que se tienen al respecto, lo cual garantiza una mejor socialización y bienestar común. De este modo, podemos hacer énfasis en que sus principios pueden servir como base teórica para estrategias psicoeducativas en educación inicial para tratar con niños, y poder a su vez orientarlos a fortalecer su salud emocional y autoestima, para así mejorar la empatía y la resiliencia desde una temprana edad.

Esquemas cognitivos

Los esquemas cognitivos son procesos mentales profundos que organizan la forma en que las personas perciben, interpretan y responden a una experiencia vivida. Dentro del modelo cognitivo de Aaron Beck, estos esquemas contienen creencias formadas a partir de vivencias que se obtuvieron a temprana edad y actúan como filtros que permiten interpretar la información, influyendo así de manera directa en los pensamientos, emociones y conductas a partir de esa experiencia previa (S. Beck, 2023) bien se podría decir que a partir de esto se formó un patrón de percepción ante algo que se parece a algo que ya se vivió.

En la infancia, los esquemas se desarrollan inicialmente a partir de las interacciones que son significativas e importantes para el niño y varían en cómo se perciben según el contexto educativo o social en el que se experimentan. Cuando estos esquemas son disfuncionales, tienden a activarse ante situaciones estresantes, que

recuerdan una mala experiencia generando así interpretaciones negativas de la vivencia actual y a su vez respuestas emocionales muy intensas.

Desde una perspectiva psicoeducativa, trabajar de forma correcta en el desarrollo de los esquemas cognitivos permite fomentar patrones de pensamiento más flexibles y relajados en los niños pues no serían basados en malas experiencias. (S. Beck, 2023) destacan que la modificación gradual de estos esquemas contribuye al desarrollo emocional saludable, brindando una mejor autoestima, mayor seguridad personal y una buena adaptación social desde edades tempranas, lo cual favorece en el desarrollo completo del menor.

Pensamientos automáticos

Los pensamientos automáticos como su nombre bien lo dicen son respuestas rápidas e involuntarias del cerebro que surgen ante situaciones cotidianas y reflejan el contenido de los esquemas cognitivos existentes. Según el modelo de Beck, estos pensamientos suelen presentarse sin un análisis consciente y pueden ser de carácter negativo o distorsionado, pues estos surgen de forma automática sin un pensamiento previo, influyendo directamente en la respuesta emocional del individuo (S. Beck, 2023).

Diversos estudios recientes confirman que los pensamientos automáticos desempeñan un papel central en la aparición y mantenimiento de emociones que no son cómodas o placenteras, como la ansiedad, tristeza o frustración. (Cuijpers, 2021) sostienen que la identificación y cuestionamiento de estos pensamientos constituyen uno de los mecanismos más efectivos de cambio en la terapia cognitivo-conductual, pues así se identifican y se cambian patrones establecidos que en este caso son las respuestas automáticas a experiencias o estímulos que recuerden a algo que ya se vivió previamente.

En el ámbito educativo, la enseñanza de estrategias para reconocer pensamientos automáticos permite a los niños comprender la relación entre lo que piensan y lo que sienten, para de este modo, promover el reconocimiento y una mayor conciencia emocional que permita favorecer el desarrollo de interpretaciones más realistas y equilibradas de cada experiencia sin permitir que emociones del pasado agobien, contribuyendo de esta manera al desarrollo de respuestas emocionales conscientes dependiendo de cada experiencia que se esté viviendo.

Regulación emocional

Desde el enfoque cognitivo de Beck, la regulación emocional se entiende como el resultado de haber modificado las evaluaciones que el pensamiento desarrolla de manera previa a la emoción. En este sentido, las emociones no son vistas como reacciones automáticas a los acontecimientos o vivencias, sino como consecuencias de la interpretación que el individuo realiza ante las experiencias que está viviendo (S. Beck, 2023)

Investigaciones actuales indican que la intervención cognitiva orientada a reestructurar pensamientos disfuncionales favorece a desarrollar una regulación emocional más eficaz, disminuyendo la intensidad de emociones negativas y fortaleciendo el autocontrol (Santos, y otros, 2021). Este proceso resulta especialmente importante durante los procesos educativos, en donde los niños se encuentran en pleno desarrollo de sus habilidades socioemocionales, sus interacciones y adaptación social.

Desde una perspectiva psicoeducativa objetiva, promover la regulación emocional implica enseñar a los niños a identificar, nombrar y comprender sus emociones, es decir, saber si es ira, tristeza, felicidad o angustia lo que sienten, para de esta manera

comprender cuáles son las situaciones que las generan. Esta capacidad contribuye al fortalecimiento de la empatía, la gestión de emociones y el bienestar psicológico general, los cuales son aspectos fundamentales para un desarrollo emocional saludable.

Conductas adaptativas

Las conductas adaptativas como bien se entiende son aquellas respuestas del comportamiento que resultan de interpretaciones cognitivas más realistas y funcionales basadas en cómo están adaptadas a funcionar. En el modelo cognitivo de Beck, el cambio conductual se produce como consecuencia de la modificación de pensamientos automáticos y esquemas disfuncionales, lo que permite al individuo responder de manera más eficaz ante las demandas establecidas por el entorno.

La evidencia empírica señala que cuando las personas desarrollan cogniciones o un pensamiento previo más equilibrado, aumenta la probabilidad de emitir conductas orientadas a la resolución de problemas, la perseverancia y la autorregulación de las emociones. Estas conductas favorecen a una adaptación emocional y social más adecuada, reduciendo patrones de evitación o conductas de impulsividad (Cuijpers, 2021)

En el contexto educativo inicial en niños de 3 a 4 años de edad en una Unidad Educativa de Guayaquil, la promoción de conductas adaptativas se traduce en el fortalecimiento de habilidades como la resolución de conflictos, la comunicación asertiva o la tolerancia a la frustración por medio de la gestión de las emociones y el propio reconocimiento a ellas. Estas habilidades, al ser reforzadas desde edades tempranas, contribuyen a una convivencia escolar positiva, a la socialización y al bienestar emocional de los niños.

Interpretación de la experiencia

La interpretación de las experiencias representa uno de los pilares fundamentales del modelo cognitivo de Beck, quien sostiene que no son los acontecimientos en sí mismos los que determinan la reacción emocional, sino la manera en que estos son interpretados cognitivamente (S. Beck, 2023) es por ello que se hace hincapié en la importancia de formar desde edades escolares básicas una buena estructura cognitiva.

Investigaciones recientes respaldan esta idea al demostrar que diferentes interpretaciones de una misma situación pueden generar respuestas emocionales y conductuales completamente distintas dependiendo de cada pensamiento y de las ideas previas que se tienen a experiencias similares. (Santos, y otros, 2021) señalan que la reinterpretación cognitiva es un mecanismo clave para la regulación emocional y la adaptación psicológica.

Finalmente, desde una perspectiva psicoeducativa objetiva, se podría afirmar que enseñar a los niños a reinterpretar sus experiencias de manera flexible favorece el desarrollo de la empatía, la autoestima y la resiliencia. Este proceso permite transformar situaciones difíciles previamente vividas o experimentadas en oportunidades de aprendizaje emocional, fortaleciendo así la salud mental y el bienestar integral desde la infancia, pues abre la mente a la recepción de nuevas experiencias sin un prejuicio existente.

3.2 Promoción

La promoción, entendida desde el verbo promover, se define como la acción de impulsar o facilitar el acceso al desarrollo de capacidades, procesos o condiciones positivas en las personas o en los grupos sociales. Este concepto se fundamenta en generar oportunidades para obtener el crecimiento integral y óptimo, sin haber de por

medio un interés de una finalidad económica o comercial.

Por otro lado, dentro de lo que es la salud y el bienestar, la promoción se define como un medio por el cual se ponen al alcance de las personas o poblaciones los medios necesarios para que se mantenga este estado de salud y tener un control de la misma, todo esto con el reconocimiento y el logro de del bienestar biopsicosocial (García, 2021).

La Real Academia Española (2023) señala que promover es “impulsar el desarrollo o la realización de algo”, lo cual resalta que la promoción es una acción orientada al fortalecimiento de los procesos durante el desarrollo del ser humano, como en este caso son los valores del auto cuidado, la empatía, la regulación, y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Desde el enfoque educativo y social, la UNESCO (2021) plantea que promover implica crear condiciones que favorezcan el desarrollo pleno de las personas, mediante acciones intencionadas que fortalezcan habilidades, conocimientos y valores necesarios para la vida dentro de la sociedad.

En el ámbito del bienestar humano, la Organización Mundial de la Salud (Salud O. P.) sostiene que la promoción consiste en empoderar a las personas para aumentar el control sobre los factores que influyen en su desarrollo y calidad de vida, destacándose, así como un proceso formativo que ayuda a lograr una mejor versión y preventivo a su vez porque evita desencadenar problemas a futuro.

Es por ello que en este caso promover procesos de psicopedagogía durante el desarrollo de los niños supone un factor a estimular activamente competencias

personales y sociales, mediante estrategias planificadas que faciliten el crecimiento emocional y la correcta adaptación social.

En concreto y de acuerdo a nuestro caso de estudio particular, la consecución de dichos objetivos o cambios, deben contar con el apoyo del entorno educativo y que beneficie el entusiasmo de los estudiantes y que se facilite su proceso de aprendizaje (Nelly Eugenia Campoverde-Zúñiga, 2023).

3.3 Promoción del desarrollo psicológico

La promoción del desarrollo psicológico en niños de 3 a 4 años en el contexto escolar tiene como objetivo fortalecer las capacidades emocionales, cognitivas y sociales en la primera infancia, que es la etapa principal de formación de la personalidad y la base para el desarrollo posterior.

A esta edad, los niños se encuentran en un período de rápido avance neurológico y emocional. Por ello, la escuela juega un papel esencial como espacio de socialización, exploración y seguridad emocional. El objetivo de promover el desarrollo psicológico no es intervenir contra dificultades específicas, sino promover experiencias positivas que estimulen el crecimiento integral del niño. En el ámbito emocional, el objetivo de la promoción es ayudar a los niños a aprender a reconocer y expresar sus sentimientos, desarrollar la confianza en sí mismos y establecer vínculos seguros con sus profesores y compañeros. Actividades como juegos simbólicos, cuentos, canciones y rutinas diarias ayudan a fortalecer la autoestima, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia a un grupo; pues desde un punto de vista social, los niños a la edad de 3 y 4 años comienzan a comunicarse más activamente con sus compañeros.

“El niño no es un ser pasivo que recibe conocimientos, sino un sujeto activo que los construye.” Piaget, J (McLeod, 2025).

Fomentar el desarrollo psicológico fomenta habilidades como compartir, intercambiar, cooperar y resolver conflictos menores, siempre acompañados de adultos, lo cual crea experiencias nuevas que fomentan la empatía y el respeto por los demás, los cuales son elementos esenciales para la convivencia armoniosa en el aula.

En cuanto al desarrollo psicológico cognitivo, este se fomenta mediante el juego, la exploración y la curiosidad natural del niño, por lo cual las estrategias usadas como el aprendizaje lúdico, la manipulación de materiales, el juego libre y guiado permiten fortalecer la atención, el lenguaje, la memoria y el pensamiento simbólico, respetando el ritmo individual de cada niño.

Es necesario recalcar que el papel del docente es vital para la promoción del desarrollo psicológico, ya que actúa como mediador emocional y educativo, creando un ambiente seguro, emocional y estructurado. Asimismo, la cooperación con la familia fortalece la experiencia positiva del niño y asegura la coherencia entre el hogar y la escuela.

3.4 Promoción del desarrollo emocional

Teniendo en cuenta que la promoción es la búsqueda del desarrollo, el logro y la obtención de estos aspectos que proporcionen un estado de bienestar o salud, la promoción en cuanto al desarrollo de las habilidades de ámbito socio-emocional en la educación infantil, se evidencia en que se logre acercar las herramientas que permitan afrontar los desafíos de la vida, consiguiendo un ambiente escolar positivo y productivo,

en el que se destaque la gestión de conflictos, el tener relaciones interpersonales sanas y la regulación emocional (Abastillas, 2024).

Benítez, Arango; Andrea, Paola; Roa, Orjuela; Harrison; al, et (2024) determinan que, este proceso de Educación infantil es el momento en que se desarrollan habilidades emocionales, dado que nos encontramos más abiertos al mundo emocional, por lo que este momento de la educación es clave para la identificación y expresión de emociones, el proceso de autorregulación y la empatía (Nelly Eugenia Campoverde-Zúñiga, 2023), por lo que se vuelve fundamental aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se debe fomentar tres habilidades de gran importancia, como lo son: el entendimiento de las emociones, la capacidad de expresarlas de forma constructiva y escuchar a los demás y por último el lograr empatizar los sentimientos de otros. (UNESCO, 2025)

De acuerdo con Romero (Campelo, 2024) el impacto del desarrollo emocional que se lleva a cabo a temprana edad, se extiende hasta la vida cotidiana y el bienestar integral de los educandos, en el futuro, pueden llevarlos a conseguir relaciones saludables contribuyendo a la satisfacción personal y su felicidad (Campelo, 2024).

En síntesis, la promoción del desarrollo emocional, conlleva estrategias educativas que les permitan a los estudiantes reconocer, regular y expresar su mundo emocional con el objetivo de mejorar su bienestar integral.

3.5 Promoción de habilidades sociales

La promoción de las habilidades sociales en los niños transcurre en uno de los entornos decisivos para su crecimiento como lo es la escuela, en este ambiente los niños, niñas y adolescentes logran interactuar con sus pares, lo cual conlleva a la apertura de estos espacios de resolución de conflictos, debates y al aprendizaje sobre la convivencia

en comunidad. De acuerdo con lo anterior cabe recalcar que una etapa del desarrollo muy importante para la construcción de estos esquemas sociales se da en la primera infancia, momento en el cual se conectan relaciones interpersonales positivas (Flores & Puya, 2025)

En concordancia con (Herrera & Gonzales, 2023) una forma de realizar este tipo de promoción se da por medio de actividades lúdicas, ya que aquí los infantes tienen la oportunidad de asumir roles, situaciones y emociones que los lleva a desarrollar las habilidades sociales, comunicativas y de resolución de conflictos.

Flores y Puya (2025) describen que los estudiantes de Educación Básica Elemental y Media continúan con este proceso de desarrollo y requieren de actividades de promoción diseñadas para explorar la interacción social y su comunicación, direccionado hacia el desarrollo de habilidades lingüísticas, intelectuales y de personalidad.

Otros aspectos fundamentales de esta esfera son: la comunicación asertiva, la empatía y la convivencia escolar para la construcción de las conductas psicosociales logadas al respeto a las normas y formar una sociedad solida de acuerdo con lo descrito por (Garcia, 2021), por lo que el ambiente escolar es un ambiente privilegiado para la promoción de estas actitudes, lo que a su vez permite sentar las bases para el desarrollo socioemocional (Aliaga & Aranda, 2025). También se define las habilidades sociales como la herramienta esencial para que el infante se desenvuelva en su entorno, que sea participativo y la construcción de un proyecto de vida saludable.

3.6 Autorregulación de emociones

Este concepto es definido por (Simon & Nader-Grosbois, 2025), como un proceso que permite que los menores puedan evitar, iniciar, inhibir, mantener o modular sus estados emocionales según su intensidad, aparición, forma o duración para poder lograr la adaptación social y biológica o conseguir sus objetivos personales, esta definición puede ser retomada en estudios sobre infancia. (Simon P. & -G., 2025) Continuando con los aspectos que impacta la regulación emocional, podemos hablar de la salud, el bienestar infantil y su desarrollo. (Adynski, 2024) En la etapa escolar los niños pueden encontrarse en situaciones sociales que pueden desencadenar una amplia gama de emociones, sean estas positivas o negativas yendo a los extremos de la felicidad y la frustración, estos contrastes emocionales les permite aprender a regular sus propias emociones de forma efectiva, comprender las emociones de los demás y los que son socialmente aceptables, (Simon P. & -G., 2025) también explican que estos espacios se dan en aulas de clases, con los pares o sus docentes, en espacios de recreo y el patio escolar, pero fuera de esto se pueden considerar también los espacios de juego fuera de la escuela.

Por último, desde el momento en que los menores ingresan en el sistema educativo, comienzan a interactuar con nuevas formas de socialización, por lo que este proceso de autorregulación emocional es clave para que logren una adaptación escolar que va de la mano con de desarrollo social, emocional, físico e intelectual, en este proceso se encuentran los recursos que el ambiente escolar, la familia y la comunidad puede otorgarle para apoyar al infante en su desarrollo. (2024)

3.7 Salud mental

La salud mental en la infancia comprende un componente fundamental del desarrollo integral del menor y no se reduce únicamente a la existencia o ausencia de trastornos o diagnósticos clínicos. En aspectos contemporáneos, la salud mental se describe como un estado de dinámico de bienestar que les da espacio a los niños para desarrollar capacidades emocionales, sociales y cognitivas enfrentando las demandas propias de su entorno y proyectar su potencial progresivamente, desde esta mirada, los niños que no han presentado un diagnóstico pueden tener dificultades emocionales y conductuales que afecten su bienestar y adaptabilidad a los desafíos cotidianos. (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2025)

La (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2025), señala que la salud mental infantil incluye la forma en que los niños piensan, sienten y actúan frente a las experiencias diarias, así como su habilidad para sobrellevar y manejar momentos de estrés crónico o tóxico. De acuerdo con lo anterior, la salud mental está estrechamente vinculada al desarrollo emocional temprano y a los contextos en el que crece se desarrolla el menor, sea esta la familia, la escuela o la comunidad, cuando en estos espacios no se da el soporte suficiente o adecuado se puede llegar a exponer al niño a situaciones de riesgo donde aparecen dificultades que afecten su bienestar psicológico, recalando, aun en ausencia de un trastorno diagnosticado.

Diversas investigaciones concretan que la mayoría de las condiciones de salud mental se originan en las primeras etapas de vida y que su manifestación y prevalencia varían de acuerdo con la edad y el contexto sociocultural (UNICEF, 2024). Esta mirada reafirma la necesidad de comprender la salud mental infantil no solo desde lo clínico,

sino también desde la mirada de la prevención y promoción del bienestar.

En términos más amplios la Organización Mundial de la Salud (2022) define la salud mental como un estado de bienestar que les permite desarrollar sus capacidades, afrontar dificultades habituales, desempeñarse de manera productiva y contribuir a la comunidad activamente.

3.8 Niños

Desde una mirada más jurídica en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (Naciones., 2021) se reconoce como niño o niña a todo ser humano menor de 18 años de edad. Como explica (Manrique, 2006) a partir y de acuerdo con diversos autores en psicología, filosofía y literatura observamos también la concepción del niño como persona en desarrollo que se encuentra en una etapa con cualidades únicas,

Dentro de esta definición de niño/a que corresponde hasta los 18 años, se encuentra una etapa fundamental, la primera infancia, la cual abarca a los niños desde su nacimiento y primer año de vida, el periodo preescolar y la transición al periodo escolar, esta última definición puede variar de acuerdo con el país en el que se trate, por lo que se generaliza esta etapa hasta los 8 años de edad (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2025).

Algunas de las teorías modernas del desarrollo, tienen diferencias en cuanto a sus postulados o contenidos, pero admiten que el desarrollo humano permite impulsar características como el pensamiento lógico y aspectos emocionales y sociales. (Manrique, 2006) Este periodo de infancia se muestra como una fase determinante del crecimiento integral, ya que abarcan el aprendizaje social por medio del juego, la formación de identidad, la exploración, la capacidad de asombrarse e imaginar, por lo que también

recae como tema importante, la necesidad de entornos seguros (2025), este proceso de crecimiento y maduración.

3.9 Autoestima

De acuerdo con (Madero Gómez, 2023) dentro de lo que Maslow estipuló como las necesidades fundamentales del ser humano se encuentra la autoestima vinculada con aspectos como el reconocimiento, el respeto, la confianza de sí mismo, lo cual viene dado también por parte de la percepción que otros tienen ser esos mismos aspectos, además de tener en cuenta las experiencias positivas o negativas que se hayan vivido. (Giraldo, 2017)

Por otro lado (Salmon, 2021) también la describe como la sumatoria de las perspectivas que se genera alguien acerca de su propia persona. Ya sea en una dimensión afectiva y la evaluación sobre la autoimagen, de acuerdo con (Esmeralda & Vanessa, 2026) esas dimensiones de la autoimagen corresponden a 4 áreas:

Área personal: se refiere a la evaluación que hizo el individuo sobre sí mismo a sea de sus capacidades o de su imagen física.

Área académica: se vincula a la evaluación que se hace respecto al desempeño académico teniendo en cuenta la productividad sus capacidades.

Área familiar: se evalúa en consideración de cómo se llevan las interacciones con los miembros de la esfera familiar.

Área social: se fundamenta en como el sujeto evalúa sus interacciones sociales. (Salmon, 2021).

Por último, de acuerdo con lo ciado por (Giraldo, 2017) declara que la autoestima es un factor muy importante para el estado de ánimo, el compromiso, la iniciativa para desempeñar actividades diversas.

3.10 Empatía

La empatía se define como la capacidad de reconocer, comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, un proceso fundamental en el desarrollo infantil que evoluciona desde etapas tempranas. En la infancia, esta habilidad surge de manera progresiva, comenzando con respuestas emocionales básicas en bebés y madurando hacia formas cognitivas más complejas en niños mayores. Este desarrollo no solo fortalece los lazos sociales, sino que también previene problemas conductuales al fomentar acciones sociales (Browne, 2021).

De acuerdo con (Rizzolatti, 2025) los bebés demuestran emociones, como por ejemplo llorar al escuchar a otro bebé, lo que refleja una conexión instintiva. Entorno a los 9-12 meses, emerge la atención conjunta, donde el infante sigue la mirada o el gesto de un adulto, sentando bases para compartir experiencias emocionales. Estudios destacan que la imitación y el sistema de neuronas espejo facilitan esta simulación encarnada de emociones ajenas, promoviendo sincronía afectiva temprana.

Hacia los 2 años, avanzan a empatía propiamente dicha, mostrando preocupación por el otro y acciones como consolar a un compañero triste. La regulación emocional y el lenguaje juegan roles clave: niños con mejor control de sus emociones responden con mayor empatía, influenciados por la socialización materna que nombra y da validez a los sentimientos. Intervenciones como cuentos emocionales en guarderías mejoran esta capacidad, incrementando la atención a los demás y conductas sociales (Ornaghi, 2020).

IV. Objeto de intervención o de la práctica de intervención

El objeto es sistematizar el proceso para fomentar el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Bilingüe de Guayaquil, facilitando la identificación, la expresión y la regulación de sus emociones a través de actividades lúdicas y creativas para mejorar su bienestar emocional y comportamiento en el entorno educativo, durante el periodo de mayo a agosto del 2025.

V. Metodología

El diseño de la presente sistematización tiene un enfoque cualitativo lo que facilita la recopilación de información proveniente de los estudiantes que participaron en el trabajo investigativo, esta metodología facilita la comprensión del desarrollo de los eventos que se suscitaron durante el proceso de estudio, para de esta manera comprender, interpretar y analizar el desarrollo emocional de los niños a partir de sus experiencias, interacciones y comportamientos dentro del contexto escolar. No obstante, este trabajo no se limita a describir conductas o resultados como lo haría un diseño descriptivo clásico, sino que se asume como una sistematización de experiencia, comprendida como un proceso reflexivo, crítico y organizado de recuperación e interpretación de una práctica educativa vivida, con el propósito de producir aprendizajes aplicables a la mejora del acompañamiento socioemocional.

En este sentido, se retoma el planteamiento metodológico de Jara, quien concibe la sistematización como un ejercicio que ordena la experiencia para comprender su lógica interna, interpretar críticamente sus significados y generar conocimientos construidos desde la práctica, superando la simple narración de hechos.

El presente diseño a su vez que permite administrar las experiencias recogidas del

trabajo interpretativo, también profundiza desde la perspectiva de los actores involucrados quienes son los estudiantes, maestros y psicólogos del DC, considerando sus percepciones, emociones y prácticas cotidianas para exponer una realidad que se vive desde esta unidad educativa de Guayaquil. Por ello, la experiencia se entiende como un proceso colectivo, en el que el desarrollo emocional no se analiza únicamente “en el niño”, sino en la relación niño, adulto, aula, rutinas, normas, clima afectivo, ya que es dentro de estas interacciones donde se configuran las oportunidades reales para promover la autorregulación, el discernimiento conductual y el fortalecimiento de la autoestima.

La inclinación por el enfoque cualitativo proviene desde el contexto de la comprensión de los conceptos sobre orientación psicoeducativa enfocado en niños de 3 a 4 años de edad para lograr el fortalecimiento de las habilidades socio emocionales de los estudiantes de inicial 2 de básica de una unidad educativa particular en la ciudad de Guayaquil.

De acuerdo con (Taiman, 2022) la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad metodológica y su interés en comprender los fenómenos desde el significado que las personas les otorgan, priorizando el análisis del contexto y de los procesos sociales más que la medición numérica de variables. En coherencia con esta base cualitativa, la presente sistematización se organiza a partir de un eje de análisis que orienta todo el proceso interpretativo, centrado en comprender como las estrategias psicoeducativas implementadas o promovidas en el contexto escolar favorecen o limitan el desarrollo socioemocional en niños de Inicial 2, particularmente en tres dimensiones: La autorregulación emocional, el discernimiento entre conductas adecuadas e inadecuadas y el fortalecimiento del autoestima, tomando en cuenta además el rol

mediador de docentes y DECE en las situaciones cotidianas del aula.

En esta línea, el enfoque cualitativo resulta adecuado para analizar la promoción del desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas funcionales y que se puedan desarrollar en la presente institución para mejorar la convivencia y el aprendizaje continuo.

Asimismo, este enfoque permite recoger información relevante y profunda sobre la gestión de emociones, el fortalecimiento del discernimiento entre las actitudes buenas o malas y la autoestima en los niños existente, así como la participación activa de los docentes y del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en la actualidad, es decir trabajar con información perteneciente a los actores clave en el acompañamiento socioemocional dentro del entorno escolar. En una sistematización de experiencia, la información no se entiende únicamente como “datos”, sino como huellas del proceso vivido; por ello, la recuperación de la experiencia se apoya en registro de observación del aula, registro de asistencia, que establece lo realizado y lo ocurrido, conversaciones breves con docentes institucionales relevantes cuando existan, como planificaciones, acuerdos de convivencia o reportes interno. Además, se consideran incidentes críticos como momentos significativos en los que se evidencia avances, tensiones, conflictos o cambios en la expresión emocional de los niños, ya que estos episodios permiten profundizar en el análisis del sentido de la práctica y no solo en su resultado superficial.

Por consiguiente, más que definirse exclusivamente como una investigación de tipo descriptivo interpretativo, debido a que busca detallar y caracterizar de manera ordenada lo ocurrido en la experiencia, pero también interpretar su lógica y sus significados, identificando condiciones, decisiones pedagógicas y factores contextuales

que explican por qué la experiencia se desarrolló de determinada manera y que implicaciones tiene para el acompañamiento socioemocional. En esta lógica reconstruir la experiencia implica ordenar temporalmente lo vivido, recuperar los momentos relevantes, identificar hitos del proceso y describir las estrategias psicoeducativas aplicadas o promovidas, junto con las respuestas observables de los niños y las mediaciones realizadas por los adultos. Posteriormente, interpretar por qué ocurrieron ciertos resultados, que elementos favorecieron o dificultaron el desarrollo emocional, que tensiones emergieron en la práctica y que supuestos sostuvieron las decisiones educativas. Finalmente, el proceso culmina en la formulación de aprendizajes, lecciones y recomendaciones transformadoras, orientadas a favorecer el acompañamiento psicoeducativo, optimizar la intervención docente y articular de forma más efectiva la lección del DECE dentro de entorno escolar.

(Taiman, 2022) la investigación descriptiva busca comprender fenómenos, tendencias y conductas generales a través de la descripción detallada de procesos, personas y acciones; es decir a través de lo visto, lo que posibilita una aproximación clara a la realidad estudiada. Sin embargo, en el marco de la sistematización, esta descripción se convierte en una reconstrucción organizada del proceso vivido y constituyente solo el punto de partida, ya que el valor principal del estudio reside en la interpretación crítica y en la producción de aprendizaje que orienta la mejora de la práctica. Es por ello que el presente estudio se basa en describir cómo se promueve el desarrollo emocional de los niños mediante estrategias psicoeducativas, considerando aspectos como la autorregulación emocional, el discernimiento y el fortalecimiento de la autoestima, no como variables aisladas, sino como categorías de análisis que permiten leer la experiencia

desde evidencias concretas del aula, como la tolerancia a la frustración, la capacidad de espera, la recuperación de conductas, la participación en actividades, la respuesta ante errores y la seguridad para expresarse.

La autorregulación emocional es la capacidad de sentir, entender y modular las propias emociones para responder de manera consciente ante distintas situaciones; esto es importante para identificar lo que se siente, controlar los impulsos y ajustar la intensidad emocional según el contexto. Por su parte, la gestión de emociones se refiere al conjunto de estrategias que permiten expresar y canalizar las emociones de forma saludable. En el análisis de las experiencias, estas nociones se utilizan lentes interpretativos para comprender las estrategias psicoeducativas y la mediación adulta influyeron en la manera en que los niños expresan, comprenden y lo que sienten, y como dichas estrategias contribuyen a generar condiciones para un clima emocional seguro dentro del aula.

La descripción detallada de estos elementos permite a su vez identificar las prácticas educativas que sirven y favorecen al bienestar emocional de los estudiantes de educación inicial, descartando aquellas que no, aportando información relevante para la mejora de los procesos de orientación y acompañamiento psicoeducativo dentro de la institución.

En el orden de la sistematización, la presente investigación se desarrolla en una institución educativa particular de la ciudad de Guayaquil, específicamente en el nivel de Educación Inicial 2, con niños cuyas edades oscilan entre los 3 y 4 años. Este contexto resulta relevante debido a que la educación inicial constituye una etapa fundamental para el desarrollo básico emocional, social y cognitivo de los niños.

El entorno escolar representa un espacio relevante para la adquisición de

habilidades socioemocionales, ya que en él se producen interacciones constantes entre estudiantes, docentes y personal de apoyo, como el DECE. En este escenario, las estrategias psicoeducativas adquieren un rol muy importante para el fortalecimiento de la gestión emocional, el desarrollo del discernimiento y la construcción de una autoestima positiva en los niños. Para resguardar la calidad del proceso, se consideran críticos de cualitativos como la triangulación de fuentes, la coherencia entre el eje de sistematización y las categorías de análisis y la reflexiva, entendida como el reconocimiento de como la mirada de quien sistematiza influye en la interpretación de la experiencia. Del mismo modo, al trabajar con población infantil, se contemplan consideraciones éticas como el manejo responsable de la información, la confidencialidad, el resguardo del anonimato y el uso de referencias generales o seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes de la unidad educativa bilingüe.

5.1 Técnicas e instrumentos aplicados en el proceso de psicoeducación.

5.1.1 Técnica de mindfulness

La técnica de mindfulness fue fundada por el doctor Jon Kabat-Zinn y su equipo, en el año 1979, cuando comenzaron a utilizar mindfulness de modo terapéutico en la clínica de la reducción del estrés del Hospital de la Universidad de Massachusetts, en Estados Unidos. De esta forma desarrollaron un programa de 8 semanas basado en mindfulness para la reducción del estrés, que fue un programa creado para ayudar a las personas a aprender a convivir con condiciones médicas, por lo cual en estas semanas aprendían técnicas de respiración que permitían enfocar de manera la atención al momento que estaban atravesando, para analizarlo, sostenerlo y dejarlo fluir.

La invención del programa está respaldada en la necesidad existente de permitir que los problemas o momentos que generen estrés sean canalizados con calma, para de esta manera percibir pensamientos, emociones y sensaciones sin juzgar, aceptando cada emoción plasmada sin reaccionar de manera impulsiva ni intentar cambiarlo de forma abrupta, usando la respiración como ancla para volver al "aquí y ahora" cuando la mente divaga en situaciones de estrés, por lo que se mejora concentración y bienestar general, a través de ejercicios formales como la meditación.

Esta es una técnica que sirve para reconectar a la persona con el momento que está viviendo, para analizar los eventos mentales y físicos como pasajeros, sin calificarlos de "buenos" o "malos" lo cual conlleva a no generar un prejuicio que impida desarrollar una idea de avance, es por ello que es reconocida a nivel mundial, debido a que es muy usada para interceder por medio de la respiración consciente a esclarecer ideas y pensamientos evitando de esta manera las acciones exageradas e impulsivas que se pueden tomar sin pensar en las consecuencias de las acciones o en el momento después que conlleven los hechos.

5.2 Herramientas

5.2.1 Talleres psicoeducativos.

Dentro de la psicología Keegan, admite que el enfoque cognitivo conductual es quien incentiva de forma ferviente el uso de talleres psicoeducativos o la psicoeducación como un método de intervención de acuerdo con lo citado por (Vuyk, 2019)

Por otro lado, Sánchez (López et al, 2022) ve la psicoeducación como un método preventivo que busca generar un cambio significativo en las personas participantes, por

medio de la coordinación y transmisión de información que busca contribuir a esa evolución impulsando las capacidades de las personas interesadas en su bienestar y salud general (Miracco, 2012).

(López et al, 2022) dice, por lo tanto, que los talleres psicoeducativos son un método de intervención en el que es posible dirigirse a un sujeto o a un grupo de personas con la finalidad de brindarles datos informativos que busquen propiciar cambios comportamentales o de pensamiento, así como en nuestro caso, va dirigido a mejorar el bienestar a nivel psicológico.

5.2.2 Actividades lúdicas

De acuerdo con (Caballero, 2021) los docentes deben aplicar una serie de técnicas diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas están las actividades lúdicas, y así conseguir que los educandos capten los conocimientos impartidos de mejor forma, este tipo de estrategia se puede aplicar desde niveles de inicial hasta niveles superiores, ya que no solo ayudan al entendimiento o comprensión de los temas, sino que también estimulan la creatividad, el pensamiento crítico, y la resolución de problemas.

La UNICEF acuerda que, el juego no es solo un proceso de diversión para los infantes, sino que también son parte fundamental de su aprendizaje y su desarrollo, viéndolas, así como una forma que al implementarse facilita en gran manera el aprendizaje (Caballero, 2021).

En concreto las actividades lúdicas son básicamente juegos que ayudan a las infancias a adaptarse a su entorno, a socializar, a integrar la noción de normas, fomentan procesos cognitivos y demás, por lo que no solo se lo considera un momento de juego sin sentido, sino, un momento de riqueza cognitiva y social.

Otras características que fomentan:

- Desarrollan su fantasía, su ilusión, su creatividad.
- Desarrollan capacidades físicas, habilidades motrices y tácticas.
- Liberan tensiones, expresan sus sentimientos y emociones.
- Aprenden a vivir apropiadamente. (Caballero, 2021)

5.2.3 Registro de asistencias

El registro de asistencia ayuda a que la comunicación entre educadores y padres sea más fluida (Epeducacio, 2025). Cuando los centros educativos llevan un registro exhaustivo, cuando los centros educativos llevan un registro minucioso, es posible que los padres tengan conocimiento de la regularidad con la que sus hijos asisten a la escuela. Esta información puede servir para promover una conversación constructiva en torno a la importancia de asistir regularmente y de la educación.

Por otro lado, los educadores, tienen la posibilidad de usar esta información para organizar encuentros con los padres de aquellos alumnos que están enfrentando problemas. Esto permite reforzar el vínculo entre la escuela y el hogar, lo cual es esencial en la educación inicial.

En concreto el registro de asistencias también es empleado para los talleres psicoeducativos, en este caso, u otros espacios y así poder llevar un registro de quienes

han sido participes de las actividades, no solo se lo ve como una forma de recoger información o de llevar una contabilidad de los estudiantes que asisten o que no, sino más bien, usarlo como un seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con qué estudiantes se deben reforzar ciertos aspectos.

5.2.4 Ficha de observación

Se puede entender como una herramienta de evaluación que se usa en la docencia y otras áreas para describir por escrito o registrar lo que sucede, en este caso, dentro del aula de clase y así llevar el proceso de evaluación por medio de la recolección de datos e información sobre:

- El comportamiento
- Las interacciones
- Logro de aprendizajes

‘‘A diferencia de la observación espontánea, la ficha de observación estructurada proporciona un marco organizado que guía al docente sobre qué aspectos específicos debe registrar, asegurando que la información recopilada sea relevante y objetiva (Coding, 2024)

5.2.5 Semáforo de las conductas y emociones

El método del semáforo de las emociones es una estrategia de aprendizaje que se implementa en áreas de clase por docentes y se puede aplicar también por los padres de familia en los hogares, su finalidad es generar aprendizajes sobre el autocontrol de las emociones disruptivas como lo son: la ira, la impulsividad u otros. (Andhua Pardo, 2020)

De acuerdo con Moreno, la técnica del semáforo sirve para solucionar conflictos y se explica de la siguiente manera:

- El rojo, significa cuidado y representa que debe existir un control emocional elevado.
- El color amarillo, significa que los menores deben tomarse un momento para reflexionar sus comportamientos.
- El color verde, representa que pueden proponer soluciones a determinado problema.

De acuerdo con (Gómez & Cuña, 2017) en la actualidad, el término ‘conductas disruptivas’ se usa mucho para referirse al niño que presenta situaciones violentas, es agresivo, no obedece, no acata las normas de la clase u otros comportamientos que represente un mal comportamiento que afecte el clima del aula.

En resumen, una conducta disruptiva es básicamente cualquier acto que realice el estudiante que genere interrupción, un impedimento o perjudique el trabajo del docente, además estas situaciones repercuten en el clima del aula provocando malestar y un mal ambiente.

VI. Preguntas clave

6.1 Preguntas de inicio.

1. ¿Cuál fue la eventualidad suscitada entre los niños de 3 a 4 años de edad que desencadenó la necesidad de priorizar la formación psicoeducativa?
2. ¿Cuáles fueron los objetivos fundamentales propuestos al desarrollar las dinámicas psicoeducativas enfocadas en los estudiantes y qué elementos del contexto educativo

incidieron en la conceptualización de esta?

3. ¿Cómo explicarías el clima escolar y las interacciones entre niños coetáneos en la etapa inicial del desarrollo y qué factor se consideró fundamental en la etapa de la organización y la determinación de la estrategia para guiar la intervención psicoeducativa?

6.2 Preguntas interpretativas.

1. ¿Qué plan o método psicológico se estima que resultaron útiles para relacionar una conexión con los estudiantes y así crear un lugar integrativo mediante las actividades?
2. ¿Qué respuesta emocional o dificultad se detectaron en el transcurso de la intervención de los estudiantes a través de las actividades, y como se explican desde el rol psicológico?

6.3 Preguntas de cierre.

1. ¿De qué manera apporto el desarrollo de la sistematización en la interpretación y analítica educativa además que contribuciones se puede destacar?
2. ¿Cuáles fueron las enseñanzas más significativas que esta práctica de promoción psicosocial apporto a los estudiantes y de qué forma podría enriquecer al conocimiento de los estudiantes?

VII. Organización y procesamiento de la información.

Tabla 1 Descripción de las actividades desarrolladas

FECHA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	OBJETIVO	RESULTADOS	CONTEXTO
8 DE MAYO 2025	Reunión con las autoridades de la institución educativa	Psicóloga del DECE y el área administrativa de Recursos Humanos.	Socializar temas a tratar y reforzar entre los docente y alumnos creando acuerdos internos para la realización del proceso psicoeducativo que incentivará y reforzará los valores	Se aprobó la implementación del programa de promoción del desarrollo de estrategias psicoeducativas y a su vez el compromiso de apoyar en el proceso.	Mediante el proceso de implementación del programa, se socializaron temas específicos sobre la regulación emocional y la empatía, presentada en los niños y la importancia de

					un buen ambiente estudiantil para el desarrollo completo.
09 DE MAYO 2025	Socialización con las psicólogas del DECE	Psicólogas del DECE	Recolectar información sobre las Responsabilidades asignadas desde el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).	Se adquirió responsabilidades sobre la socialización de los contenidos a tratar sobre los niveles de autoestimas existentes y las habilidades sociales.	Durante la socialización, se establecieron los temas a tratar dentro del proceso de orientación psicoeducativa.

13 Y 15 DE MAYO 2025	Asignación del curso y observación inicial en el aula.	25 estudiantes de Inicial2 (3años)	Analizar el comportamiento grupal, las deficiencias comunicativas y aspectos relevantes a tratar desde una visión psicoeducativa.	Se designó el curso con el cual se trabajaría y con ello se trataron las dificultades para la realización de actividades grupales en torno a la empatía y poca comunicación.	Se observó el aula y los niños con los cuales se va a trabajar, al momento de iniciar actividades grupales se identificaron los problemas a trabajar.
30 DE MAYO 2025	Celebración “Día de la familia” en la cual se	25 estudiantes de Inical2 (3años)	Promover la importancia de establecer vínculos	Los estudiantes compartieron y socializaron sobre este día	En medio de la celebración se recordó la importancia de

	socializaron los valores inculcados en casa.		familiares para el bienestar emocional y de esta forma desarrollar habilidades sociales.	con sus padres y demás familiares que los acompañaron y participaron del programa celebrado.	establecer lazos de confianza con los niños para de esta manera lograr también confianza en sí mismos y una comunicación asertiva con su entorno.
12 Y 13 DE JUNIO 2025	Primer Taller, “Una herramienta para crecer mejor”	Primer día 23 estudiantes, Segundo día 19 estudiantes.	Fomentar el reconocimiento de las emociones, Conductas buenas o malas	En esta oportunidad Se dio a conocer la participación en	En este taller se presentó el material didáctico el semáforo, con

			a través de diapositivas y material didáctico.	el taller, donde cada estudiante aprendió a reconocer las emociones a través del “semáforo de las emociones”	sus respectivos colores ayudando a los estudiantes a reconocer las buenas o malas conductas.
11 DE JULIO 2025	Charla sobre el día internacional de los niños víctimas inocentes de agresión.	20 estudiantes	Reflexión crítica sobre los niños que son víctimas inocentes de agresión, además de eso	En esta charla los estudiantes aprendieron el reconocimiento de tipos de agresión y vulneración de	La charla se llevó a cabo en el área de juegos de la unidad educativa, gran partes de los

			impulsar	derechos,	estudiante que
			la protección a los	desarrollando	asistieron
			derechos	la capacidad de	demonstraron el
			de los niños	ponerse en el	compromiso
				lugar del otro	con el tema de
				llevando a un	la charla, una
				análisis reflexivo	gran parte de
				además	los estudiante.
				fomentando la	
				responsabilidad	
				de la prevención.	

01 DE	Taller,	20 estudiantes	A través de	Se fortaleció la	Mediante
AGOSTO	emociones que		Fichas que	autoconfianza, y	talleres en los
2025	conecten un		contiene las	a su vez se	cuales se
	espacio para el		emociones	reguló el nivel	reconocieron

	respeto. Reconociendo de las emociones en los demás y la empatía.		facilitando la identificación y la gestión emocional.	emocional, por medio del reconocimiento de las emociones que surgen por medio de las situaciones vivas.	las emociones experimentadas, los niños comprendieron el valor de la empatía.
20 DE AGOSTO 2025	Taller “Soy el capitán de mis emociones” implementando la técnica de la respiración.	21 estudiantes y psicóloga del DECE	Por medio del taller efectuado se busca consolidar la gestión de las emociones para que aprendan a conllevar los problemas o	Se logró recuperar la confianza emocional en los niños al implementar la técnica de respiración, por	En el taller se aprendió a reconocer las emociones básicas para aprehender técnicas que ayuden a

situaciones que se medio de la cual mantener la
presentan en el se reconocieron calma en
día a día. las emociones momentos en
 primarias. que se ameriten.

Elaborado por: Autor. Grados Enma

VIII. Análisis de la información (instrumentos que se emplean)

En la presente sistematización se llevó a cabo un análisis de los datos que se obtuvieron en el proceso de recolección y organización de información a través del método escogido que fue el cualitativo porque permitió una exploración detallada de todo el escenario educativo junto a las experiencias que desarrollan el aprendizaje de los menores. Sin embargo, para fortalecer este apartado, además de describir lo realizado, se incorporan elementos críticos del proceso como contradicciones, fracasos, tensiones, aprendizajes inesperados, dificultades reales y posibles errores metodológicos identificados durante la aplicación de los instrumentos. Esta es una de las partes más importantes pues permite comprender eventos cruciales para el análisis objetivo de las situaciones como lo son las emociones, las actitudes durante los juegos lúdicos, la forma de expresar los sentimientos, las ideas expuestas, las personalidades y las percepciones ante las eventualidades que surgen en los salones de clases, es así como este estudio cualitativo ofrece y permite una comprensión más precisa de las tácticas destinadas a fomentar la gestión de las emociones y la buena convivencia.

Mediante la técnica aplicada del mindfulness por la cual se logra trabajar con la mentalidad del hoy y ahora para poder establecer un pensamiento estable ante los escenarios que se están viviendo y de esta manera no parcializar los sentimientos hacia el lado emocional, brindando a su vez la oportunidad de sentir las emociones actuales, donde por medio de la respiración contralada y de forma introspectiva se logra esclarecer las ideas, aliviar la carga emocional, reducir la carga de estrés y

lograr mejores respuestas con más tranquilidad y sin agresividad, siendo emociones fluidas y expresadas de forma asertiva para el entendimiento de todos. No obstante, se presentó una dificultad real: en algunos momentos, ciertos niños no lograban sostener la atención el tiempo previsto, se distraían con facilidad o imitaban la respiración sin comprender el objetivo, lo cual limitó la profundización del ejercicio.

Esto evidenció una contradicción entre lo planificado y la realidad del aula, por lo que fue necesario ajustar la duración y el lenguaje de las instrucciones. Desarrollando a su vez la empatía entre compañeros pues una emoción bien expresada, también puede ser bien entendida, y a su vez la situación puede en general, ser mejor resuelta finalmente.

En el desarrollo de las actividades lúdicas, se consideraron la forma en como cada uno de los estudiantes desarrollan sus capacidades interpersonales, en sus interacciones sociales y su integración en los grupos sociales asignados, estas vivencias además de ser completas y satisfactorias, también dejaron una enseñanza porque brindaron la oportunidad de adquirir y a su vez desarrollar habilidades relacionadas con el trabajo en grupo, la colaboración, la resolución de conflictos, la gestión de emociones, el liderazgo y la empatía. Sin embargo, también se identificaron tensiones durante la conformación de grupos, ya que algunos estudiantes mostraban resistencia a trabajar con compañeros específicos, aparecían conductas de rechazo y en ocasiones surgían conflictos por turnos o materiales. Estos conflictos obligaron a realizar mediaciones más frecuentes y a intervenir en momentos no previstos, lo cual influyó en el tiempo de ejecución de algunas actividades.

La validez de la investigación mejoró al realizar la interpretación de los patrones de conducta que se observaron en los niños mediante estas actividades lúdicas y talleres que se estructuraron. Esto fue un gran apoyo para las relaciones entre pares y el trato personal. Según (Polonio, 2024), las relaciones interpersonales positivas son fundamentales para optimizar la salud mental de los grupos. A pesar de ello, se reconoce un posible error metodológico. Al depender principalmente de la observación y del registro durante el desarrollo de actividades dinámicas, existió el riesgo de sesgo del observador y de pérdida de información en momentos de alta demanda (por ejemplo, cuando varios estudiantes expresaban emociones al mismo tiempo). Esto pudo provocar que algunos eventos relevantes no quedaran registrados con la misma precisión o detalle.

Mediante este análisis de la información recolectada se pudo comprender de mejor manera los procesos emocionales y sociales que se van desarrollando dentro del entorno educativo. El uso del enfoque cualitativo en el presente trabajo facilitó no solo la observación de conductas visibles, sino también el significado que los estudiantes le atribuyen a sus experiencias cotidianas. Esta mirada integral completa permitió reconocer de qué manera las emociones influyen directamente en la forma de relacionarse socialmente, y a su vez de qué manera aprenden o responden ante las situaciones de conflicto o cambio, evidenciando de esta manera la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas que atiendan estas necesidades de manera preventiva.

El análisis detallado de las interacciones sociales que mantienen permitió identificar variaciones importantes en los niveles de autorregulación emocional,

comunicación asertiva y socialización. En estos casos se observó que las dificultades emocionales no se manifestaban de forma explícita, sino a través de conductas evitativas o reacciones impulsivas. Este hallazgo reforzó la importancia de contar con instrumentos que favorezcan la expresión emocional, como por ejemplo la creación de espacios de diálogo guiado que permitan una mejor expresión de emociones, dinámicas grupales y actividades simbólicas, las cuales funcionaron como medios seguros para compartir pensamientos y sentimientos que de lo contrario permanecerían reprimidos.

No obstante, se evidencio una contradicción importante: en ciertos momentos, se esperaba que el espacio reflexivo facilitara verbalizaciones claras, pero debido a la edad (3 y 4 años), algunos estudiantes expresaban sus emociones más por conducta, juego simbólico o llanto que por el lenguaje. Esto exigió interpretar señales no verbales y apoyarse en recurso visuales o ejemplos concretos, lo que supuso un ajuste metodológico sobre la marcha.

De la misma forma el análisis de la presente información evidenció que la aplicación de estas estrategias como el control de la respiración, los talleres reflexivos y las actividades lúdicas contribuyeron a generar un clima emocional más positivo dentro del aula. Estas estrategias permitieron a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia emocional, reconocer sus estados de ánimo y comprender el impacto de sus emociones aceleradas en la convivencia con sus compañeros. A medida en que avanzó el proceso, se observó una mejora progresiva en la tolerancia a la frustración, el respeto por las normas del salón y la disposición para resolver conflictos mediante la expresión de las emociones y el diálogo, fortaleciendo así la

convivencia. Sin embargo, también se registraron fracasos puntuales: algunas sesiones no lograron el efecto esperado debido a factores contextuales (cansancio, cambios de rutina, interrupciones del aula o eventos institucionales), y en esos casos los estudiantes presentaron mayor irritabilidad o baja disposición para seguir consignas. Esto mostró que la efectividad de los instrumentos no dependió únicamente y la preparación del contenido de la efectividad, sino también del momento, el ambiente y la preparación previa del grupo.

Desde una perspectiva psicoeducativa, también se identificó la relevancia del acompañamiento por parte del docente en su rol de mediador y de facilitador durante la aplicación de los instrumentos anteriormente nombrados. Es importante recalcar que la orientación oportuna, la escucha activa y la validación emocional se convirtieron en elementos vitales para potenciar los efectos de las estrategias implementadas. Aquí surgió otra tensión relevante: en ocasiones, la necesidad de mantener el orden del aula y cumplir la rutina, choco con el ritmo emocional que requieran algunos estudiantes para autorregularse; por ejemplo, se necesitaba más tiempo para contener una emoción para avanzar. Esta tensión evidencio las importancias de coordinar previamente tiempos y roles con el docente para evitar interrupciones en momentos emocionales clave.

Al haber integrado y socializado la información obtenida a través de distintos instrumentos se pudo establecer una visión más amplia del fenómeno estudiado. La combinación de observaciones, dinámicas grupales y espacios reflexivos fortaleció la comprensión de las necesidades emocionales presentes en los menores, así como de los recursos internos y externos con los que cuentan los estudiantes para afrontarlas.

De este modo, el análisis complementario reafirma la importancia de incorporar intervenciones psicoeducativas dentro del ámbito educativo, que permitió el fortalecimiento del bienestar emocional, la autoestima y las habilidades sociales, lo cual finalmente aportó al desarrollo integral de los niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa de Guayaquil y a obtener una convivencia escolar más saludable. Como cierre crítico, se reconoce que lo que no funcionó del todo fue mantener una ampliación uniforme de los instrumentos en todas las sesiones, debido a variables del contexto escolar y a la respuesta cambiante de los niños; además, se identificó como mejora necesaria el fortalecimiento del riego (por ejemplo, formatos más breves y sistemáticos o apoyo de un segundo observador cuando sea posible) para reducir omisiones y aumentar la confiabilidad de análisis. Estos hallazgos constituyen aprendizajes metodológicos para futuras intervenciones, permitiendo planificar con mayor flexibilidad, anticipar interrupciones reales del entorno y adaptar los instrumentos a las necesidades específicas del grupo.

Tabla 2. Descripción de proceso de aprendizaje

Que se esperaba	Que ocurrió	Que aprendí
Se esperaba que la respiración guiada ayudara a que los niños hicieran una pausa breve antes o	Al inicio predominaban inquietud y reacciones impulsivas como llanto o gritos. Durante la	Aprendí que la autorregulación a esta edad es corta y más conductual, por lo que funciona mejor con

después de la actividad, logrando bajar el tono de voz, disminuir la impulsividad ante límites y retomar la dinámica con mayor tranquilidad, sin conductas agresivas, siguiendo consignas sencillas durante pocos minutos.	práctica, algunos se distraían, pero otros lograron calmarse; se observaron señales como menor tensión corporal y voz más baja. Después, en varios casos disminuyo la intensidad del conflicto y hubo mayor disposición a continuar, aunque el cambio no fue uniforme.	ejercicios breves, lenguaje concreto y apoyo visual. También fue necesario ajustar el momento de aplicación según el clima del salón de clase.
--	--	--

Se esperaba que los talleres ayudaran a comprender un mensaje central, participar sin rechazo persistente y disminuir conductas disruptivas, reconociendo emociones con apoyos	Al inicio la expresión emocional fue más conductual que verbal. En sesiones con cansancio o interrupciones aumento la inquietud; cuando el ambiente estuvo estable, hubo	El silencio no siempre es calma, a veces es retraimiento, por lo que se requirió segmentar en momentos cortos y usar preguntas cerradas. Además, el contexto del aula
--	--	---

visuales.	más atención y respuestas.	influyo directamente en el resultado.
	Posteriormente se notó mejora gradual en identificar emociones y seguir reglas simples, con retrocesos ocasionales por rutina y estado del grupo.	

Se esperaba fortalecer convivencia mediante cooperación, respeto por turnos y reglas simples, reduciendo empujones o arrebatos e incrementando integración al grupo.	Al inicio fueron frecuente los conflictos por materiales y espera. Durante el juego aparecieron tensiones por liderazgo o posesión, con llanto y tono elevado, en avances se observó cooperación y mejor trato. Posteriormente disminuyo la intensidad de varios conflictos y mejoro la	La cooperación requiere estructura, roles simples, reglas visibles y reforzamiento inmediato. También se evidencio que el cansancio y cambios de rutina pueden generar retrocesos temporales.
---	--	---

reintegración tras
mediación, aunque el
progreso no fue lineal.

Se esperaba que el
semáforo facilitara
reconocer el propio
estado y aplicar
estrategias simples
(pausa, respiración o
pedir ayuda) antes de
escalar el conflicto.

Al inicio costaba
identificar emociones
y era común
reaccionar sin pausa.
Durante su uso,
algunos confundían
colores y necesitaban
modelado, mientras
otros lograron
anticipar que estaban
alterados; se
observaron cambios
como bajar el volumen
y aceptar una pausa.
Posteriormente
aumentó el
reconocimiento
emocional asistido.

Se aprendió que
funciona mejor como
recursos visual rápido
y repetitivo, con
ejemplos concretos.
Fue más efectivo
centrarse en acciones
simples que exigir
explicaciones verbales
complejas.

IX. Justificación

La presente investigación basa su estudio en la necesidad de fortalecer el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años que cursan niveles de educación inicial en instituciones de la ciudad de Guayaquil, donde se evidencia dificultad para manejar adecuadamente sus emociones, resolver conflictos y establecer relaciones positivas con sus compañeros. La educación emocional constituye un componente esencial en la formación integral de un niño pues les permite construir bases sólidas para su bienestar personal, social y académico, debido a que influye directamente a su desarrollo integral. En el contexto escolar observado, estas dificultades se reflejan en situaciones cotidianas del aula, como llanto prolongado, berrinches, resistencia a seguir instrucciones y problemas para esperar turnos o compartir materiales. Por ello, la ausencia del conocimiento de autorregulación genera desafíos complejos en el proceso de socialización y convivencia escolar, incrementando los conflictos entre pares y la necesidad constante de mediación por parte de la docente.

Es importante recordar que este caso trata con niños de 3 a 4 años de edad que no saben gestionar sus emociones y muchas veces reaccionan de manera impulsiva propio y natural de su edad inmadura, pues están en una etapa en la cual iniciaron la separación temporal de sus pilares principales los cuales son sus padres, que a la vez conlleva a perder lo que naturalmente se conoce como su lugar seguro, por lo cual todo se convierte en un esquema más sensible para el menor. Durante las prácticas se observó que este proceso de separación se expresa especialmente al inicio de la jornada, se aferraban a sus cuidadores o presentaban crisis de llanto, y les cuesta incorporarse a las actividades. Por ello, es de gran relevancia recordar que en este caso son los maestros quienes deben

otorgar las garantías necesarias para sostener un ambiente pleno y seguro para el correcto desarrollo de los niños, a través de rutinas predecibles, contención emocional y estrategias de calma acordes a la edad.

La enseñanza a temprana edad sobre el control de las emociones y cómo atravesarlas sin enfrentamientos o violencia es indispensable porque permite prevenir problemáticas que, de no ser intervenidas, tienden a manifestarse con mayor intensidad en etapas posteriores de la vida de los menores; tal como señalan diversas investigaciones, la intervención temprana mediante estrategias psicoeducativas favorece el reconocimiento, gestión y expresión emocional, aportando al desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Esto resulta especialmente importante en edades iniciales que es desde donde los niños crean herramientas para más adelante enfrentarse a la vida y reaccionar ante las dificultades que se les presenten de manera precipitada. En el aula, la falta de estas herramientas se ha evidenciado cuando algunos niños reaccionan con grito, empujones, patadas, arrebato de juguetes, al perder en un juego o al recibir un “no”. Además, que fomenta la empatía y la comprensión emocional propia y de otros, contribuye a reducir comportamientos impulsivos, agresivos y actitudes inapropiadas aprendidas en otros entornos, que afectan negativamente la convivencia escolar. Incluso se ha observado que ciertos conflictos se intensificaron en transiciones (cambio de actividad, guardar materiales, formar fila), lo cual revela la necesidad de trabajar anticipación, tolerancia a la frustración y regulación emocional.

Es importante recalcar que la evidencia científica expuesta hace hincapié en que el desarrollo socioemocional influye directamente en el rendimiento académico, el

bienestar psicológico y la capacidad de adaptación a diversos contextos y entornos en que el niño se desarrolla, debido a que esto fortalece la autoestima y también generan mejores vínculos de socialización con ambientes escolares más saludables. En relación con el desempeño escolar, se ha identificado que cuando un niño está desregulado emocionalmente, disminuye su atención, se desconecta de la actividad y requiere mayor acompañamiento individual, afectando tanto su proceso de aprendizaje como el desarrollo de la clase. En este sentido, las estrategias psicoeducativas, como el trabajo cooperativo, se presentan como un recurso pertinente ya que integran metodologías lúdicas y dinámicas que facilitan la adquisición de habilidades socioemocionales en los niños mediante la socialización de ideas y aportes, promoviendo conductas como pedir las cosas con palabras, negociar, compartir y reparar el daño cuando ocurre un conflicto.

Otro aspecto importante en esta investigación es la necesidad de contar con docentes capacitados en educación emocional porque esto influye directamente en que se pueda usar estrategias de intervención, y correcta enseñanza sobre la importancia de la gestión de emociones para un buen clima del aula y a la vez se brinde un acompañamiento emocional a los estudiantes. De esta manera si un docente es emocionalmente competente se convierte en un modelo a seguir para el desarrollo emocional infantil, reforzando la importancia del trabajo institucional y la planificación educativa para lograr intervenciones exitosas. En el contexto observado, la docente cumple un rol clave al contener, guiar y enseñar límites, sin embargo, la alta demanda emocional del grupo hace necesario contar con estrategias estructuradas y consistentes que reduzcan la sobrecarga del adulto y favorezcan la autonomía emocional del niño.

Los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil son una instancia

clave para el desarrollo autónomo de los menores pues está estructurado con el objetivo de guiar a los menores y a su vez al estar conformado por psicólogos a su vez también tienen la capacidad de intervenir ante problemáticas existentes para la resolución de problemas pues previenen riesgos a largo tiempo y desarrollan habilidades en los menores para la resolución de conflictos internos y también tratar el tema de gestión de emociones, otorgando una capacidad de sentir plenamente sin el miedo a ser juzgados. Desde el DECE, la intervención se vuelve mas pertinente cuando se articula con la docente y las familias, ya que parte de las conductas observadas pueden estar asociadas a estilos de crianza, límites inconsistentes o poca validación emocional en el hogar.

La importancia que tiene desarrollar espacios seguros donde los niños de 3 a 4 años de una institución educativa de la ciudad de Guayaquil donde puedan recrearse y a la vez aprender y adaptarse socialmente con sus compañeros es vital, pues según lo analizado, existe la necesidad de exponer el reforzamiento de valores básicos que se aprenden desde casa, por medio de los padres o cuidadores e incentivados a la vez por sus maestros o tutores, como lo son la empatía, la amistad, la responsabilidad, el respeto hacia los compañeros y docentes, la validación de las emociones propias y de los demás, pues esto ayuda al reconocimiento de las mismas, y por ende a tratarlas y resolver los conflictos que pueden surgir aun cuando no se halle una solución inmediata. En la practica escolar se observo que varios conflictos nacen por falta de habilidades sociales básicas (esperar turno, pedir permiso, compartir), por lo que el trabajo emocional debe ir acompañado de normas claras, refuerzo positivo y oportunidades guiadas de interacción.

La expresión de estas emociones transmitidas desde el respeto y la confianza es una necesidad básica en los niños, pues de por si para los menores suele ser difícil

encontrar espacios seguros fuera del calor de su hogar, es por ello que se recalca la importancia de la presente sistematización pues en un problema ya existente y evidenciado lo ideal es impulsar herramientas para resolver y potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en los niños tratados para de esta manera crear un mejor futuro. Asimismo, se considera necesario incluir ejercicios concretos de identificación emocional (nombrar emociones), recurso de calma (respiración, rincón tranquilo, cuentos emocionales) y acuerdos simples del aula, para que los niños tengan alternativas antes de reaccionar impulsivamente.

Por todo lo antes expuesto, esta investigación es pertinente porque responde a una problemática real del contexto educativo local, es necesaria porque a su vez promueve el desarrollo integral de los niños desde una perspectiva preventiva que a su vez los va formando, y es viable debido a la existencia de estudios previos y estrategias psicoeducativas que han demostrado su efectividad. Además, su relevancia social radica en que contribuirá a la formación de niños emocionalmente equilibrados, capaces de afrontar situaciones complejas, y de convivir de manera respetuosa. De este modo, la presente sistematización aporta al fortalecimiento de la calidad educativa y al bienestar emocional infantil, los cuales son elementos indispensables para el desarrollo humano y social, especialmente en contextos donde se ha evidenciado la presencia de desregulación emocional en edades tempranas y la necesidad de intervención oportuna del aula.

X. Caracterización de los beneficiarios

La presente sistematización estuvo dirigida niños y niñas de 3 a 4 años de edad, pertenecientes al nivel educativo inicial de una institución educativa de la ciudad de Guayaquil. Este importante detallar que este grupo estudiantil se encuentra en una etapa fundamental del desarrollo físico, psicológico y emocional, en el cual se forman habilidades esenciales como el reconocimiento y la expresión de emociones, la gestión o regulación emocional, la interacción social y la adaptación a normas básicas de convivencia.

Durante la fase inicial en la que se trató con los menores, se identificaron diversas necesidades emocionales propias de la edad, entre ellas dificultades para expresar adecuadamente sus emociones, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, escaso o nulo control emocional por ende sus habilidades para la resolución de conflictos durante el juego y la convivencia diaria eran casi inexistentes. Estas dificultades se manifestaron a través de conductas como berrinches, llantos, dificultad para compartir materiales, resistencia a seguir instrucciones y conflictos interpersonales con sus pares.

La intervención se desarrolló con el acompañamiento de las docentes del nivel inicial y el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), lo que permitió una articulación adecuada con los objetivos institucionales orientados al desarrollo integral de la primera infancia. La institución educativa mostró una actitud colaborativa,

facilitando los espacios, tiempos y recursos necesarios para la ejecución del proyecto, así como el compromiso del personal docente en el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños.

A lo largo del proceso psicoeducativo se evidenciaron avances importantes en el desarrollo emocional de los niños, reflejados en una mayor capacidad para identificar emociones básicas como la alegría, tristeza, enojo y miedo y el fortalecimiento de la autorregulación emocional. De la misma forma se observaron mejoras en la convivencia escolar, tales como el respeto de turnos al expresarse, el seguimiento de normas dentro del aula, el trabajo en equipo y expresión de empatía hacia sus compañeros.

Los resultados del proyecto demostraron que los niños lograron mayor estabilidad emocional, una mejor adaptación a las rutinas escolares y una interacción más positiva con sus compañeros y docentes. Estas mejoras fueron corroboradas por las docentes del aula, quienes señalaron un ambiente más armónico, mayor participación de los niños en las actividades pedagógicas y una reducción de los conflictos dentro del aula.

XI. Interpretación

La intervención psicoeducativa orientada al fortalecimiento de las capacidades socioemocionales obtuvo resultados importantes en los niños y niñas de 3 y

4 años de educación inicial II, así como aprendizajes significativos a nivel pedagógico y emocional, la sistematización del proceso se llevó a cabo en una Institución Educativa Bilingüe de Guayaquil, donde se trabajó con un grupo de niños que presentaban dificultades propias de la edad relacionadas con la expresión de las emociones, la convivencia, la gestión de impulsos, el reconocimiento de sus propias emociones y las de los demás. Estas edades corresponden a una etapa clave del desarrollo, en la que las habilidades socioemocionales se encuentran en proceso de consolidación y requieren acompañamiento constante.

La institución educativa tiene como objetivo principal promover un enfoque pedagógico integral que prioriza el desarrollo cognitivo, social y emocional desde los primeros años de vida. En este contexto, el acompañamiento docente y el apoyo institucional resultaron fundamentales para la implementación de actividades lúdico-pedagógicas orientadas a la gestión emocional, la autoestima y la convivencia pacífica. La propuesta se sustentó en principios del bienestar psicológico y del desarrollo socio emocional infantil, considerando aspectos como el reconocimiento de las emociones, la interacción positiva con los pares, la comunicación asertiva y la regulación emocional, los cuales son elementos esenciales en la primera infancia.

Una vez identificada la problemática, se evidenció que muchos niños presentaban dificultad para expresar emociones de manera adecuada, resolver conflictos cotidianos motivados por cuestiones propias de la edad y a su vez a reconocer sus propias capacidades. La autoestima se trabajó de manera central, ya que constituye un pilar fundamental para el desarrollo emocional y social en edades tempranas como lo son los 3 y 4 años, pues representa una edad crucial en la vida del menor y futuro adulto.

Uno de los principales obstáculos durante la intervención fue el tiempo limitado destinado a las actividades socioemocionales dentro de la jornada escolar, lo que limitó el aprendizaje consciente en algunas dinámicas. A pesar de esta limitación, se comprobó que las actividades basadas en el juego, la expresión corporal, la música y el trabajo grupal favorecieron la participación activa de los niños y contribuyeron al fortalecimiento de sus habilidades sociales y emocionales.

Como resultado del proceso, se evidenció un avance progresivo en las habilidades socioemocionales de los niños, especialmente en la identificación de emociones, la autorregulación básica y la interacción positiva con sus compañeros. Se observó una disminución de conductas impulsivas y un incremento en actitudes de colaboración, respeto y participación. Estos logros confirman que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la primera infancia influye de manera positiva en la adaptación escolar y en los aprendizajes posteriores.

Finalmente, la experiencia permitió reconocer que la participación activa del docente, el apoyo institucional y la aplicación de estrategias pedagógicas acordes a la edad son elementos clave para el éxito de este tipo de proyectos. La sistematización de la práctica evidenció la importancia de incorporar modelos teóricos y enfoques educativos que prioricen el bienestar emocional infantil, reafirmando que la educación socioemocional en edades tempranas es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas.

XII. Principales logros del aprendizaje

12.1 Lecciones aprendidas

El proceso de sistematización del proyecto encaminado a promover el desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas permitió entender de manera real la importancia de la educación emocional dentro del contexto escolar en el desarrollo integral de los niños. A lo largo de las prácticas, se puso en evidencia que cada actividad, decisión y estrategia aplicada tuvo un impacto significativo en los estudiantes, no solo a nivel cognitivo, también en la manera en que los menores reconocen, expresan y regulan sus emociones dentro del entorno educativo por medio de una comunicación asertiva.

De la misma manera, el desarrollo del proyecto hizo posible analizar las dinámicas emocionales presentes en los niños de 3 y 4 años, identificando inicialmente sus necesidades y conflictos para finalmente potenciarlos por medio de la regulación de sus emociones. Este proceso permitió reconocer que la implementación de estas estrategias psicoeducativas requiere de una planificación consciente, pero también una constante reflexión y adaptación a las características grupales. De esta manera, se comprendió que la promoción del desarrollo emocional no se limita solamente a la aplicación de técnicas específicas, sino que implica una relación basada en la empatía, la escucha activa y el respeto hacia las experiencias emocionales propias de cada uno de los estudiantes.

Otro aprendizaje importante fue reconocer que la inteligencia emocional no se mantiene estable en teoría, sino que también trascendió y se manifestó de forma concreta en las interacciones cotidianas del día a día. A través del acompañamiento emocional y las actividades desarrolladas, se observó que los estudiantes responden positivamente cuando se sienten valorados, escuchados y comprendidos, lo cual favorece un clima escolar más saludable y colaborativo.

Finalmente, esta experiencia contribuyó significativamente al crecimiento profesional y personal, fortaleciendo habilidades como la flexibilidad de pensamiento la capacidad de análisis de cada situación, y la adaptación ante situaciones que surgen de forma imprevista. Se comprendió que el rol del profesional en el ámbito educativo implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también el acompañamiento emocional continuo, permitiendo que cada experiencia, tanto positiva como negativa, se convierta en una oportunidad de aprendizaje y mejora continua.

12.2 Producto de la práctica

Uno de los principales productos de la práctica fue la implementación de talleres psicoeducativos orientados a la promoción del desarrollo emocional en niños de 3 y 4 años, estos talleres fueron elaborados considerando las características propias de niños de esta edad, así como las necesidades emocionales y sociales identificadas previamente, abordando aspectos como el reconocimiento de emociones, la expresión emocional, la

comunicación, la empatía y el inicio de habilidades sociales.

Las actividades desarrolladas se basaron en prácticas lúdicas en las cuales los niños participaban de forma activa en ellos, por ejemplo, los juegos dirigidos, cuentos, con títeres, técnicas de respiración y el uso de material visual, lo que permitió facilitar el aprendizaje y favorecer la participación activa de los niños. Estas estrategias fueron diseñadas para promover un ambiente seguro y afectivo, fortaleciendo la regulación emocional y la interacción positiva entre los menores.

Para el seguimiento y análisis del proceso psicoeducativo, se emplearon fichas de observación y las cuales permitieron registrar de manera sistemática las conductas, reacciones emocionales y avances observados en los niños durante la aplicación de los talleres, mismos que reposan en la institución. Este instrumento facilitó la valoración del impacto de las estrategias implementadas en el desarrollo emocional de los participantes, y q su vez pueden ser utilizados por los docentes de educación inicial y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), permitiendo dar continuidad al programa y evaluar la efectividad de las estrategias psicoeducativas implementadas.

12.3 Objetivos del proyecto

Dentro de este apartado es esencial reconocer que los niños y niñas de 3 a 4 años participaron de manera activa en las actividades propuestas dentro del proyecto de promoción del desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas en esta unidad educativa, evidenciándose avances progresivos en su proceso de reconocimiento emocional y socialización. A lo largo de la intervención se observaron transformaciones positivas en la forma en que los niños expresaron sus emociones, pues ya lo hacían con un conocimiento previo para identificarlas, interactuaban con sus compañeros y respondieron de forma asertiva a las normas básicas de convivencia, lo que permitió constatar que el proyecto logró cumplir con los objetivos planteados al inicio de la misma,

Las estrategias psicoeducativas implementadas, basadas principalmente en las dinámicas lúdicas, los cuentos, las canciones, los juegos y la técnica de respiración, favorecieron la identificación de emociones básicas, el fortalecimiento de la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales acordes a su edad. De la misma forma, se promovió a su vez un ambiente en el aula más seguro y afectivo, en el cual se facilitó la comunicación entre niños y docentes, permitiendo identificar de manera oportuna las necesidades emocionales individuales y grupales.

No obstante, es importante reconocer que el logro de los objetivos no se dio de forma uniforme, especialmente aquellos relacionados con el seguimiento individualizado del desarrollo emocional, debido a limitaciones de tiempo dentro de la jornada escolar y a la dinámica propia del nivel inicial por la edad de los niños. Estas restricciones

dificultaron la evaluación continua y detallada del progreso de cada niño, porque cada uno de ellos tenía una personalidad diferente y por ende una percepción distinta. Sin embargo, esta experiencia permitió comprender la relevancia de la planificación, la gestión del tiempo y el trabajo colaborativo en proyectos orientados a la primera infancia. Sin embargo, los objetivos generales del proyecto se alcanzaron de manera positiva, evidenciándose resultados observables y significativos en el desarrollo psicológico, social y emocional de los niños.

12.4 Elementos de riesgo

Mientras se llevaba a cabo el proyecto se identificaron diversos elementos de riesgo que pudieron haber afectado el correcto término del mismo si no se lo abordaba de manera oportuna; uno de los principales riesgos estuvo relacionado con el tiempo destinado a las actividades psicoeducativas, ya que inicialmente los talleres tenían una duración aproximada de 30 minutos, lo cual resultaba limitado a la hora de captar la atención de todos los niños, y de desarrollar las actividades lúdicas adecuadas a su edad. Esta situación implicó la necesidad de ajustar contenidos, reorganizar actividades y modificar la planificación en determinadas ocasiones.

Otro elemento de riesgo identificado fueron los cambios en la atención y disposición emocional de los niños propios de su edad, debido a que a momentos y según su estado de humor manifestaron desinterés, llanto, distracción o resistencia a participar en algunas actividades. Estas conductas, lejos de representar únicamente una dificultad, constituyeron una oportunidad para comprender las necesidades emocionales individuales y fortalecer el vínculo afectivo con los niños.

Por motivo del proyecto no pertenecer como tal a la malla curricular de la

institución se creía que no sería tomada en cuenta, sin embargo, el acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y la colaboración de las docentes permitió integrar las estrategias psicoeducativas dentro del aula. Es por esto que todos los elementos de riesgo gracias a la ayuda de los educadores pertenecientes a la institución fueron superados exitosamente.

12.5 ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas?

El proceso de sistematización del proyecto encaminado a promover el desarrollo emocional mediante estrategias psicoeducativas permitió entender de manera real la importancia de la educación emocional dentro del contexto escolar en el desarrollo integral de los niños. A lo largo de las prácticas, se puso en evidencia que cada actividad, decisión y estrategias aplicada tuvo un impacto significativo en los estudiantes, no solo a nivel cognitivo, también en la manera en que los menores reconocen, expresan y regulan sus emociones dentro del entorno educativo por medio de una comunicación asertiva.

De la misma manera, el desarrollo del proyecto hizo posible analizar las dinámicas emocionales presentes en los niños de 3 y 4 años, identificando inicialmente sus necesidades y conflictos para finalmente potenciarlos por medio de la regulación de sus emociones. Este proceso permitió reconocer que la implementación consciente, pero también una constante reflexión y adaptación a las características grupales. De esta manera, se comprendió que la promoción del desarrollo emocional no se limita solamente a la aplicación de técnicas específicas, sino que implica una relación basada en la empatía, la escucha activa y el respeto hacia las experiencias emocionales propias de cada uno de los estudiantes.

12.6¿Qué es lo que se aprendió con el proyecto o practica de investigación?

Otro aprendizaje importante fue reconocer que la inteligencia emocional no se mantiene estable en teoría, sino que trascendió y se manifestó de forma concreta en las interacciones cotidianas del día a día. A través del acompañamiento emocional y actividades desarrolladas, se observó que los estudiantes responden positivamente cuando se sienten valorados, escuchados y comprendidos, lo cual favorece un clima escolar más saludable y colaborativo.

Finalmente, esta experiencia contribuyó significativamente al crecimiento profesional y personal, fortaleciendo habilidades como la flexibilidad de pensamiento, la capacidad de análisis de cada situación, y la adaptación ante situaciones que surgen de forma imprevista. Se comprendió que el rol del profesional en el ámbito educativo implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también el acompañamiento emocional continuo.

12.7¿Cómo apporto mi formación académica a entender las practicas psicosociales desde distintitos ámbitos de intervención?

Mi formación académica apporto al comprender el comportamiento emocional infantil desde fundamentos del desarrollo evolutivo, la psicología educativa y la intervención psicosocial preventiva. Esto permitió interpretar las reacciones impulsivas como parte del desarrollo, identificar necesidades emocionales reales en el aula y aplicar estrategias psicoeducativas acorde a la edad.

Asimismo, facilito entender la practica desde los ámbitos de intervención educativo (intervención en aula), preventivo (fortalecimiento de habilidades protectoras

tempranas) e institucional (coordinación con docente y DECE), observando la influencia del contexto en la convivencia y el bienestar emocional.

12.8 Se describen las experiencias positivas y negativas.

Experiencias positivas: se observó participación activa, mejor disposición en actividades lúdicas y avances graduales en reconocimiento emocional y convivencia.

Experiencias negativas: hubo momento de llanto, distracción, resistencia a participar y fluctuaciones emocionales propias de la edad, además de limitaciones de tiempo en la jornada escolar que dificultaron el seguimiento individual constante.

12.9 Finalmente se propone alternativas para situaciones similares.

¿Qué se haría igual? ¿Qué cambiaría?

Alternativas: reducir el tiempo de actividades a 15-20 minutos, integrar rutinas emocionales diarias (saludos emocionales, semáforo de emociones, rincón de calma), usar más apoyos visuales y reforzamiento positivo, y preparar estrategias breves para transiciones. **¿Qué se haría igual?** Mantener el enfoque lúdico (cuento, títeres, canciones, juegos) y el acompañamiento emocional basado en la empatía y escucha activa. **¿Qué cambiaría?** Mejorar el seguimiento individual con registros más frecuentes, planificar actividades específicas para momentos críticos (entrada y transiciones) y promover mayor participación familiar.

12.10 ¿Qué productos generó el proyecto de intervención o la práctica de investigación?

Uno de los principales productos de la práctica fue la implementación de talleres

psicoeducativas orientados a la promoción del desarrollo emocional en niños de 3 y 4 años. Estos talleres fueron elaborados considerando las características propias de niños de esta edad, así como las necesidades emocionales y sociales identificadas previamente, abordando aspectos como el reconocimiento de emociones, la expresión emocional, la comunicación, la empatía y el inicio de habilidades sociales.

Las actividades desarrolladas se basaron en prácticas lúdicas como juegos dirigidos, cuentos con títeres, técnica de respiración y el uso de material visual, lo que permitió facilitar el aprendizaje y favorecen la participación activa de los niños.

Para el seguimiento y análisis del proceso psicoeducativo, se emplearon fichas de observación, las cuales permitieron registrar de manera sistemática las conductas, reacciones emocionales y avances observados en los niños durante la aplicación de los talleres, mismo que reposan en la institución. Además, se generó una planificación estructurada y recomendaciones para que docentes y DECE puedan dar continuidad a las estrategias dentro del aula.

12.11 ¿Cuáles objetivos de los que se plantearon se lograron?

¿Cuáles no? ¿Por qué?

Se evidenció la participación activa y avances progresivos en reconocimiento emocional y socialización. Las estrategias psicoeducativas favorecieron identificación de emociones básicas, fortalecimiento inicial de autorregulación emocional y desarrollo de habilidades sociales acorde a la edad.

No obstante, el logro de objetivos no se dio de forma uniforme, especialmente

aquellos relacionados con el seguimiento individualizado, debido a limitaciones de tiempo y dinámica del nivel inicial.

Objetivos logrados: identificación de emociones básicas, participación activa, mejora gradual de convivencia y uso de recursos de calma.

Objetivos no logrados totalmente: seguimiento individual constante y evaluación detallada por niño.

¿Por qué? por limitaciones de tiempo, transiciones del aula y ritmos distintos de desarrollo emocional en cada niño, propios de la etapa evolutiva.

12.12 ¿Identificaron elementos de riesgo de algún momento de la experiencia con el proyecto de intervención o de investigación?

Se identificaron riesgos relacionados con el tiempo destinado a las actividades, ya que inicialmente los talleres tenían una duración aproximada de 30 minutos, lo cual resultaba limitado para captar la atención de todos los niños y desarrollar actividades lúdicas. También se identificaron cambios en la atención y disposición emocional propios de su edad, manifestando desinterés, llanto, distracción o resistencia a participar.

Adicionalmente, se identificó como riesgo la desregulación emocional intensa en algunos niños (rabieta o llanto prolongado), lo que requería contención inmediata y coordinación con docente DECE.

A pesar de ello, el acompañamiento del DECE y la colaboración docente permitió integrar las estrategias dentro del aula y superar los riesgos identificados.

12.13 ¿Qué elementos innovadores identifican en la experiencia?

Se identificaron como innovadores:

-Implementación de educación emocional mediante talleres lúdicos estructurados adaptados a 3-4 años (títeres, cuentos, juegos, canciones).

-Técnicas simples de autorregulación (respiración guiada, pausa emocional, apoyos visuales).

-Registro sistemáticos mediante fichas de observación para monitorear avances y ajustar estrategias.

-Articulación con docente y DECE para sostener el trabajo emocional aun si no esta en la malla curricular.

12.14 ¿Qué impacto tiene esos elementos innovadores para los grupos poblacionales con cuales se trabajo o para el grupo de investigación?

Para los niños, estos elementos permitieron mayor expresión emocional adecuada, reducción progresiva de impulsividad ante la frustración y fortalecimiento de convivencia. Para la institución, aportaron estrategias replicables, instrumentos de seguimiento y bases para continuidad del trabajo emocional desde el aula y el DECE.

XIII. Conclusiones y recomendaciones

13.1 Conclusiones

Se concluyó que el proyecto de promoción del desarrollo emocional cumplió con su objetivo de lograr el reconocimiento y la expresión de emociones primarias en niños y niñas de 3 y 4 años del nivel de Educación Inicial II, mediante la aplicación de talleres y estrategias psicoeducativas orientadas a su edad y al contexto educativo de la institución.

Las actividades que se desarrollaron en conjunto con los docentes contribuyeron a mejorar la convivencia en el aula, fortaleciendo de esta manera las actitudes de respeto, cooperación y empatía entre los niños; por ende, se observó una mayor seguridad emocional y disposición para interactuar entre compañeros.

El acompañamiento de las docentes y el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) resultaron fundamentales para llevar a cabo de manera efectiva el proyecto, ya que permitieron crear un ambiente seguro y favorable para el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Finalmente, el enfoque cualitativo permitió comprender de manera integral las conductas y necesidades emocionales existentes en los estudiantes, evidenciando la importancia de promover el desarrollo emocional desde la primera infancia dentro del entorno escolar para su correcto desarrollo integral.

13.2 Recomendaciones

Una de las recomendaciones principales sería implementar de forma continua las estrategias psicoeducativas, considerando que el desarrollo emocional en niños y niñas de 3 y 4 años de edad requiere constancia, acompañamiento y sobre todo repetición para que pueda perdurar el conocimiento de estas habilidades ya adquiridas.

Asimismo, se sugiere fortalecer la capacitación de los docentes en el área emocional, con el fin de que puedan integrar estas estrategias de manera efectiva en las actividades diarias que se realizan dentro del aula, para promover el trabajo conjunto entre la institución educativa, el DECE y las familias, con el propósito de reforzar en el hogar las habilidades emocionales que se han desarrollado durante el proyecto efectuado.

Además, se recomienda adecuar las estrategias psicoeducativas mencionadas anteriormente de acuerdo a las características individuales de los niños y niñas, respetando su proceso de aprendizaje individual y su adaptación a ellos, de manera que se favorezca un entorno emocionalmente seguro donde se promueve la identificación y expresión de emociones, la empatía y la autorregulación desde edades tempranas, lo cual sería impulsar la consolidación de grandes herramientas que van a favorecer su desarrollo continuo.

Por último y también importante, se sugiere realizar procesos periódicos de seguimiento y evaluación, con el objetivo de identificar avances y posibles dificultades que tengan los estudiantes en su desarrollo emocional, permitiendo de esta manera ir ajustando y mejorando las estrategias aplicadas para garantizar resultados que contribuyan al desarrollo y bienestar integral de los alumnos del nivel II de educación básica Inicial.

XIV. Referencias bibliográficas

Referencias

- Abastillas, A. R. (2024). Promoción del desarrollo socioemocional en entornos de educación de la primera infancia. doi:10.32996/jlds.2024.4.3.5
- Adynski, H. P. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Applied Nursing Research*. doi:https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003
- Aliaga, C. I., & Aranda, S. J. (2025). Obtenido de file:///C:/Users/HP/Downloads/ART%3%8DCULO+CORREGIDO+PARA+SU+PUBLICACION%3%93N.pdf
- Andhua Pardo, N. C. (2020). *Repositorio Institucional Untumbes*. Obtenido de https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/5e2c6cdd-c957-4423-a5d1-e37cf39fbc24cita
- Bandura, A. (1973). Obtenido de https://es.scribd.com/document/756896170/ALBERT-BANDURA
- Beck, A. T. (2020). *Recovery-Oriented Cognitive Therapy for Serious Mental Health Conditions*.
- Benítez, A., Andrea, P., Roa, O., Harrison, & al, e. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. doi:10.22209/rhs.v12n2a05
- Browne, D. T. (2021). Measures of empathy in children and adolescents. PMC. Obtenido de https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8546775/
- Caballero, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. Obtenido de https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2615
- Campelo, C. M. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales. *Journal of Developmental Education*. Obtenido de https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/3908/2853/9433
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2025). Salud Mental de los Niños. CDC. Obtenido de https://www.cdc.gov/children-mental-health/es/about/acerca-de-la-salud-mental-de-los-ninos.html
- Coding. (2024). Fichas de observación de clases. Obtenido de https://www.coding.com/education/blog/es/fichas-observacion-clase
- Cuijpers, P. K. (2021). Emotion Regulation in Psychodynamic and Cognitive-Behavioural Therapy: An Integrative Perspective. *Cognitive Therapy and Research*. doi:10.1007/s10608-020-10162-1
- Epeducacio. (2025). Registro de asistencias: Importancia en la gestión educativa. Obtenido de https://epeducacion.com/registro-de-asistencia-estudiantes/
- Equipo de Significados. (2025). Qué es un Niño. Significados. com. https://www.significados.com/nino/. Obtenido de com. https://www.significados.com/nino/
- Flores, R. L., & Puya, L. A. (2025). Desarrollo de habilidades sociales en niños con dificultades de interacción en el contexto escolar. *Ciencia y Educación*. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.17527102
- García, L. (2021). doi:https://doi.org/10.29057/icsa.v10i19.7669
- García, L. (2021). Importancia de la psicología de la salud en la atención primaria, promoción y prevención de la salud. *Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. doi:10.29057/icsa.v10i19.7669
- Giraldo, K. P. (2017). La autoestima, proceso humano. *Psyconex*. Obtenido de https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507
- Gómez, M. &. (2011). *Revista de investigación educativa*. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164814
- Gómez, M. d., & Cuña, A. d. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educao por Escrito*, 278–293. doi:https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976
- Google. (2026). *Unidad educativa bilingüe*. Obtenido de

- https://www.google.com/maps/place/Unidad+Educativa+Sagrados+Corazones+de+Guayaquil/@-2.2133692,-79.8988194,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x902d6e474b57c0ff:0xaa23274053714011!8m2!3d-2.2133746!4d-79.8962445!16s%2Fg%2F11b8jd1jtt?entry=tту&g_ep=EgoyMDI2MDEyMS4
- Harry Adynski, C. P. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. doi:10.1016/j.apnu.2024.07.003
- Herrera, O. M., & Gonzales, S. V. (2023). *El juego simbólico en el desarrollo de competencias socioemocionales*. doi:10.37843/rted.v16i2.372
- Lally, M., & Valentine-French, S. (s.f). *Piaget's Preoperational Stage of Cognitive Development*. Obtenido de Lifespan Development (Lumen Learning): <https://courses.lumenlearning.com/suny-lifespandevelopment/chapter/piagets-preoperational-stage-of-cognitive-development/>
- López et al. (2022). *Uaricha, Revista psicológica*. Obtenido de <https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/642/635>
- Manrique, C. R. (2006). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056945.pdf>. *¿Qué significa ser niño hoy?* Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056945.pdf>
- McLeod, S. (2025). Teoría del aprendizaje constructivista y filosofía de la educación. Obtenido de https://www.simplypsychology.org/constructivism.html?utm_source
- Miracco, M. S. (2012). Perfeccionismo en la universidad: talleres psicoeducativos, una intervención preventiva. *Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-072/290.pdf>
- Morales, Y. A. (2018). Revision Teorica sobre la evolucion de las teorias del aprendizaje. Obtenido de <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.pdf>
- Naciones., U. (2021). Convención sobre los Derechos del Niño: Texto consolidado y actualizado. doi:10.18356/9789210056070
- Nelly Eugenia Campoverde-Zúñiga, Z. I.-F.-O.-H. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: beneficios y prácticas innovadoras. doi:10.35381/r.k.v8i1.2609
- Ornaghi, V. e. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>
- Piaget, & Barber. (2016). Psicología del niño. *Editorial Morata*. Recuperado el 2016, de <https://edmorata.es/producto/psicologia-del-nino-edicion-renovada/>
- Real Academia Española. (2023). Obtenido de <https://dle.rae.es/promover>
- Rizzolatti, G. &. (2025). Rethinking empathy development in childhood and adolescence. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575249>
- Rondón, M. (2006). *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 23(1), 4P. Obtenido de Salud mental: un problema de salud pública en el Perú.: <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/1053/1053>
- S. Beck, J. (2023). Current trends in cognitive behavior therapy. *Annual Review of Clinical Psychology*. Obtenido de <https://www.psychiatrytimes.com/view/cbt-in-2023-current-trends-in-cognitive-behavior-therapy>
- Salmon, P. G. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el desarrollo infantil. *MLS Psychology Journals*. Obtenido de <https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/668/1135>
- Salud, O. M. (2022). Mental health: strengthening our response. Organización Mundial de la Salud. doi:10.5334/ijic.1835
- Salud, O. P. (s.f.). *Promoción de la salud*. Organización Panamericana de la Salud. Obtenido de <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- Santos, Paes, F., Pereira, V., Arias-Carrión, O., Silva, A. C., Carta, M. G., & Machado, S. (2021). Emotion Regulation in Psychodynamic and Cognitive-Behavioural Therapy: An Integrative Perspective. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. doi:10.2147/NDT.S302865

- Simon, P. &.-G. (2025). Emotion regulation and empathy in preschoolers: Identifying specific profiles. *Child & Youth Care Forum*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10566-025-09890-4>
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2025). Emotion Regulation and Empathy in Preschoolers: Identifying Specific Profiles. doi:10.1007/s10566-025-09890-4
- Taiman, A. V. (2022). *Pontificia Universidad Católica del Perú*. (L. M. Augusta Valle Taiman, Ed.) Obtenido de <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/20d5ac9a-57bf-42e9-966e-73c5aabbbf95/content>
- Triglia, A. (2025). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*. (A. Triglia, Editor) Obtenido de Psicología y Mente (Portal Psicología y Mente): <https://psicologiymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>
- UNESCO. (2021). *Lo que debe saber sobre la educación para la salud y el bienestar*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/health-education/need-know>
- UNESCO. (2025). Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional. Obtenido de https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional?utm_source
- UNICEF. (2024). Policy brief 2: Child and adolescent mental health. Obtenido de https://www.unicef.org/eu/media/2576/file/Child%20and%20adolescent%20mental%20health%20policy%20brief.pdf?utm_source=
- Unobravo, R. (2024). *Terapia cognitivo-conductual: los estudios de Aaron Beck*. (U. (Blog), Editor) Obtenido de <https://www.unobravo.com/es/blog/terapia-cognitivo-conductual>
- Vuyk, M. A. (2019). Talleres psicoeducativos para desarrollo del talento: Evaluación de una intervención psicosocial piloto para estudiantes con talento matemático. Obtenido de <https://talinrea.cucs.udg.mx/index.php/talinrea/article/view/98/84>

XV.Anexos

15.1 Estructura y cronograma de talleres




CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES – PROYECTO DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Institución: Unidad Educativa Bilingüe
Nombre del Proyecto: Explorando mi mundo de emociones
Estudiante: Enma Denisse Grados León
Periodo de Realización: 3 meses

Periodo	Mayo				Junio				Julio				Agosto			
	Semana				Semana				Semana				Semana			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Actividad 1: Una herramienta para crecer mejor.				X	X	X										
Actividad 2: emociones que conectan un espacio para la tolerancia y el respeto.							X	X	X							
Actividad 3: Soy el capitán de mis emociones.										X	X	X	X			


 Responsable Unidad Receptora


 Tutor práctica preprofesional
 Carrera de Psicología


 Practicante

Figura 1. Planificación de talleres psicoeducativos

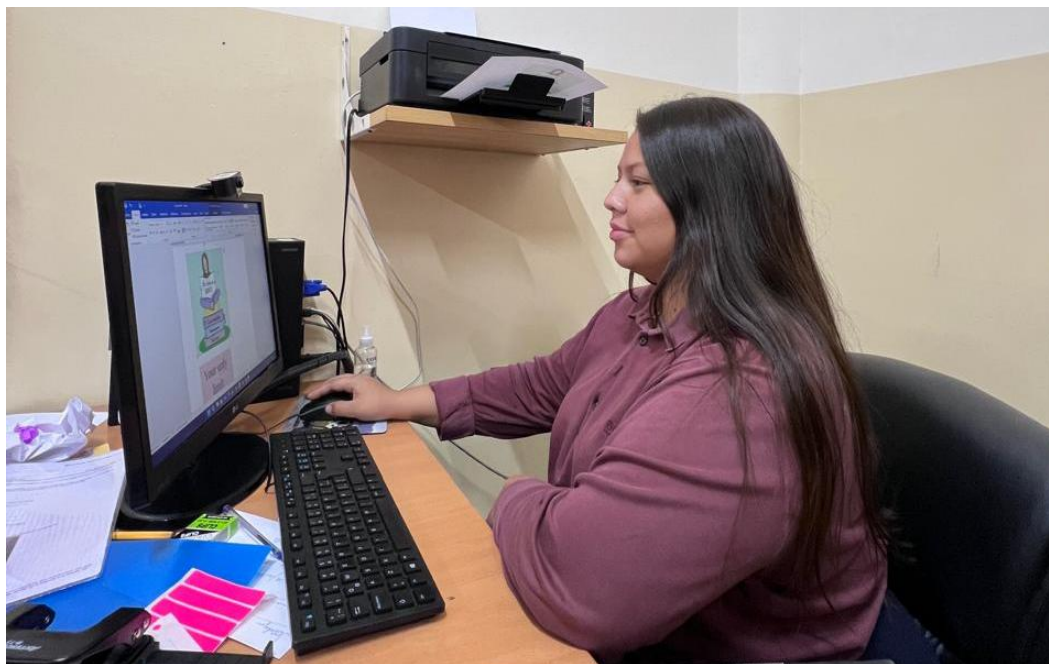


Figura 2. Elaboración de material didáctico para talleres psicoeducativos

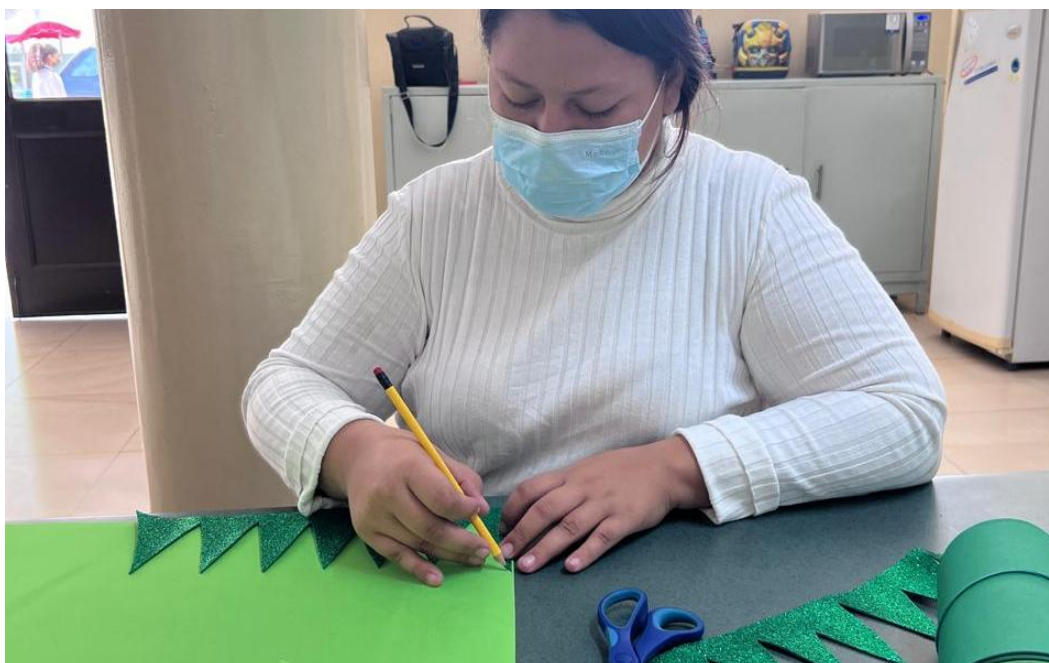


Figura 3. Acompañamiento a estudiante en actividades lúdicas



Figura 4. Actividad “Dia de la familia”



Figura 5. Taller “Una herramienta para crecer mejor”



Figura 6. Charla sobre el día internacional de los niños víctimas inocentes de agresión.



Figura 7. Taller “Soy el capitán de mis emociones”



Figura 8. Organización de información institucional



Figuro 9. Revisión y organización de expediente estudiantiles en el DECE



Figura 10. Cierre del proceso formativo correspondiente a los talleres psicoeducativos realizados durante las practicas pre profesionales

