

Mapa de las emociones como estrategia de autorregulación en estudiantes de segundo grado de EGB

Emotion Mapping as a Self-Regulation Strategy for Second-Grade EGB Students

Silvia Graciela Almachi Sacancela¹

Instituto de Postgrado – Maestría en Educación Básica

Universidad Estatal Península de Santa Elena, La libertad, Ecuador

(silvia.almachisacancela5254@upse.edu.ec) <https://orcid.org/0009-0005-5083-8279>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, La libertad, Ecuador

Víctor Alejandro Bosquez Barcenes²

Instituto de Postgrado – Maestría en Educación Básica,

Universidad Estatal Península de Santa Elena, La libertad, Ecuador

(v.bosquez@upse.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0001-7679-6023>

Cómo citar

Almachi Sacancela, S. G., & Bosquez Barcenes, V. A. (2026). Mapa de las emociones como estrategia de autorregulación en estudiantes de segundo grado de EGB. *Saber Estratégico Internacional*, 4(3), 1334–1353.

<https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.125>

RESUMEN

La autorregulación emocional constituye una habilidad indispensable durante los primeros años de escolarización formal, periodo en el que los niños comienzan a transitar desde una regulación dependiente del adulto hacia formas progresivamente autónomas de gestión emocional. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el efecto de la aplicación del Mapa de las emociones una estrategia pedagógica visual y corporal sobre la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB) de la Escuela de Educación Básica "Fray Jodoco Ricke", ubicada en Quito, Ecuador. Se empleó un enfoque mixto secuencial explicativo, con un diseño preexperimental de un solo grupo con medición pretest-posttest. Participaron 28 estudiantes de entre 6 y 7 años. La fase cuantitativa utilizó una Escala de Autorregulación Emocional para Niños (EAEN) adaptada con ítems pictóricos, junto con una ficha de observación áulica con escala Likert. La fase cualitativa recogió percepciones docentes mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La intervención se desarrolló durante ocho semanas con dos sesiones semanales de 45 minutos. Los resultados esperados apuntan a un incremento significativo en la conciencia emocional, el control de impulsos, el uso de estrategias regulatorias y la interacción social positiva, así como una mejora del clima de aula y una reducción de conductas disruptivas. Las limitaciones del diseño preexperimental se discuten con prudencia metodológica, y se ofrecen implicaciones pedagógicas para la integración del Mapa de las emociones en contextos de EGB.

Palabras clave: autorregulación emocional, mapa de las emociones, educación emocional, segundo grado, Educación General Básica, estrategias visuales.

ABSTRACT

Emotional self-regulation is an essential skill during the early years of formal schooling, a period in which children begin the transition from adult-dependent regulation toward progressively autonomous forms of emotional management. This study aimed to evaluate the effect of the Emotion Map a visual and body-based pedagogical strategy on emotional self-regulation in second-grade students of General Basic Education (EGB) at the "Fray Jodoco Ricke" School, located in Quito, Ecuador. A sequential explanatory mixed-methods approach was used, with a pre-experimental single-group pretest-posttest design. Twenty-eight students aged 6 to 7 years participated. The quantitative phase employed a Children's Emotional Self-Regulation Scale (EAEN) adapted with pictorial items, along with a classroom observation checklist using a Likert scale. The qualitative phase gathered teacher perceptions through semi-structured interviews and focus groups. The intervention lasted eight weeks with two 45-minute sessions per week. Expected results point to a significant increase in emotional awareness, impulse control, use of regulatory strategies, and positive social interaction, as well as improvements in classroom climate and a reduction in disruptive behaviors. Limitations of the pre-experimental design are discussed with methodological caution, and pedagogical implications are offered for integrating the Emotion Map in EGB contexts.

Keywords: emotional self-regulation, emotion map, emotional education, second grade, General Basic Education, visual strategies.

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de educación formal representan una ventana de desarrollo particularmente sensible para la consolidación de habilidades socioemocionales. Entre los 6 y los 8 años, los niños experimentan transformaciones cognitivas, sociales y afectivas que les permiten comenzar a identificar sus propias emociones, comprender las de los demás y ensayar formas de regulación que progresivamente dejan de depender por completo de la guía adulta (Willner et al., 2022). Sin embargo, esta transición no ocurre de manera espontánea ni uniforme: la capacidad de autorregulación emocional requiere tanto de la maduración neurobiológica como de oportunidades pedagógicas explícitas que faciliten su adquisición (Cadima et al., 2021).

En el contexto escolar de segundo grado de Educación General Básica (EGB), los docentes enfrentan cotidianamente situaciones emocionales que desbordan los recursos habituales del aula. Rabietas, llanto prolongado, aislamiento social, frustración ante las tareas, conflictos recurrentes entre pares y dificultades para concentrarse son manifestaciones frecuentes que, cuando no se abordan de manera sistemática, deterioran el clima de aprendizaje y limitan las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes. Investigaciones recientes confirman que los niños con mayores dificultades para regular sus emociones presentan peor ajuste escolar, menor rendimiento académico y más problemas de conducta, un patrón que se agrava cuando las intervenciones llegan tarde o resultan insuficientes (Paulus et al., 2021; Heemskerk y Roebbers, 2023).

La evidencia acumulada durante la última década ha documentado con solidez la eficacia de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en la mejora de competencias afectivas, conductuales y académicas. El metaanálisis contemporáneo de Cipriano et al. (2023), que analizó 424 estudios provenientes de 53 países con una muestra total superior a 575.000 estudiantes, encontró efectos significativos de las intervenciones SEL universales sobre habilidades socioemocionales, relaciones entre pares, conductas prosociales y reducción de problemas externalizantes. Greenberg (2023), al sintetizar 12 metaanálisis previos, ratificó que los programas SEL basados en evidencia producen efectos consistentes y confiables cuando se implementan con fidelidad. Estos hallazgos respaldan la necesidad de incorporar componentes socioemocionales de manera deliberada en la práctica escolar cotidiana.

Dentro del amplio repertorio de estrategias disponibles para trabajar la educación emocional en la infancia, las herramientas visuales y corporales han recibido atención creciente por su accesibilidad, su adecuación al desarrollo cognitivo de niños pequeños y su capacidad para mediar entre la experiencia emocional interna y la expresión comunicable. Recursos como los semáforos emocionales, los termómetros de intensidad y las escalas de colores comparten un principio común: externalizar el estado emocional mediante representaciones concretas que faciliten la toma de conciencia y la selección de estrategias regulatorias (Pedrini et al., 2022). El Mapa de las emociones se inscribe en esta línea, pero incorpora una dimensión corporal la identificación de sensaciones físicas asociadas a la emoción y un recorrido reflexivo que conecta la identificación del sentimiento con la evaluación de la respuesta emitida.

A pesar de la abundante literatura sobre educación emocional y autorregulación, son escasos los estudios que evalúan específicamente la efectividad de estrategias visuales y corporales focalizadas en estudiantes de segundo grado de EGB, especialmente en contextos latinoamericanos. Buena parte de la investigación disponible se ha desarrollado en países anglosajones con muestras de mayor edad o ha evaluado programas SEL amplios sin aislar el componente visual-corporal. Esta brecha representa una oportunidad para generar evidencia contextualizada y pertinente.

El presente estudio tiene como propósito evaluar el efecto de la aplicación del Mapa de las emociones como estrategia pedagógica para favorecer la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de EGB. La hipótesis que orienta la investigación plantea que la aplicación sistemática de esta estrategia durante ocho semanas producirá cambios observables y medibles en las dimensiones de conciencia emocional, control emocional, regulación conductual e interacción social de los participantes. El estudio se enmarca en la línea de investigación de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, específicamente en la sublínea de Estrategias Educativas y Autorregulación Académica.

Marco teórico

Autorregulación emocional en la infancia

La autorregulación emocional ha sido definida como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, el momento en que las experimentan y la forma en que las expresan y vivencian (Gross, 2015). En la infancia, estos procesos se encuentran en plena formación y dependen tanto de la maduración de estructuras prefrontales vinculadas a las funciones ejecutivas como de las experiencias relacionales y pedagógicas que el entorno proporciona. Gross propuso un modelo procesual que distingue cinco familias de estrategias regulatorias: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. De estas, las tres últimas resultan especialmente relevantes para comprender el funcionamiento emocional de niños en edad escolar temprana, dado que implican operaciones cognitivas progresivamente más sofisticadas.

La investigación sobre el desarrollo de la reevaluación cognitiva una de las estrategias más estudiadas dentro del modelo de Gross ha mostrado que los niños menores de 8 años dependen predominantemente de estrategias atencionales (como la distracción) y que la capacidad de reevaluación se consolida gradualmente durante la etapa escolar a medida que maduran la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Willner et al., 2022). Esta evidencia sugiere que las intervenciones dirigidas a estudiantes de segundo grado deben privilegiar recursos concretos, visuales y experienciales antes que técnicas exclusivamente verbales o abstractas.

Un aspecto que merece atención particular es la distinción entre regulación emocional y supresión emocional. Regular no equivale a eliminar o reprimir una emoción, sino a modular su intensidad, duración o expresión de manera que resulte adaptativa para el individuo y su contexto social. Intervenciones que enseñan a los niños a "no sentir" o a ocultar sistemáticamente sus emociones podrían generar efectos contraproducentes, incluyendo mayor estrés fisiológico y menor bienestar a largo plazo. Las estrategias pedagógicas que promueven la autorregulación deben, por lo tanto, validar la experiencia emocional del niño y ofrecer alternativas conductuales sin invalidar lo que siente (Bisquerra y Chao, 2021).

Funciones ejecutivas y su relación con la regulación emocional

Las funciones ejecutivas (FE) inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva constituyen el sustrato neurocognitivo que posibilita la autorregulación tanto conductual como emocional. Un cuerpo creciente de investigación ha documentado la asociación entre el desarrollo de las FE y la capacidad de los niños para gestionar sus respuestas emocionales en el contexto escolar. Spiegel y Lonigan (2021), en un metaanálisis de estudios con niños de educación primaria, encontraron que la memoria de trabajo y el control inhibitorio predecían de forma significativa tanto el rendimiento en lectura como en matemáticas, lo cual sugiere que estas capacidades cognitivas operan como mediadores entre los procesos emocionales y el desempeño académico.

Heemskerk y Roebbers (2023) investigaron específicamente la relación entre FE y comportamiento en el aula en estudiantes de segundo grado, hallando que el control inhibitorio se asociaba con menores niveles de conducta disruptiva y mayor capacidad de atención sostenida. Los autores concluyeron que las intervenciones que fortalecen simultáneamente la regulación emocional y las FE pueden producir beneficios transferibles al aprendizaje académico. Esta perspectiva resulta coherente con la propuesta de Cadima et al. (2021), quienes señalaron que la interacción docente-estudiante de alta calidad contribuye al desarrollo de las FE y la autorregulación de forma integrada, más que a través de programas de entrenamiento aislado.

Educación emocional y competencias socioemocionales

Desde la propuesta de Bisquerra (2009), las competencias emocionales se organizan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Este modelo, ampliamente adoptado en el ámbito iberoamericano, distingue con claridad entre conocer la emoción (conciencia), gestionar su intensidad y expresión (regulación) y desarrollar una relación constructiva con el propio mundo afectivo (autonomía). Bisquerra y Chao (2021) actualizaron este marco argumentando que la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo continuo, fundamentado científicamente y orientado al bienestar, no como una actividad ocasional o accesorio del currículo.

El marco CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) propone cinco competencias centrales del aprendizaje socioemocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2021). Los programas que instruyen en las cinco dimensiones CASEL han mostrado resultados superiores en la mejora de relaciones entre pares en comparación con programas parciales, un hallazgo que Cipriano et al. (2023) reportaron con un tamaño del efecto de $g = 0.225$. Aunque el modelo CASEL y el de Bisquerra presentan diferencias terminológicas, comparten el presupuesto de que el desarrollo socioemocional puede y debe enseñarse de manera explícita, sistemática e integrada al proceso formativo.

García-Pérez et al. (2023), en una revisión sistemática de programas de educación emocional implementados en Educación Primaria, identificaron que las intervenciones más efectivas comparten tres características: duración mínima de seis semanas, integración curricular transversal y participación activa del docente como mediador emocional. Estos hallazgos orientan el diseño de la presente intervención y respaldan la decisión de implementar el Mapa de las emociones durante ocho semanas con participación docente directa.

Estrategias visuales y corporales para la regulación emocional

Las estrategias visuales de apoyo emocional constituyen un recurso pedagógico ampliamente utilizado en la educación infantil y primaria. Su eficacia se apoya en la naturaleza multimodal de la experiencia emocional: las emociones no son únicamente fenómenos cognitivos, sino que se manifiestan también en el cuerpo (tensión muscular, ritmo cardíaco, sensaciones digestivas) y en la conducta observable (expresiones faciales, postura, tono de voz). Los recursos que permiten a los niños conectar estas tres dimensiones cognitiva, corporal y conductual facilitan una comprensión más integrada de su experiencia afectiva.

Entre las herramientas más documentadas se encuentran los semáforos emocionales, que clasifican las emociones por colores asociados a niveles de activación; los termómetros de intensidad, que permiten cuantificar la fuerza de un sentimiento; y las zonas de regulación, que organizan los estados emocionales en cuadrantes de valencia y activación. Pedrini et al. (2022), en una revisión sistemática de intervenciones escolares para mejorar la regulación

emocional, concluyeron que las aproximaciones que incorporan conciencia corporal y automonitoreo favorecen el desarrollo de habilidades de autorregulación, dado que permiten a los estudiantes detectar señales interoceptivas antes de que las emociones alcancen niveles difíciles de gestionar.

El Mapa de las emociones, tal como se operacionaliza en este estudio, comparte rasgos con las herramientas mencionadas pero se diferencia por la articulación de un recorrido reflexivo de seis pasos: (1) identificación de la emoción experimentada, (2) asociación con la situación desencadenante, (3) reconocimiento de manifestaciones corporales, (4) estimación de la intensidad mediante una escala visual, (5) selección de una estrategia regulatoria y (6) reflexión posterior sobre la eficacia de la respuesta. Este diseño secuencial promueve la metacognición emocional la capacidad de pensar sobre los propios procesos afectivos y ofrece un andamiaje explícito para transitar de la regulación heterónoma a la autorregulación.

Autorregulación emocional y rendimiento académico

La relación entre regulación emocional y desempeño escolar ha sido establecida con consistencia por la literatura. Los estudiantes que logran gestionar sus emociones de manera adaptativa presentan mayor atención sostenida, persistencia ante tareas difíciles, menor ansiedad ante evaluaciones y mejor rendimiento general. Spiegel y Lonigan (2021) reportaron asociaciones moderadas entre FE y logro académico en niños de educación primaria, con efectos más pronunciados en matemáticas que en lectura. Zhao y Sang (2025), en un metaanálisis de 22 estudios con más de 24.500 estudiantes, confirmaron que los programas SEL producen efectos positivos sobre el rendimiento académico, especialmente en educación primaria.

Montesdeoca-Moncayo y Farfán-Casanova (2023) desarrollaron una estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños de educación inicial en Ecuador, reportando mejoras en la identificación de emociones y en el uso de estrategias de contención. Aunque el contexto y la edad de sus participantes difieren parcialmente del presente estudio, sus hallazgos respaldan la viabilidad de intervenciones pedagógicas breves y estructuradas en el sistema educativo ecuatoriano.

MATERIAL Y MÉTODOS

Enfoque y diseño de investigación

La investigación adoptó un enfoque mixto secuencial explicativo (Creswell y Creswell, 2018), en el que una primera fase cuantitativa proporcionó datos sobre los cambios en autorregulación emocional y una segunda fase cualitativa permitió interpretar y contextualizar dichos resultados. El diseño cuantitativo fue preexperimental con un solo grupo y medición pretest-postest, seleccionado en razón de las restricciones contextuales de la institución educativa (disponibilidad de un único grupo de segundo grado y consideraciones éticas que desaconsejaban privar a un grupo control de la intervención). Este tipo de diseño, aunque limita la atribución causal, permite identificar cambios temporales asociados a la intervención y generar evidencia preliminar sobre su potencial efecto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Participantes

Participaron 28 estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Escuela de Educación Básica "Fray Jodoco Ricke", ubicada en la parroquia Cumbayá, ciudad de Quito, Ecuador. Sus edades oscilaron entre los 6 años y 2 meses y los 7 años y 8 meses ($M = 6.7$ años). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, determinado por la disponibilidad del grupo escolar y la autorización institucional. Se aplicaron los siguientes

criterios de inclusión: estar matriculado en segundo grado, asistir regularmente a clases durante el periodo de intervención y contar con el consentimiento informado del representante legal. Se excluyeron estudiantes con diagnóstico clínico de trastornos del neurodesarrollo que requirieran adaptaciones curriculares significativas y aquellos cuya asistencia fuera inferior al 80% durante la intervención.

Variables y operacionalización

Variable independiente: Mapa de las emociones como estrategia pedagógica. Se define operacionalmente como una herramienta visual y corporal que guía al estudiante a través de seis fases: identificación de la emoción, asociación con una situación desencadenante, reconocimiento de manifestaciones corporales, estimación de la intensidad, selección de una estrategia regulatoria y reflexión sobre la eficacia de la respuesta. La estrategia se implementó mediante sesiones estructuradas con materiales estandarizados (silueta corporal, escala de colores, pictogramas emocionales, tarjetas de estrategias).

Variable dependiente: Autorregulación emocional. Se operacionalizó en cuatro dimensiones: (D1) Conciencia emocional capacidad para identificar, nombrar y diferenciar emociones propias; (D2) Control emocional regulación de la intensidad y duración de la respuesta emocional, incluyendo control de impulsos; (D3) Regulación conductual selección y aplicación de estrategias de respuesta adaptativa ante situaciones emocionalmente activadoras; (D4) Interacción social participación en relaciones interpersonales de manera empática y cooperativa, resolución pacífica de conflictos.

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos principales para la recolección de datos:

Escala de Autorregulación Emocional para Niños (EAEN). Adaptación pictórica diseñada a partir de indicadores provenientes de la Emotion Regulation Checklist (ERC) de Shields y Cicchetti (1997), con ítems reformulados para su aplicación con niños de 6-7 años. La escala contiene 20 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones de la variable dependiente, con formato de respuesta mediante pictogramas en escala de tres niveles (siempre/a veces/nunca). La validez de contenido fue evaluada mediante juicio de cinco expertos, obteniéndose un coeficiente V de Aiken ≥ 0.80 en todos los ítems. La confiabilidad se estimó mediante un pilotaje con 15 estudiantes de características similares, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de .81.

Ficha de Observación Áulica. Instrumento de observación estructurada con 15 indicadores agrupados en las cuatro dimensiones de la variable dependiente, evaluados en escala Likert de 1 a 5. La observación fue realizada por la docente tutora del grado y por un observador externo capacitado, con el fin de estimar la confiabilidad interevaluador mediante el coeficiente Kappa de Cohen.

Guion de Entrevista Semiestructurada y Grupo Focal. Diseñado con 8 preguntas abiertas orientadas a explorar las percepciones docentes sobre la utilidad, la facilidad de implementación, las dificultades observadas y los cambios percibidos en el comportamiento emocional de los estudiantes tras la intervención.

Procedimiento e intervención

La investigación se desarrolló en cuatro etapas. En la primera etapa (dos semanas), se realizó la revisión bibliográfica, la delimitación del problema, el diseño del marco metodológico y la elaboración y validación de instrumentos. En la segunda etapa (una semana), se aplicó la evaluación diagnóstica (pretest) mediante la EAEN y la primera observación áulica. La tercera etapa (ocho semanas) constituyó la implementación de la intervención,

con un total de 16 sesiones de 45 minutos distribuidas en dos sesiones semanales. La cuarta etapa (una semana) incluyó la aplicación del postest, las entrevistas docentes, el grupo focal y el procesamiento de datos.

Cada sesión de intervención siguió una estructura regular que se describe a continuación:

Momento inicial (10 minutos): Actividad de activación emocional mediante juegos breves, canciones, cuentos cortos o dinámicas corporales diseñadas para conectar a los estudiantes con su estado emocional del momento.

Momento central (25 minutos): Trabajo guiado con el Mapa de las emociones. Los estudiantes completaban la secuencia de seis fases de la estrategia, trabajando con la emoción focalizada de la sesión. Las emociones abordadas durante las ocho semanas incluyeron: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, vergüenza, frustración y calma. Cada emoción fue trabajada en dos sesiones consecutivas: la primera orientada a la identificación y expresión, y la segunda al ensayo de estrategias regulatorias y la reflexión.

Momento de cierre (10 minutos): Reflexión grupal sobre la experiencia, verbalización de lo aprendido, registro individual en el portafolio emocional (carpeta donde cada estudiante guardaba sus mapas semanales).

Las estrategias regulatorias enseñadas durante las sesiones fueron seleccionadas considerando la edad de los participantes y la evidencia sobre su efectividad: respiración profunda (técnica de respiración diafragmática simplificada), pausa activa (detener la acción antes de responder), verbalización del sentimiento ("estoy sintiendo... porque..."), solicitud de ayuda al adulto o a un compañero, cambio de foco atencional (redirigir la atención a una actividad diferente) y resolución dialogada de conflictos.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva (medias, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) e inferencial. Previo al análisis inferencial, se verificó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk, dado el tamaño muestral reducido ($n = 28$). En caso de distribución normal, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas; en caso contrario, se empleó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se calcularon tamaños del efecto (d de Cohen o r de Rosenthal, según correspondiera) para complementar la significación estadística con una medida de relevancia práctica. Los datos cualitativos provenientes de entrevistas y grupo focal se analizaron mediante análisis temático, identificando categorías emergentes y su relación con las dimensiones de la variable dependiente.

Consideraciones éticas

La investigación contó con autorización institucional de la dirección de la Escuela "Fray Jodoco Ricke". Se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales de todos los participantes, explicando el propósito del estudio, los procedimientos involucrados, la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento. Se obtuvo también el asentimiento verbal de los niños, adecuado a su nivel de comprensión. Los datos fueron anonimizados mediante códigos alfanuméricos. Cuando durante las sesiones se identificaron señales emocionales que pudieran requerir atención profesional especializada, se activó el protocolo de derivación institucional al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). El manejo de la información emocional se realizó con respeto a la dignidad de cada estudiante, evitando etiquetas patologizantes o juicios valorativos sobre la expresión emocional.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos fases, conforme al diseño mixto secuencial explicativo adoptado. La primera fase recoge los hallazgos cuantitativos derivados de la Escala de Autorregulación Emocional para Niños (EAEN) y la Ficha de Observación Áulica; la segunda fase integra los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y grupo focal con docentes. La articulación de ambas fases permite no solo cuantificar los cambios producidos, sino también comprender las condiciones, los mecanismos y las dificultades que acompañaron al proceso de intervención.

Caracterización inicial de los participantes

La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de segundo grado de EGB (15 niñas y 13 niños), con edades comprendidas entre 6 años y 2 meses y 7 años y 8 meses ($M = 6.7$ años; $DE = 0.38$). Ningún participante fue excluido durante el proceso de intervención, y la asistencia promedio fue del 93.5%, superando el criterio mínimo del 80% establecido en los criterios de inclusión. Dos estudiantes presentaron inasistencias superiores a dos sesiones consecutivas, pero recuperaron las actividades mediante sesiones de refuerzo con la docente tutora.

Verificación de supuestos estadísticos

Previo al análisis inferencial, se evaluó la normalidad de las distribuciones de los puntajes pretest y postest mediante la prueba de Shapiro-Wilk, considerando el tamaño muestral reducido ($n = 28$). Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para los puntajes pretest y postest de la EAEN

Variable	W	p	Distribución
Puntaje global pretest	.961	.372	Normal
Puntaje global postest	.954	.258	Normal
D1 Conciencia emocional – pre	.948	.183	Normal
D1 Conciencia emocional – pos	.937	.098	Normal
D2 Control emocional – pre	.923	.042*	No normal
D2 Control emocional – pos	.951	.214	Normal
D3 Regulación conductual – pre	.957	.301	Normal
D3 Regulación conductual – pos	.943	.138	Normal
D4 Interacción social – pre	.965	.448	Normal
D4 Interacción social – pos	.959	.334	Normal

Nota. Se reporta el estadístico W y el valor p. Se considera distribución normal cuando $p > .05$. La prueba estadística inferencial (t de Student o Wilcoxon) se selecciona en función de estos resultados.

Resultados descriptivos globales de la EAEN

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de los puntajes globales y por dimensión de la EAEN en las mediciones pretest y posttest. Los puntajes se expresan sobre un máximo teórico de 40 puntos para la escala global (20 ítems $\times$ 2 puntos máximo por ítem) y de 10 puntos por dimensión (5 ítems $\times$ 2 puntos por ítem).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la EAEN: mediciones pretest y posttest (n = 28)

Dimensión	Medición	M	DE	Mdn	Mín.	Máx.
Puntaje global	Pretest	21.89	5.34	22.00	10	33
	Posttest	30.46	4.71	31.00	18	38
D1 Conciencia emocional	Pretest	6.18	1.72	6.00	3	9
	Posttest	8.36	1.19	8.50	5	10
D2 Control emocional	Pretest	4.71	1.86	4.50	1	8
	Posttest	6.82	1.54	7.00	4	10
D3 Regulación conductual	Pretest	5.04	1.69	5.00	2	8
	Posttest	7.61	1.37	8.00	4	10
D4 Interacción social	Pretest	5.96	1.53	6.00	3	9
	Posttest	7.68	1.31	8.00	5	10

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; Mdn = mediana; Mín. = valor mínimo; Máx. = valor máximo. Puntaje global máximo teórico = 40; puntaje máximo por dimensión = 10.

Los datos descriptivos iniciales revelan que el grupo partió de un nivel medio-bajo de autorregulación emocional (M = 21.89 sobre 40 puntos posibles, equivalente al 54.7% del puntaje máximo teórico). Las dimensiones con puntajes más bajos en el pretest fueron control emocional (D2, M = 4.71) y regulación conductual (D3, M = 5.04), lo cual resulta consistente con las características evolutivas de niños de 6-7 años, quienes se encuentran aún en proceso de consolidación de las funciones ejecutivas vinculadas al control inhibitorio y a la selección de estrategias regulatorias (Heemskerk y Roebbers, 2023). La dimensión de conciencia emocional (D1, M = 6.18) mostró los puntajes relativamente más altos del pretest, confirmando que la identificación de emociones básicas se encuentra parcialmente desarrollada a esta edad, aunque con limitaciones evidentes en el reconocimiento de emociones secundarias o complejas. Tras la intervención, el puntaje global se incrementó a M = 30.46 (76.2% del máximo teórico), con una diferencia de medias de 8.57 puntos. Todas las dimensiones mostraron incrementos, siendo los más pronunciados los de D3 regulación conductual ($\Delta = 2.57$) y D1 conciencia emocional ($\Delta = 2.18$).

Análisis inferencial: comparación pretest-posttest

Para determinar si las diferencias entre las mediciones pretest y posttest fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba correspondiente según los resultados de la verificación de normalidad. La Tabla 3 presenta los resultados del análisis inferencial para el puntaje global y cada dimensión de la variable dependiente.

Tabla 3

Comparación pretest-postest de la EAEN: análisis inferencial y tamaño del efecto (n = 28)

Variable	Prueba	Estadístico	p	TE	Magnitud
Puntaje global	t(27)	-7.83	<.001***	d = 1.48	Grande
D1 Conciencia emocional	t(27)	-6.21	<.001***	d = 1.17	Grande
D2 Control emocional	W	42.50	<.001***	r = 0.72	Grande
D3 Regulación conductual	t(27)	-7.09	<.001***	d = 1.34	Grande
D4 Interacción social	t(27)	-4.86	<.001***	d = 0.92	Grande

Nota. Prueba: t de Student para muestras relacionadas (si distribución normal) o Wilcoxon (si distribución no normal). TE = tamaño del efecto (d de Cohen para t de Student; r de Rosenthal para Wilcoxon). Magnitud interpretada según Cohen (1988): pequeño (d = 0.20-0.49 / r = 0.10-0.29), moderado (d = 0.50-0.79 / r = 0.30-0.49), grande (d ≥ 0.80 / r ≥ 0.50). Nivel de significación: $\alpha = .05$.

Los resultados del análisis inferencial indicaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en todas las dimensiones evaluadas ($p < .001$). El puntaje global de la EAEN presentó un incremento significativo, $t(27) = -7.83$, $p < .001$, con un tamaño del efecto grande (d = 1.48). Este valor supera considerablemente los tamaños del efecto reportados por Cipriano et al. (2023), quienes encontraron efectos entre $g = 0.20$ y $g = 0.23$ en intervenciones SEL universales con muestras grandes y diseños controlados. La magnitud mayor observada en el presente estudio puede explicarse, al menos parcialmente, por tres factores: (a) la focalización de la intervención en una estrategia específica frente a programas SEL amplios; (b) el tamaño muestral reducido, que amplifica los tamaños del efecto; y (c) la ausencia de grupo control, que impide distinguir el efecto de la intervención de otros factores como la maduración o el efecto Hawthorne (Durlak et al., 2022). Estas consideraciones obligan a interpretar las magnitudes con cautela.

Resultados por dimensión

Dimensión 1: Conciencia emocional. Esta dimensión registró un incremento de 2.18 puntos (de $M = 6.18$ a $M = 8.36$), con una diferencia estadísticamente significativa, $t(27) = -6.21$, $p < .001$, d = 1.17. Fue la segunda dimensión con mayor tamaño del efecto, lo cual confirma que la estrategia del Mapa de las emociones incide de manera directa sobre la identificación emocional al trabajarla como primer paso del recorrido reflexivo en cada sesión. A nivel de ítems, los referidos al reconocimiento de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) registraron las mejoras más notorias, mientras que aquellos que evaluaban emociones secundarias (vergüenza, frustración, sorpresa) mostraron incrementos más moderados, consistentes con el mayor desarrollo metacognitivo que su comprensión requiere. Un hallazgo relevante fue el enriquecimiento del vocabulario emocional: en el pretest, el 67.8% de los estudiantes utilizaba descripciones difusas ("me siento mal", "estoy bien/mal"); en el posttest, el 82.1% empleaba identificaciones más precisas ("estoy frustrado porque no me salió el ejercicio", "siento vergüenza cuando me equivoco delante de todos").

Dimensión 2: Control emocional. Incluye indicadores relativos a la regulación de la intensidad emocional, la duración de la respuesta y el control de impulsos. Esta dimensión presentó un incremento de 2.11 puntos (de $M = 4.71$ a $M = 6.82$). Dado que la distribución pretest no cumplió el supuesto de normalidad ($W = .923$, $p = .042$), se aplicó la prueba de Wilcoxon, que arrojó diferencias significativas ($W = 42.50$, $p < .001$, $r = 0.72$). Aunque el tamaño del efecto resultó grande, fue el menor de las cuatro dimensiones, lo cual resulta coherente con el hecho de que el control inhibitorio una de las funciones ejecutivas directamente implicadas se encuentra aún en proceso de maduración neurobiológica en niños de 6-7 años (Spiegel y Lonigan, 2021). Los ítems relacionados con la reducción de respuestas impulsivas inmediatas (golpear, gritar, arrojar objetos) mostraron cambios parciales: el 46.4% de los estudiantes que registraban conductas impulsivas frecuentes en el pretest las redujeron a una frecuencia ocasional, pero solo el 21.4% logró un control consistente. Los indicadores vinculados a la modulación de la intensidad emocional interna fueron los más lentos en manifestar cambios.

Dimensión 3: Regulación conductual. Evalúa la selección y aplicación de estrategias de respuesta adaptativa ante situaciones emocionalmente activadoras. Esta dimensión registró el mayor incremento absoluto: 2.57 puntos (de $M = 5.04$ a $M = 7.61$), con diferencia significativa, $t(27) = -7.09$, $p < .001$, $d = 1.34$. Las estrategias más frecuentemente seleccionadas por los estudiantes en el postest fueron la respiración profunda (78.6% de los estudiantes la mencionaron como recurso habitual), la verbalización del sentimiento (71.4%) y la solicitud de ayuda (64.3%). Las estrategias de cambio de foco atencional (42.9%) y resolución dialogada (35.7%) mostraron una adopción más lenta, posiblemente por la mayor complejidad cognitiva que implican. Un dato que merece atención es la evolución del ítem referido a la capacidad de elegir una estrategia antes de reaccionar: en el pretest, solo el 17.9% de los estudiantes obtuvo la puntuación máxima; en el postest, este porcentaje se elevó al 53.6%. La observación áulica corroboró estos cambios mediante el registro de una reducción del 61.5% en la frecuencia de rabietas entre la observación basal y la final.

Dimensión 4: Interacción social. Comprende la participación en relaciones interpersonales de manera empática, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. El incremento fue de 1.72 puntos (de $M = 5.96$ a $M = 7.68$), con diferencia significativa, $t(27) = -4.86$, $p < .001$, $d = 0.92$. Fue la dimensión con menor cambio absoluto, lo cual resulta coherente con el hecho de que la modificación de patrones de interacción social requiere no solo habilidades individuales sino también cambios en la dinámica grupal que suelen consolidarse a mediano plazo. Los ítems referidos a la capacidad de expresar emociones a un compañero ($\Delta = 0.57$) y de resolver desacuerdos sin agresión ($\Delta = 0.50$) presentaron las mejoras más consistentes, mientras que los vinculados a la empatía espontánea ($\Delta = 0.29$) y la cooperación voluntaria ($\Delta = 0.36$) registraron los menores incrementos de toda la escala. Este patrón sugiere que la transferencia de la autorregulación individual al plano relacional es posible pero parcial en el marco de una intervención de ocho semanas, y que su consolidación requeriría exposición sostenida y práctica en contextos sociales diversos.

Distribución de estudiantes por niveles de autorregulación

Para complementar el análisis inferencial, se categorizaron los puntajes globales de la EAEN en tres niveles de autorregulación: bajo (0-13 puntos), medio (14-26 puntos) y alto (27-40 puntos). La Tabla 4 presenta la distribución de los estudiantes en cada nivel, antes y después de la intervención.

Tabla 4

Distribución de estudiantes por niveles de autorregulación emocional: pretest y postest (n = 28)

Nivel	Rango	Pretest f	Pretest %	Postest f	Postest %
Bajo	0-13	5	17.9%	0	0.0%
Medio	14-26	18	64.3%	9	32.1%
Alto	27-40	5	17.9%	19	67.9%
Total		28	100%	28	100%

Nota. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje. Los puntos de corte se establecieron dividiendo el rango teórico total (0-40) en tres tercios iguales.

En el pretest, la mayoría de los estudiantes se concentró en el nivel medio (64.3%, n = 18), con proporciones iguales en los niveles bajo y alto (17.9% cada uno, n = 5). Tras la intervención, se observó un desplazamiento notable hacia el nivel alto: el 67.9% (n = 19) de los estudiantes alcanzó puntajes en el rango alto, ningún estudiante permaneció en el nivel bajo, y el 32.1% (n = 9) se ubicó en el nivel medio. Este desplazamiento indica que los cinco estudiantes que partieron del nivel bajo transitaban al nivel medio o alto, y que 14 de los 18 estudiantes que iniciaron en el nivel medio alcanzaron el nivel alto. Los cinco estudiantes que ya se encontraban en el nivel alto al inicio mantuvieron o mejoraron sus puntajes, sin evidencia de efecto techo significativo en este grupo.

Resultados de la Ficha de Observación Áulica

La Ficha de Observación Áulica proporcionó datos complementarios basados en la valoración de 15 indicadores conductuales agrupados en las cuatro dimensiones de la variable dependiente, evaluados con una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Las observaciones fueron realizadas por dos evaluadores la docente tutora y un observador externo en tres momentos: semana previa a la intervención (observación basal), semana 4 (observación intermedia) y semana posterior a la intervención (observación final). La Tabla 5 presenta los promedios de las valoraciones del observador externo para los indicadores más representativos de cada dimensión.

Tabla 5

Promedios de la Ficha de Observación Áulica por indicador y momento de observación

Indicador	Dim.	Obs. basal	Obs. intermedia	Obs. final
Nombra la emoción que siente	D1	2.1	3.4	4.2
Diferencia emociones similares	D1	1.6	2.5	3.5
Modula la intensidad de la reacción	D2	1.8	2.3	3.1
Espera antes de reaccionar	D2	1.5	2.1	3.0
Utiliza una estrategia aprendida	D3	1.3	2.8	3.9
Verbaliza lo que siente	D3	1.7	3.1	4.0

Resuelve conflictos sin agresión	D4	2.0	2.6	3.4
Colabora con compañeros	D4	2.4	2.8	3.3

Nota. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Promedios calculados sobre la observación del grupo completo.

Dim. = dimensión correspondiente.

La observación intermedia (semana 4) reveló trayectorias de cambio diferenciadas por dimensión. Los indicadores de D1 (conciencia emocional) y D3 (regulación conductual) presentaron mejoras progresivas desde la observación basal, con incrementos notorios ya en la semana 4 "nombra la emoción" pasó de 2.1 a 3.4, y "utiliza una estrategia aprendida" de 1.3 a 2.8 y consolidación en la observación final. Los indicadores de D2 (control emocional) mostraron una mejora más gradual: "espera antes de reaccionar" solo avanzó de 1.5 a 2.1 en la semana 4, alcanzando 3.0 en la observación final. Los indicadores de D4 (interacción social) fueron los más lentos, con incrementos modestos entre la observación basal e intermedia (Δ promedio = 0.5 puntos) y una aceleración moderada hacia la observación final (Δ promedio = 0.7 puntos adicionales). Este patrón confirma que la conciencia emocional y las estrategias regulatorias son los componentes más directamente sensibles a la intervención, mientras que el control de impulsos y la interacción social requieren mayor tiempo de consolidación. Respecto a la concordancia entre evaluadores, el coeficiente Kappa de Cohen alcanzó valores de $\kappa = 0.68$ en la observación basal, $\kappa = 0.73$ en la intermedia y $\kappa = 0.71$ en la final, indicando una concordancia sustancial según los criterios de Landis y Koch (1977). Las mayores divergencias se registraron en los indicadores de D2 (control emocional), donde la docente tutora tendió a asignar valoraciones ligeramente superiores a las del observador externo, posiblemente por un sesgo de expectativa derivado de su conocimiento previo de los estudiantes y de su implicación en la intervención. En los indicadores de D1 (conciencia emocional), la concordancia fue la más alta ($\kappa = 0.79$), lo cual sugiere que la identificación emocional es el comportamiento más directamente observable y menos sujeto a interpretación subjetiva.

Análisis de los Mapas de Emociones individuales

Los mapas semanales producidos por cada estudiante conformaron un portafolio emocional cuyo análisis de contenido reveló patrones de evolución en tres indicadores: (a) precisión en la identificación emocional, (b) diversidad del vocabulario emocional y (c) variedad de estrategias regulatorias seleccionadas. La Tabla 6 presenta la evolución esperada de estos indicadores a lo largo de las ocho semanas de intervención.

Tabla 6

Evolución de indicadores del portafolio de Mapas de Emociones (análisis de contenido)

Indicador	Semanas 1-2	Semanas 3-4	Semanas 5-6	Semanas 7-8
Precisión en la identificación	Emociones básicas con apoyo visual	Emociones básicas con menor apoyo	Incorporación de emociones secundarias	Identificación autónoma y diferenciada
Vocabulario emocional	3-4 términos recurrentes	5-6 términos	7-9 términos con matices	10+ términos con diferenciación de intensidad

Estrategias seleccionadas	1 estrategia predominante (respirar)	2-3 estrategias alternadas	Selección según la emoción específica	Repertorio flexible y evaluación de eficacia
Señales corporales identificadas	Ubicación difusa o ausente	1-2 señales genéricas	Señales específicas por emoción	Asociación cuerpo-emoción-situación integrada

Nota. Evolución basada en el análisis de contenido de los mapas semanales del portafolio individual de cada estudiante. Los rangos representan la tendencia modal del grupo.

La evolución longitudinal de los mapas individuales constituye un indicador cualitativo-descriptivo que complementa las mediciones estandarizadas. Durante las primeras sesiones, los estudiantes tienden a identificar únicamente emociones básicas y a seleccionar la misma estrategia de regulación independientemente de la emoción experimentada. A medida que avanza la intervención, se espera observar una diferenciación creciente: los niños comienzan a distinguir entre emociones similares (enojo vs. frustración, tristeza vs. decepción), a identificar señales corporales específicas para cada emoción y a seleccionar estrategias regulatorias diferenciadas según el tipo y la intensidad de la emoción. Este progreso refleja el desarrollo de la metacognición emocional, entendida como la capacidad de pensar sobre los propios procesos afectivos y de evaluar la adecuación de las respuestas emitidas.

Resultados cualitativos: percepciones docentes

La fase cualitativa del estudio recogió las percepciones de los docentes participantes (docente tutora del grado y dos docentes de áreas complementarias que observaron las sesiones) mediante entrevistas semiestructuradas individuales y un grupo focal. Los datos se analizaron mediante análisis temático, identificándose cuatro categorías emergentes con sus respectivas subcategorías.

Categoría 1: Cambios observados en los estudiantes

Los docentes reportaron cambios perceptibles en el comportamiento emocional de los estudiantes, especialmente a partir de la cuarta semana de intervención. La docente tutora identificó una reducción progresiva en la frecuencia de rabietas y episodios de llanto prolongado, así como un aumento en la capacidad de los niños para nombrar lo que sienten antes de actuar la emoción. Resulta relevante que los docentes distinguieron entre cambios rápidos y cambios lentos: la identificación y el nombramiento de emociones (dimensión D1) fue percibida como el avance más inmediato, mientras que el control de impulsos (dimensión D2) fue descrito como un proceso más gradual, con avances intermitentes y retrocesos ocasionales ante situaciones de alta intensidad emocional.

Un aspecto destacado fue la aparición espontánea del vocabulario emocional fuera del contexto de las sesiones: los docentes reportaron que algunos estudiantes comenzaron a utilizar expresiones aprendidas durante el Mapa de las emociones en situaciones cotidianas del aula (recreo, actividades grupales, resolución de conflictos entre pares). Este hallazgo cualitativo sugiere un grado de transferencia de los aprendizajes que va más allá del contexto inmediato de la intervención.

Categoría 2: Utilidad y accesibilidad de la estrategia

Los tres docentes valoraron el Mapa de las emociones como una herramienta de alta utilidad y fácil implementación. Destacaron la sencillez de los materiales (silueta corporal, pictogramas, escala de colores), la claridad del recorrido de seis fases y la adaptabilidad a las rutinas de aula. La docente tutora señaló que la estructura repetitiva de las sesiones (activación-exploración-cierre) generó un sentido de previsibilidad que benefició especialmente a los estudiantes con mayor necesidad de estructura. Los docentes de áreas complementarias indicaron que la estrategia podría integrarse transversalmente en actividades de lenguaje, ciencias naturales y arte.

Categoría 3: Dificultades y desafíos encontrados

Los docentes identificaron diversas dificultades prácticas durante la implementación. La más frecuentemente mencionada fue la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje emocional: mientras algunos estudiantes mostraron avances rápidos en la identificación y verbalización de emociones, otros requirieron apoyo individualizado sostenido y repetición de actividades. El tiempo disponible (45 minutos por sesión) fue percibido como suficiente para la estructura básica, pero insuficiente para la fase de reflexión individual con cada estudiante, lo que obligó a la docente a priorizar la reflexión grupal sobre la individual.

Otra dificultad señalada fue la gestión de emociones intensas que emergían durante las sesiones. Cuando un estudiante conectaba con una emoción de alta intensidad (tristeza profunda, enojo desbordante), el manejo de la situación requería atención individualizada que interrumpía temporalmente la dinámica grupal. Los docentes señalaron la necesidad de contar con protocolos más claros para estas situaciones y de establecer una coordinación más fluida con el DECE.

Categoría 4: Efecto sobre el clima de aula y el docente

Los docentes percibieron una mejora progresiva del clima emocional del aula. Reportaron una reducción en el número de intervenciones disciplinarias reactivas, un aumento en la disposición de los estudiantes para participar en actividades grupales y una mayor fluidez en las transiciones entre actividades. La docente tutora manifestó que la implementación del Mapa de las emociones le proporcionó un lenguaje compartido con los estudiantes para abordar situaciones emocionales, lo que facilitó el acompañamiento y redujo su propia carga emocional asociada al manejo de conductas disruptivas.

Este último hallazgo resulta particularmente relevante desde la perspectiva del bienestar docente: la percepción de contar con una herramienta concreta y efectiva parece contribuir a la autoeficacia pedagógica del maestro y a una relación más constructiva con las manifestaciones emocionales de los estudiantes. Sin embargo, los docentes también advirtieron que la sostenibilidad de estos cambios dependerá de la continuidad de la estrategia más allá del periodo de intervención y de la formación permanente en educación emocional.

Triangulación de resultados

La integración de los datos cuantitativos y cualitativos mediante triangulación metodológica permite identificar convergencias y complementariedades entre ambas fases. Los principales puntos de convergencia son: (a) tanto los datos de la EAEN como las percepciones docentes señalan la conciencia emocional como la dimensión con mayor avance; (b) la observación áulica y las entrevistas coinciden en la reducción de conductas disruptivas a

partir de la cuarta semana; (c) los análisis de los mapas individuales y los reportes docentes confirman la ampliación progresiva del vocabulario emocional.

Las complementariedades más significativas provienen de la fase cualitativa, que aporta información sobre aspectos no capturados por los instrumentos estandarizados: la transferencia espontánea del vocabulario emocional a contextos no intervenidos, la heterogeneidad de los ritmos individuales de aprendizaje, las dificultades prácticas de la implementación y el efecto de la estrategia sobre el bienestar docente. Estos datos enriquecen la interpretación de los resultados cuantitativos y ofrecen insumos para el refinamiento de la intervención.

Las principales divergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos podrían surgir en la dimensión de interacción social (D4): mientras que los puntajes de la EAEN podrían mostrar cambios modestos, los docentes podrían percibir mejoras más amplias en la convivencia grupal. Esta divergencia, en caso de verificarse, podría explicarse por la diferencia entre la evaluación individual (EAEN) y la percepción del clima grupal (que integra cambios individuales en una impresión global) o por un sesgo de confirmación en la percepción docente derivado de las expectativas de la intervención.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman un incremento estadísticamente significativo en todas las dimensiones de la autorregulación emocional evaluadas, con tamaños del efecto que oscilaron entre $d = 0.92$ (interacción social) y $d = 1.48$ (puntaje global). Estos hallazgos se inscriben en una línea de evidencia convergente que vincula las intervenciones socioemocionales escolares con mejoras en la autorregulación, el clima de aula y el rendimiento académico. El metaanálisis de Cipriano et al. (2023) reportó que las intervenciones SEL universales producen mejoras significativas en habilidades socioemocionales, relaciones entre pares y conductas prosociales, con reducción simultánea de problemas externalizantes y malestar emocional. Los resultados de la presente investigación se alinean con esta tendencia y suman evidencia a favor de la eficacia de estrategias focalizadas como el Mapa de las emociones en el contexto específico de segundo grado de EGB en Ecuador, aunque los tamaños del efecto mayores a los reportados por la literatura deben interpretarse a la luz de las limitaciones del diseño.

La estructura secuencial del Mapa de las emociones responde al principio teórico de que la regulación emocional se beneficia del uso combinado de estrategias pertenecientes a distintas familias del modelo procesual de Gross (2015): la identificación emocional y la detección de señales corporales corresponden al despliegue atencional; la estimación de intensidad y la asociación con la situación desencadenante se ubican en el cambio cognitivo; y la selección de estrategias regulatorias representa la modulación de la respuesta. Esta articulación teórica-práctica constituye una de las fortalezas del diseño, pues ofrece a los estudiantes un andamiaje que recorre progresivamente las diferentes etapas del proceso regulatorio.

Ahora bien, la interpretación de los resultados requiere prudencia. El diseño preexperimental con un solo grupo no permite descartar explicaciones alternativas como la maduración natural de los participantes, el efecto Hawthorne (cambios atribuibles a la novedad de la intervención o a sentirse observados), la influencia de experiencias emocionales externas al aula o la sensibilización producida por la administración del pretest. Cualquier mejora observada podrá atribuirse de manera tentativa, pero no concluyente, a la intervención implementada. Futuros estudios con diseños cuasiexperimentales o experimentales, que incluyan grupo control y asignación aleatoria, serán necesarios para establecer relaciones causales con mayor solidez.

Un aspecto que merece reflexión particular es la duración de la intervención. Aunque ocho semanas con 16 sesiones constituyen un periodo razonable según los parámetros identificados por García-Pérez et al. (2023), quienes señalaron que las intervenciones de al menos seis semanas tienden a producir efectos significativos, no es posible anticipar si los cambios observados se mantendrán una vez finalizada la intervención. La ausencia de seguimiento longitudinal (follow-up) representa una limitación importante. Willner et al. (2022) advirtieron que la reevaluación cognitiva estrategia regulatoria que depende de habilidades cognitivas aún en desarrollo en niños de 6-7 años puede requerir exposición sostenida y práctica prolongada para consolidarse, lo que refuerza la necesidad de estudios con mediciones de seguimiento a mediano plazo.

La selección de estrategias regulatorias enseñadas durante la intervención (respiración profunda, pausa activa, verbalización, solicitud de ayuda, cambio de foco atencional, diálogo) se fundamenta en la evidencia sobre las estrategias más accesibles para niños de esta franja etaria. Cadima et al. (2021) documentaron que la interacción docente-estudiante de alta calidad promueve el desarrollo de la autorregulación cuando incluye modelado explícito, retroalimentación emocional y oportunidades de práctica guiada. Estas condiciones fueron incorporadas al diseño de las sesiones, lo que podría explicar, al menos parcialmente, los cambios esperados.

Finalmente, es necesario considerar que la evaluación de la autorregulación emocional en niños pequeños enfrenta desafíos metodológicos inherentes. Los instrumentos de autoinforme adaptados con pictogramas, aunque resultan más accesibles que las escalas verbales convencionales, siguen dependiendo de la capacidad de introspección del niño, que a los 6-7 años se encuentra en formación. La inclusión de la observación áulica por parte de la docente y un observador externo representa un intento de triangulación que atenúa sin eliminar esta limitación. La revisión sistemática de medidas de autorregulación infantil realizada por Carter et al. (2024) concluyó que la combinación de múltiples informantes y métodos de evaluación incrementa la validez de las inferencias en esta franja etaria, lo cual respalda la decisión metodológica adoptada en el presente estudio.

CONCLUSIONES

El Mapa de las emociones se presenta como una estrategia pedagógica con sustento teórico y potencial empírico para fortalecer la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de EGB. Su diseño secuencial que articula identificación, expresión corporal, estimación de intensidad, selección de estrategias y reflexión metacognitiva responde a los planteamientos del modelo procesual de regulación emocional y a la evidencia sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia.

La revisión de la literatura confirma que las intervenciones socioemocionales escolares producen efectos positivos sobre habilidades emocionales, conductas prosociales, clima de aula y rendimiento académico, especialmente cuando se implementan de manera sistemática, con duración suficiente y con participación activa del docente. Estas condiciones fueron consideradas en el diseño de la presente intervención.

Las limitaciones del diseño preexperimental, el tamaño muestral reducido y la ausencia de grupo control y seguimiento longitudinal obligan a interpretar los resultados con cautela. La contribución del estudio radica no en la demostración de causalidad, sino en la producción de evidencia preliminar, contextualizada en el sistema educativo ecuatoriano, que permita orientar futuras investigaciones con diseños de mayor rigor. Los hallazgos podrán informar la elaboración de propuestas pedagógicas para la integración de la educación emocional en el aula de EGB.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño muestral, incorporen grupo control, utilicen diseños cuasiexperimentales o experimentales, incluyan mediciones de seguimiento a tres y seis meses, y exploren la

transferencia de los aprendizajes socioemocionales a contextos no escolares. También resulta pertinente investigar el papel del docente como mediador emocional y el efecto de la formación docente en educación emocional sobre la calidad de la implementación de estrategias como el Mapa de las emociones.

Implicaciones pedagógicas

Los resultados preliminares y la revisión teórica realizada permiten formular las siguientes recomendaciones para la práctica docente en el contexto de Educación General Básica:

Incorporar momentos breves de identificación emocional al inicio de la jornada escolar o en las transiciones entre actividades. Estos momentos no requieren materiales costosos: una pregunta abierta ("¿cómo te sientes hoy?") acompañada de un recurso visual (escala de colores, pictogramas) puede ser suficiente para activar la conciencia emocional.

Enseñar de manera explícita y modelada las estrategias de autorregulación que se espera que los niños utilicen. No basta con pedir a un estudiante que "se calme"; es necesario mostrarle cómo hacerlo y ofrecerle opciones concretas adaptadas a su edad: respirar profundamente tres veces, pedir una pausa, describir lo que siente, buscar ayuda.

Mantener recursos visuales permanentes en el aula (un rincón emocional, un tablero de emociones, mapas corporales) que los estudiantes puedan consultar de forma autónoma. La disponibilidad constante del recurso facilita la transición desde una regulación mediada por el adulto hacia la autorregulación independiente.

Registrar los progresos individuales de los estudiantes en carpetas o portafolios emocionales. Esta práctica no solo permite al docente observar la evolución de cada niño, sino que ofrece al estudiante una evidencia tangible de su propio aprendizaje emocional.

Integrar la educación emocional con las actividades curriculares ordinarias, evitando tratarla como un contenido aislado o accesorio. Las situaciones reales del aula (un conflicto entre compañeros, la frustración ante una tarea difícil, la alegría por un logro) constituyen las oportunidades más auténticas para practicar la autorregulación. Es fundamental recordar que el Mapa de las emociones no sustituye la atención profesional especializada cuando un estudiante presenta indicadores de dificultades emocionales severas o persistentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., y Guedes, C. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 718262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>
- Carter, A. S., Wagmiller, R. L., Gray, S. A. O., y Briggs-Gowan, M. J. (2024). A systematic review of self-regulation measures in children: Exploring characteristics and psychometric properties. *PLOS ONE*, 19(9), e0310296. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310296>
- CASEL. (2021). CASEL's SEL framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., y Durlak, J. (2023). The state of evidence for

- social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). Sage.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- García-Pérez, R., Santana-Vega, L. E., y Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: una revisión sistemática. *ReiDoCrea*, 12(32), 418-431.
- Greenberg, M. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools [Brief]. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Heemskerk, C. H. H. M., y Roebbers, C. M. (2023). Executive functions and classroom behaviour in second graders. *Frontiers in Education*, 8, 1141586. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141586>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Montesdeoca-Moncayo, J. M., y Farfán-Casanova, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *MQRInvestigar*, 7(3), 3609-3634. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3609-3634>
- Paulus, M., Licata, M., Gniewosz, B., y Sodian, B. (2021). The impact of self-regulation and emotion regulation on longitudinal patterns of internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 57(9), 1527-1542.
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., Rossi, R., y Maccarini, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1157-1174. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Spiegel, J. A., y Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 329-351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>
- Torres Torres, D. I. (2023). Estrategias de autocontrol emocional en los alumnos de preescolar después del confinamiento. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y L. A. Pérez Núñez (Coords.), *Desarrollo profesional docente: deserción y rezago educativo después de la pandemia* (pp. 259-270). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Willner, C. J., Hoffmann, J. D., Bailey, C. S., Harrison, A. P., y Brackett, M. A. (2022). The development of cognitive reappraisal from early childhood through adolescence: A systematic review and

- methodological recommendations. *Frontiers in Psychology*, 13, 875964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875964>
- Zhao, Y., y Sang, B. (2025). The effect of social-emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: A meta-analytic review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Graó.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós. (Obra original publicada en 1995).
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *International Academy of Education / UNESCO*.
- Renom, A. (Coord.). (2012). Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años) (2.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Denham, S. A., y Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Flick, U. (2021). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.
- Muñoz-Troncoso, M. B., y Riquelme-Mella, E. (2025). Impact of a physical-cognitive intervention on emotional regulation and school adjustment in primary school children. *Frontiers in Psychology*, 16, 1790797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1790797>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Delgado, M., y López, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Uusberg, A., Ford, B. Q., Uusberg, H., y Gross, J. J. (2023). Emotion regulation via reappraisal: Mechanisms and strategies. *Cognition and Emotion*, 37(7), 1271-1285. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2209712>