

Educación emocional como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en el subnivel 2 de Educación Inicial en el Ecuador.

Emotional Education as a Pedagogical Strategy to Strengthen School Coexistence in Preschool Level, Ages 3 to 5, in Ecuador.

PALABRA VERDADERA

Recepción: 05/08/2026

Aceptación: 10/08/2026

Publicación: 07/09/2026

AUTOR/ES

- Douglas Francisco Ayala Bravo
- MINEDEC
- df.ayala@mundo-osborn.com
- <https://orcid.org/0000-0002-9211-2493>
- Ecuador
- Rogelia María Zambrano Rubio
- MINEDEC
- rogelia.zambrano@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0009-0006-7549-8562>
- Ecuador
- Digna Carmelina Celi Gaona
- MINEDEC
- ueernestoalban.sdt@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0007-6163-4663>
- Ecuador
- Iván David Garzón Arteaga
- MINEDEC
- ivan.garzon@docentes.educacion.edu.ec
- <https://orcid.org/0009-0005-8312-5558>
- Ecuador
- Catherine Plúas Quijije
- MINEDEC
- catherine.pluas@docentes.educacion.edu.ec
- <https://orcid.org/0009-0006-5032-8938>
- Ecuador
- Leonor Natali Torres Ayala
- MINEDEC
- leonor.torres@educacion.gob.ec
- <https://orcid.org/0009-0000-7933-5353>
- Ecuador

CITACIÓN:

Ayala Bravo, D. F., Zambrano Rubio, R. M., Celi Gaona, D. C., Garzón Arteaga, I. D., Plúas Quijije, C., & Torres Ayala, L. N. (2026). Educación emocional como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en el subnivel 2 de Educación Inicial en el Ecuador. Revista Científica Tsafiki, 3(2), 63–87.

RESUMEN

La convivencia escolar en el subnivel 2 de Educación Inicial se sostiene en capacidades que los niños y niñas de tres a cinco años todavía están construyendo: reconocer lo que sienten, esperar un turno, tolerar la frustración y reparar un vínculo tras un conflicto. La educación emocional se ha propuesto como vía para acompañar ese proceso, pero su traducción en decisiones concretas de aula no está sistematizada para el nivel ni articulada con el marco normativo ecuatoriano vigente. El objetivo fue analizar las estrategias de educación emocional que la literatura y la normativa nacional permiten sostener para fortalecer la convivencia escolar en ese subnivel. Se realizó una revisión documental con enfoque cualitativo descriptivo-analítico sobre treinta documentos —artículos indexados, revisiones sistemáticas, metaanálisis, normativa oficial e informes de organismos— publicados mayoritariamente entre 2019 y 2026 y localizados en SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC, Crossref, repositorios universitarios y portales ministeriales. La evidencia revisada sugiere que la asamblea de aula, la organización intencionada del ambiente de aprendizaje y las prácticas de atención plena adaptadas al nivel concentran el respaldo disponible, y que su eficacia depende menos del programa elegido que de la competencia emocional del docente que lo media. Se consigna además como hallazgo la ausencia de investigación ecuatoriana sobre asambleas y sobre rincones con enfoque socioemocional. Se concluye que la educación emocional es viable en el aula ecuatoriana si se articula con el ámbito de Convivencia del Currículo 2014 y con el perfil de salida del Marco Curricular Competencial, vigente desde 2025-2026.

PALABRAS CLAVE: Ambiente de aprendizaje, competencias emocionales, convivencia escolar, Ecuador, Educación Inicial, mediación docente.

ABSTRACT

School coexistence in preschool education for children aged three to five rests on capacities children are still building: recognizing what they feel, waiting for a turn, tolerating frustration, and repairing a bond after a conflict. Emotional education has been proposed as the path for supporting that process, yet its translation into concrete classroom decisions has not been systematized for this level nor articulated with the current Ecuadorian regulatory framework. This study aimed to analyze the emotional education strategies that literature and national regulations allow us to sustain for strengthening school coexistence at this level in Ecuador. A documentary review was conducted with a qualitative, descriptive-analytical approach on thirty documents — indexed articles, systematic reviews, meta-analyses, official regulations, and agency reports — published mainly between 2019 and 2026 and retrieved from SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC, Crossref, university repositories, and ministerial portals. The reviewed evidence suggests that the classroom assembly, the intentional organization of the learning environment, and

age-adapted mindfulness practices concentrate the available support, and that their effectiveness depends less on the chosen program than on the emotional competence of the teacher who mediates it. The absence of Ecuadorian research on classroom assemblies and on learning centers with a socioemotional focus is reported as a finding. It is concluded that emotional education is viable in the Ecuadorian classroom if articulated with the Coexistence domain of the 2014 curriculum and with the exit profile of the Competency-Based Curricular Framework, in force since 2025-2026.

KEYWORDS: Classroom management, early childhood education, Ecuador, emotional competence, learning environment, school climate.

INTRODUCCIÓN

La convivencia en un aula de Educación Inicial no es un telón de fondo sobre el que ocurre el aprendizaje: es, en sí misma, contenido curricular. El Currículo de Educación Inicial reconoce la Convivencia como uno de los ámbitos de desarrollo y aprendizaje del subnivel 2, desprendido del eje de desarrollo personal y social, y le asigna destrezas específicas relacionadas con la construcción de normas, el respeto a los demás y la participación en actividades grupales (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2014). Sin embargo, la experiencia cotidiana que reportan los estudios nacionales es distinta de la que el currículo prefigura. Alcoser-Grijalva et al. (2019), en un estudio de enfoque mixto realizado en un centro de Educación Inicial con niños de cuatro a cinco años, describen un aula donde los infantes manifiestan actitudes negativas en su comportamiento, se enfrentan con sus compañeros y no sostienen la concentración en las actividades propuestas por la docente; los autores atribuyen esas insuficiencias en el ámbito de convivencia a falencias previas en la educación emocional. Romero-Tandazo et al. (2026) llegan a una lectura convergente sobre la relación entre educación emocional, convivencia y manejo conductual en la infancia temprana ecuatoriana. La distancia entre lo que el currículo prescribe y lo que el aula muestra no es un problema de voluntad docente, sino de mediación: falta el repertorio de decisiones concretas que traduzca el ámbito de Convivencia en práctica diaria.

Esa distancia se vuelve más significativa si se considera lo que está en juego en estos años. Grantham-McGregor et al. (2007), en un trabajo fundacional sobre el potencial de desarrollo en los primeros cinco años en países en desarrollo, establecieron que las condiciones de los primeros años predicen trayectorias posteriores de aprendizaje y participación social, y que las poblaciones en desventaja son las que más pierden cuando esas condiciones no se garantizan. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023) retoma esa preocupación y señala que, pese a los avances normativos y científicos, la atención a la primera infancia sigue siendo un elemento pendiente de cualquier estrategia de desarrollo social

inclusivo. En el Ecuador, esa deuda se expresa en aulas numerosas, en diversidad intercultural y lingüística que el currículo reconoce pero que los materiales no siempre acompañan, y en contextos rurales donde el mismo docente atiende simultáneamente a varios grupos de edad.

La educación emocional aparece en ese escenario como respuesta. Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) la definen como un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales —conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar—, y advierten que se trata de una respuesta a necesidades sociales que el currículo ordinario no atiende suficientemente. Su valor no reside en agregar una asignatura, sino en hacer explícito y sistemático el trabajo con las emociones que hasta ahora ocurría de manera implícita. Denham et al. (2015) aportan la contraparte evolutiva de ese marco: la competencia emocional infantil se socializa en la interacción cotidiana con adultos y pares, mediante el modelado, la reacción del adulto ante la emoción del niño y la enseñanza directa sobre lo que se siente. Esa socialización no espera a que haya un programa: ocurre en cada respuesta de la docente ante una rabieta o ante un conflicto por un juguete. Lo que el enfoque de educación emocional propone es volverla intencionada.

La evidencia acumulada sobre programas de aprendizaje social y emocional respalda esa apuesta, aunque con matices que conviene declarar. Mahoney et al. (2018) sintetizaron la investigación de resultados del aprendizaje social y emocional y reportaron beneficios sostenidos en habilidades socioemocionales, actitudes y desempeño escolar; su síntesis, sin embargo, corresponde a población escolar de educación básica y media, no de preescolar. Cipriano et al. (2023), en un metaanálisis contemporáneo que integró 424 estudios experimentales procedentes de 53 países, con 252 intervenciones distintas y más de 575.000 estudiantes, encontraron mejoras en habilidades, actitudes, conductas, clima y seguridad escolar, relaciones entre pares, funcionamiento escolar y logro académico. También ese trabajo abarca educación básica y media, de modo que su evidencia orienta, pero no sustituye a la investigación específica de primera infancia. Para el nivel que interesa aquí, la referencia más pertinente es Muir et al. (2023), quienes revisaron sistemáticamente veinte años de investigación sobre intervenciones dirigidas a la autorregulación y las funciones ejecutivas en contextos preescolares, con 85 estudios incluidos bajo metodología PRISMA. Su resultado tiene dos capas que conviene no confundir: por un lado, algunos enfoques mostraron evidencia de eficacia más consistente y robusta que otros, y entre ellos figuran explícitamente la atención plena, el juego mediado y la actividad física; por otro, ciertas características aparecieron con

mayor presencia —o presencia exclusiva— entre las intervenciones de mayor eficacia, entre ellas el desafío cognitivo y el movimiento, junto con consideraciones sobre quién implementa la intervención, con qué fidelidad y en qué dosis.

Conviene precisar el vínculo entre autorregulación y competencia emocional, porque buena parte de la evidencia disponible para el nivel inicial se produce en el campo de las funciones ejecutivas y no en el de la educación emocional. Dörrenbächer-Ulrich y Bregulla (2024), en una revisión sistemática sobre la relación entre aprendizaje autorregulado y funciones ejecutivas, muestran que se trata de constructos vecinos, pero no equivalentes: comparten los mecanismos de control inhibitorio y flexibilidad, y se distinguen en el objeto sobre el que ese control se ejerce. Ross y Ascetta (2025), en una revisión sistemática interdisciplinaria sobre la investigación en autorregulación en educación infantil, documentan precisamente esa superposición metodológica entre disciplinas que estudian el mismo fenómeno con nombres distintos. Para el docente de aula la distinción es menor que la continuidad: el niño que logra detener un impulso para escuchar a un compañero está ejerciendo un mismo repertorio de control, se lo llame autorregulación emocional o función ejecutiva. Por eso, en este artículo la evidencia sobre autorregulación en preescolar se incorpora como respaldo de la educación emocional, declarando en cada caso el campo de origen.

El anclaje normativo ecuatoriano atraviesa hoy una transición que la literatura nacional aún no ha incorporado. El Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) sigue vigente como instrumento operativo del nivel: es el que organiza los ejes, los ámbitos —entre ellos Convivencia— y las destrezas que la docente planifica. Junto a él, la Política Nacional de Convivencia Escolar (MinEduc, 2021) fija el marco de intervención institucional y reconoce la necesidad de abordar la convivencia desde los primeros niveles. Pero el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A expidió el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes para el Sistema Nacional de Educación y estableció que la implementación plena del currículo competencial comienza en el año lectivo 2025-2026, precisamente por el primer año del Nivel Inicial. Ese marco define un perfil de salida del Nivel Inicial en el que el estudiante habrá desarrollado, entre otras, habilidades socioemocionales acordes a su etapa evolutiva (MinEduc, 2023). La educación emocional deja así de ser una opción metodológica de la docente para convertirse en un resultado declarado del nivel. A ese conjunto se suma la normativa de los servicios de desarrollo infantil, que regula las condiciones materiales e institucionales en que ese trabajo ocurre (Ministerio de Inclusión Económica y Social [MIES], 2023; MIES y MinEduc, 2014).

La literatura ecuatoriana sobre educación emocional en el nivel inicial ha crecido en los últimos años, pero se ha concentrado en establecer la pertinencia del enfoque más que en documentar estrategias. Boconzaca Chunchi et al. (2025) sitúan la inteligencia emocional como pilar del desarrollo socioemocional en el nivel; Mendoza Vera et al. (2025) analizan la educación emocional en su articulación con la atención a la diversidad y la convivencia escolar, y enumeran entre las estrategias posibles las asambleas de convivencia, sin desarrollarlas ni asociarlas a resultados; Bejarano Arévalo et al. (2025) reportan mejoras en empatía, autorregulación, respeto a las normas y participación tras un programa de ocho semanas con veinticinco niños de cuatro a cinco años, en un diseño cuasiexperimental de pretest y postest sin grupo de control, limitación que los propios autores declaran. Pacheco Erazo et al. (2026) desarrollan un programa de educación emocional orientado a la convivencia, pero su población es de segundo año de Educación General Básica, no de Educación Inicial, de modo que sus resultados solo pueden leerse como indicio de una tendencia y no como evidencia transferible al subnivel 2.

El vacío que este artículo aborda es, entonces, doble. No se ha sistematizado qué estrategias concretas de educación emocional cuentan con respaldo suficiente para el subnivel 2 de Educación Inicial, ni se ha articulado ese repertorio con la transición curricular que el sistema ecuatoriano inició en 2025-2026. A ello se agrega una ausencia que la búsqueda realizada para este trabajo permitió constatar y que se documenta más adelante: no existe investigación ecuatoriana indexada sobre asambleas de aula ni sobre rincones con enfoque socioemocional en el nivel inicial. El objetivo general es analizar las estrategias de educación emocional que fortalecen la convivencia escolar en niños y niñas del subnivel 2 de Educación Inicial en el Ecuador, a partir de la literatura científica y de la normativa vigente. Cuatro objetivos específicos lo desagregan: caracterizar los fundamentos conceptuales de la educación emocional en la primera infancia; identificar las problemáticas de convivencia del nivel y su abordaje desde la política pública ecuatoriana; sistematizar las estrategias pedagógicas con mayor respaldo en la literatura; y examinar el rol del docente como mediador emocional. Lo que el docente gana al leer este texto es un criterio para decidir: no una lista de actividades, sino las razones por las cuales unas prácticas resisten el escrutinio de la evidencia y otras, todavía, no.

MÉTODOS MATERIALES

El estudio corresponde a una revisión documental con enfoque cualitativo de carácter descriptivo-analítico e interpretativo —«Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P.

(2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education» —.. No se realizó trabajo de campo, no se recogieron datos propios y no se aplicaron instrumentos: el material de análisis es la literatura científica y normativa existente, y la contribución del trabajo es conceptual y pedagógica. El diseño sigue los criterios de la revisión de literatura entendida como metodología de investigación en sí misma, en la que la selección, la organización y la síntesis crítica del corpus constituyen el procedimiento analítico y deben ser explicitadas para que el lector pueda juzgar su alcance (Snyder, 2019). Ross y Aschetta (2025) refuerzan la necesidad de esa explicitación en el campo específico de la primera infancia, donde la superposición de tradiciones disciplinares hace que estudios sobre un mismo fenómeno resulten difíciles de comparar si no se declara desde qué marco se los está leyendo.

El corpus quedó conformado por treinta documentos. Se incluyeron artículos publicados en revistas indexadas, revisiones sistemáticas y metaanálisis, normativa oficial ecuatoriana e informes de organismos regionales. La búsqueda se realizó en SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC, Crossref, repositorios universitarios y los portales oficiales del Ministerio de Educación y del Ministerio de Inclusión Económica y Social del Ecuador. Las ecuaciones combinaron el constructo, la población y el contexto, en español y en inglés: por un lado, «educación emocional» o «inteligencia emocional» o «competencias socioemocionales», junto con «convivencia escolar» o «clima de aula», junto con «educación inicial» o «primera infancia», junto con Ecuador; por otro, emotional education o social-emotional learning, junto con school coexistence o classroom climate, junto con early childhood o preschool. Para las categorías de asamblea, ambiente de aprendizaje y atención plena se ejecutaron búsquedas específicas adicionales con los descriptores correspondientes.

Los criterios de inclusión fueron la ventana temporal de los últimos cinco a siete años —con excepciones fundacionales justificadas por su carácter de referencia obligada en el campo—, los idiomas español e inglés, la revisión por pares o el carácter oficial del documento, la pertinencia temática respecto de los objetivos y la prioridad a la producción ecuatoriana y latinoamericana. Se excluyeron los sitios sin autoría identificable, los blogs y agregadores de contenido, los resúmenes elaborados por terceros y todo material cuyos datos bibliográficos no pudieran confirmarse contra el documento original. Este último criterio se aplicó de manera estricta y tuvo consecuencias sobre el corpus final: varias fuentes localizadas durante la búsqueda fueron descartadas por no poder abrirse o por no resolver su identificación bibliográfica. De los treinta documentos incluidos, veintidós corresponden al período 2019-2026.

El procedimiento de análisis consistió en la lectura analítica de cada documento, la identificación de las afirmaciones que sostiene y de las que no sostiene, el contraste entre autores y la síntesis interpretativa en cuatro categorías, que son las que estructuran el apartado siguiente: los fundamentos conceptuales de la educación emocional en la primera infancia; la convivencia escolar en el nivel inicial ecuatoriano y su abordaje desde la política pública; las estrategias pedagógicas con respaldo en la literatura, que comprenden la asamblea de aula, la organización del ambiente de aprendizaje y las prácticas de atención plena; y el docente como mediador emocional. En cada categoría se declaró la población y el diseño de los estudios citados, de modo que el lector pueda estimar la distancia entre el contexto de origen del dato y el aula ecuatoriana de subnivel 2. Cuando la literatura consultada resultó insuficiente o inexistente sobre un aspecto, esa ausencia se consignó como parte del resultado en lugar de suplirse con fuentes de pertinencia dudosa.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Fundamentos conceptuales de la educación emocional en la primera infancia

Dos planos, no una elección: programa y socialización cotidiana

La educación emocional llega al aula de Educación Inicial con una definición razonablemente estable y con una tensión no resuelta. Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) la formulan como el desarrollo intencionado de competencias emocionales agrupadas en cinco bloques, y sostienen que su implementación eficiente exige requerimientos organizacionales y pedagógicos que exceden la buena disposición del docente: tiempo protegido en la jornada, formación específica y continuidad institucional. Denham et al. (2015) aportan una lectura complementaria y en cierto punto tensionada con la anterior: la competencia emocional se socializa de manera permanente en la interacción cotidiana, mediante el modelado adulto, la reacción ante la emoción del niño y la enseñanza explícita. Donde Bisquerra y Chao subrayan el diseño y la sistematicidad, Denham y sus colaboradores subrayan la densidad emocional de lo que ya ocurre sin diseño alguno. La tensión no es menor para el aula ecuatoriana: si la educación emocional se entiende únicamente como programa, su implementación queda supeditada a condiciones que muchas unidades educativas no reúnen; si se la entiende únicamente como clima relacional, se diluye en buenas intenciones sin trazabilidad curricular. La lectura que este trabajo propone es que ambas dimensiones son necesarias y operan en planos distintos: la socialización emocional cotidiana define el piso, y el diseño intencionado define hasta dónde se puede llegar desde ese piso.

Tabla 1. *Dos lecturas sobre la naturaleza de la educación emocional en la primera*

infancia

Autor(es) y año	Postura sobre la educación emocional	Elemento que enfatiza	Consecuencia para el aula ecuatoriana
Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021)	Proceso educativo intencionado, agrupado en cinco bloques de competencias emocionales	El diseño y la sistematicidad: exige tiempo protegido, formación específica y continuidad institucional	Si se entiende solo como programa, queda supeditada a condiciones que muchas unidades educativas no reúnen
Denham et al. (2015)	La competencia emocional se socializa de manera permanente en la interacción cotidiana: modelado, reacción del adulto ante la emoción del niño, enseñanza explícita	La densidad emocional de lo que ya ocurre sin diseño alguno	Si se entiende solo como clima relacional, se diluye en buenas intenciones sin trazabilidad curricular

Nota. Síntesis construida a partir de Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) y Denham et al. (2015). Las definiciones y el énfasis atribuido a cada postura son los formulados por cada fuente; la lectura de que ambas dimensiones son necesarias y complementarias es una interpretación de este artículo, no de las fuentes citadas.

Las dos entradas de la Tabla 1 no compiten, describen planos distintos de un mismo fenómeno. Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) miran la educación emocional desde el diseño: lo que hace falta organizar para que ocurra de manera intencionada. Denham et al. (2015) la miran desde la interacción: lo que ya ocurre, con o sin diseño, cada vez que un adulto responde a la emoción de un niño. Para el aula ecuatoriana la distinción no es académica: si la educación emocional se entiende únicamente como programa, su implementación queda supeditada a condiciones —tiempo protegido, formación, continuidad institucional— que muchas unidades educativas no reúnen; si se entiende únicamente como clima relacional, se diluye en buena voluntad sin quedar registrada en ninguna planificación. La lectura que este artículo sostiene es que la socialización cotidiana define el piso, y el diseño intencionado define hasta dónde se puede llegar desde ese piso.

La literatura ecuatoriana: pertinencia establecida, implementación pendiente

La literatura ecuatoriana se ubica mayoritariamente en el primer plano. Boconzaca Chunchi et al. (2025) sostienen la inteligencia emocional como pilar del desarrollo socioemocional del nivel inicial, y Mendoza Vera et al. (2025) la articulan con la atención a la

diversidad, mostrando que la competencia emocional del grupo condiciona la posibilidad misma de un aula inclusiva. Ambos trabajos son conceptualmente sólidos y contextualmente pertinentes, pero ninguno documenta la implementación de un diseño ni sus resultados. Bejarano Arévalo et al. (2025) sí lo hacen, con un programa de ocho semanas aplicado a veinticinco niños de cuatro a cinco años en una institución urbana, y reportan mejoras en empatía, autorregulación, respeto a las normas y participación; el diseño cuasiexperimental sin grupo de control impide atribuir esas mejoras al programa con seguridad, y los propios autores lo consignan. La evidencia revisada sugiere, entonces, que en el Ecuador existe convicción sobre la pertinencia del enfoque y todavía poca acumulación sobre su implementación. Ese desequilibrio es en sí mismo un hallazgo, y explica por qué la sistematización de estrategias resulta necesaria.

La evidencia vecina: autorregulación y funciones ejecutivas

El anclaje conceptual se refuerza si se incorpora la evidencia sobre autorregulación producida fuera del campo de la educación emocional. Dörrenbächer-Ulrich y Bregulla (2024) documentan la relación entre aprendizaje autorregulado y funciones ejecutivas y establecen que comparten mecanismos de control sin ser el mismo constructo. Ross y Ascetta (2025) muestran, en una revisión sistemática interdisciplinaria, que la investigación en autorregulación en educación infantil se produce en tradiciones que rara vez dialogan entre sí. La consecuencia práctica para el docente ecuatoriano es que buena parte de la mejor evidencia disponible sobre cómo ayudar a un niño de cuatro años a detener un impulso no aparece indexada bajo el rótulo de educación emocional, sino bajo el de funciones ejecutivas. Ignorar ese cuerpo por una cuestión de etiqueta empobrece la práctica. Incorporarlo sin declarar su procedencia, en cambio, produce el efecto contrario: hace parecer que existe evidencia específica sobre educación emocional donde lo que hay es evidencia sobre control cognitivo. Este artículo opta por incorporarla declarándola.

La convivencia escolar en el nivel inicial ecuatoriano y su abordaje desde la política pública

Un marco normativo denso: del Currículo 2014 al Marco Curricular Competencial 2025-2026

La convivencia escolar en el nivel inicial ecuatoriano tiene, a diferencia de otros temas, un marco normativo denso. El Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) sitúa la Convivencia como ámbito del eje de desarrollo personal y social en el subnivel 2, con destrezas relativas a la construcción de normas, el respeto y la participación grupal. La Guía metodológica

para la implementación del Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2015) traduce ese diseño a orientaciones de planificación y de organización de la jornada, y es el instrumento que conecta el ámbito con la experiencia de aprendizaje concreta. La Política Nacional de Convivencia Escolar (MinEduc, 2021) establece el marco institucional y reconoce la necesidad de intervenir desde los primeros niveles educativos. La normativa de servicios de desarrollo infantil define las condiciones materiales y de talento humano en que ese trabajo se realiza, incluidas las relaciones numéricas entre personas adultas y niños (MIES, 2023; MIES y MinEduc, 2014). Y el Marco Curricular Competencial expedido mediante Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A incorpora las habilidades socioemocionales al perfil de salida del Nivel Inicial y fija su implementación plena a partir del año lectivo 2025-2026, comenzando justamente por el primer año del nivel (MinEduc, 2023).

Esa transición merece una lectura cuidadosa porque cambia el estatuto de la educación emocional. Bajo el Currículo 2014, trabajar las emociones era una decisión metodológica que la docente adoptaba para alcanzar destrezas del ámbito de Convivencia. Bajo el Marco Curricular Competencial, las habilidades socioemocionales son parte de lo que el nivel debe entregar. El desplazamiento es de medio a fin. En términos prácticos, la docente que hoy planifica sigue haciéndolo con el instrumento de 2014 —los ámbitos, las destrezas, las experiencias de aprendizaje—, pero lo hace dentro de un horizonte donde lo socioemocional ya no es un efecto colateral deseable. La convivencia deja de ser un problema de disciplina para convertirse en un aprendizaje evaluable. La literatura ecuatoriana revisada, publicada en su mayoría antes de que la implementación plena comenzara, no registra todavía este desplazamiento, y esa es una tarea pendiente para la producción nacional de los próximos años.

Las problemáticas documentadas por los estudios nacionales

Las problemáticas concretas que ese marco debe atender aparecen documentadas en los estudios nacionales. Alcoser-Grijalva et al. (2019) describen conflictos entre pares, dificultades de sostenimiento atencional y actitudes disruptivas en un centro de Educación Inicial con niños de cuatro a cinco años, y vinculan esas manifestaciones a carencias en la educación emocional previa. Romero-Tandazo et al. (2026) analizan la relación entre educación emocional, convivencia escolar y manejo conductual en la infancia temprana ecuatoriana y llegan a conclusiones convergentes. Pacheco Erazo et al. (2026) desarrollan un programa de educación emocional con resultados favorables sobre la convivencia, pero su población corresponde al segundo año de Educación General Básica: son niños de seis a siete años, con capacidades verbales y de autorregulación considerablemente más desarrolladas que las de un grupo de

subnivel 2, de modo que su evidencia se cita aquí como indicio de continuidad del enfoque a lo largo del sistema y no como respaldo de su aplicación al nivel inicial. Mendoza Vera et al. (2025) añaden la dimensión de la diversidad, y Sadozai et al. (2024), en un metaanálisis sobre funciones ejecutivas en niños con condiciones del neurodesarrollo, aportan un argumento que la política nacional de convivencia hace suyo desde otro lenguaje: los niños cuyo perfil de desarrollo se aparta de lo esperado enfrentan mayores dificultades de control ejecutivo, lo cual convierte a las estrategias de regulación en un asunto de accesibilidad y no solo de clima. Un aula que solo funciona cuando todos los niños se autorregulan por sí mismos no es un aula inclusiva.

Tabla 2. *Estudios ecuatorianos sobre convivencia escolar y educación emocional en la primera infancia*

Autor(es) y año	Diseño y población	Hallazgo principal	Distancia respecto del subnivel 2
Alcoser- Grijalva et al. (2019)	Enfoque mixto; Centro de Educación Inicial «Mundo Mágico», niños de 4 a 5 años	Conflictos entre pares, dificultades de sostenimiento atencional y actitudes disruptivas, atribuidas a falencias previas en educación emocional	Corresponde directamente al subnivel 2
Romero- Tandazo et al. (2026)	Infancia temprana ecuatoriana	Relación convergente entre educación emocional, convivencia escolar y manejo conductual	Corresponde al nivel; es el estudio ecuatoriano más reciente sobre el tema
Boconzac a Chunchi et al. (2025)	Análisis conceptual	Sitúa la inteligencia emocional como pilar del desarrollo socioemocional del nivel inicial	Conceptual, sin implementación documentada
Mendoza Vera et al. (2025)	Análisis conceptual	Articula la educación emocional con la atención a la diversidad; enumera las asambleas de convivencia	Conceptual; única mención ecuatoriana de asambleas localizada, sin resultados asociados

Autor(es) y año	Diseño población	y Hallazgo principal	Distancia respecto del subnivel 2
		entre las estrategias posibles, sin desarrollarlas	
Bejarano Arévalo et al. (2025)	Cuasiexperime ntal, pretest-postest sin grupo de control; programa de 8 semanas; 25 niños de 4 a 5 años, institución urbana	Mejoras en empatía, autorregulación, respeto a las normas y participación	Corresponde al subnivel 2; limitación de diseño declarada por los propios autores
Pacheco Erazo et al. (2026)	Programa de educación emocional orientado a la convivencia; segundo año de EGB	Resultados favorables sobre la convivencia	Población de 6 a 7 años, no de Educación Inicial: se cita como indicio de continuidad del enfoque, no como evidencia transferible

Nota. Síntesis construida a partir de Alcoser-Grijalva et al. (2019), Romero-Tandazo et al. (2026), Boconzaca Chunchi et al. (2025), Mendoza Vera et al. (2025), Bejarano Arévalo et al. (2025) y Pacheco Erazo et al. (2026). El diseño, la población y los hallazgos son los reportados por cada estudio; la columna de distancia respecto del subnivel 2 es una valoración de este artículo.

La Tabla 2 muestra un desequilibrio que es en sí mismo un hallazgo: dos estudios documentan implementación (Bejarano Arévalo et al., 2025, con limitación de diseño declarada, y Alcoser-Grijalva et al., 2019, de tipo diagnóstico), y dos se quedan en el plano conceptual (Boconzaca Chunchi et al., 2025; Mendoza Vera et al., 2025). En el Ecuador existe convicción sobre la pertinencia del enfoque y todavía poca acumulación sobre su implementación. La mención de Mendoza Vera et al. (2025) a las «asambleas de convivencia» es, además, la única referencia ecuatoriana localizada sobre esa estrategia en todo el corpus, y no lleva desarrollo ni resultados: es la primera señal del vacío que la Tabla 3 documenta con más detalle. Pacheco Erazo et al. (2026) se incluye por su continuidad temática, no por transferibilidad directa: la distancia de cuatro años entre su población y la del subnivel 2 es demasiado grande para leerla como evidencia del nivel que interesa a este artículo.

Estrategias pedagógicas con respaldo en la literatura

La asamblea de aula: formato extensivo y formato intensivo

De las estrategias pedagógicas disponibles, la asamblea de aula es la que muestra mayor coherencia entre su fundamentación y las condiciones reales del nivel. Berlanga Algaba et al. (2015) documentan tres cursos consecutivos de trabajo con asambleas en un grupo de veinticinco niños que ingresó a los tres años, con una estructura de tres momentos diarios:

- Asamblea de bienvenida: se saluda individualmente, se identifica y nombra la emoción del día con apoyo visual y se comparten temas de interés.
- Asamblea de vuelta a la calma: después del recreo, dedicada a conversar sobre los conflictos ocurridos y a buscar soluciones consensuadas.
- Asamblea de despedida: se pone en común lo aprendido y cómo se siente el grupo.

Las autoras describen la construcción de las normas de convivencia en positivo, discutidas y consensuadas por el propio grupo con la mediación de la tutora, y la distribución rotativa de responsabilidades mediante la figura del encargado del día. Lo relevante para este análisis no es el inventario de actividades, sino la observación que registran sobre el tercer año: el grupo decide por sí mismo que las sesiones de relajación después del recreo son importantes «para tranquilizarse y estar descansados, y poder hablar sin nervios», y las autoras consignan un aumento de la capacidad del grupo para autorregularse. La asamblea, así entendida, no es un espacio donde se habla de las emociones: es el dispositivo donde el grupo aprende a gestionarlas colectivamente.

Ese hallazgo introduce una tensión útil con la otra forma de organizar el trabajo emocional en el nivel. Belmonte (2022) presenta un proyecto de inteligencia emocional para un aula del segundo ciclo de Educación Infantil estructurado en diez sesiones con catorce actividades, distribuidas en dos semanas, con metodología por proyectos, trabajo cooperativo, juego y participación de las familias. Es un formato intensivo y acotado; la asamblea que describen Berlanga Algaba et al. (2015) es un formato extensivo y permanente. Las dos opciones no compiten, pero responden a lógicas distintas y producen efectos distintos. Un proyecto de dos semanas concentra la atención del grupo, entrega vocabulario emocional y resulta compatible con la planificación por experiencias de aprendizaje; una rutina asamblearia sostenida durante tres cursos construye una capacidad grupal que ninguna unidad didáctica puede instalar en quince días. La evidencia revisada sugiere que la vía intensiva sirve para introducir el enfoque y la extensiva para consolidarlo, y que confundir una con otra —esperar de un proyecto breve los efectos de una rutina sostenida— explica buena parte de la decepción

con que se abandonan estas prácticas. Conviene añadir que ambas fuentes describen experiencias de aula, no diseños con grupo de control, de modo que lo que aportan es un modelo de implementación y no una medida de eficacia.

Aquí aparece el primer vacío que este trabajo consigna como hallazgo. La búsqueda realizada en SciELO, Redalyc, Dialnet, Crossref y repositorios universitarios no localizó investigación ecuatoriana indexada sobre asambleas de aula en Educación Inicial. La producción disponible es española y, en menor medida, de otros países latinoamericanos, y la única mención ecuatoriana identificada es la enumeración de asambleas de convivencia que hacen Mendoza Vera et al. (2025) dentro de un listado de estrategias, sin desarrollo ni resultados asociados. Esta ausencia no invalida la estrategia: la asamblea tiene una tradición pedagógica de casi un siglo y una fundamentación robusta. Lo que señala es que su adaptación a las condiciones del aula ecuatoriana —grupos numerosos, contextos interculturales y bilingües, aulas rurales multigrado— no ha sido documentada, y que las docentes que hoy la implementan lo hacen sin respaldo investigativo nacional. Es, en sí misma, una línea de investigación disponible.

La organización intencionada del ambiente de aprendizaje

La segunda estrategia con respaldo es la organización intencionada del ambiente de aprendizaje. Aljabreen (2020), en un análisis comparativo de los modelos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, muestra que los tres coinciden en atribuir al espacio físico una función pedagógica activa: el ambiente no aloja la actividad, la configura. Esa premisa es la que subyace a la organización por rincones que el sistema ecuatoriano ya emplea. Berlanga Algaba et al. (2015) describen cómo los rincones se integran en la estructura de la asamblea: el encargado del día nombra a los responsables de cada rincón y les recuerda sus tareas, y esos responsables gestionan el funcionamiento, el orden y el cuidado de los materiales, con funciones que se complejizan a lo largo de los tres cursos. El componente socioemocional del rincón no proviene, entonces, de los materiales que contiene, sino de la estructura de responsabilidad compartida que lo sostiene: negociar el acceso, respetar el turno, cuidar lo que es de todos y rendir cuentas ante el grupo son operaciones de convivencia antes que de organización.

Sobre este punto debe consignarse un segundo vacío. El rincón de la calma —espacio delimitado dentro del aula al que el niño puede retirarse voluntariamente para regular su estado emocional— es una práctica ampliamente difundida en las aulas de Educación Inicial y ampliamente descrita en materiales de divulgación pedagógica, pero la búsqueda realizada no localizó investigación indexada y accesible que documente sus efectos, ni en el Ecuador ni en

la región. Existe producción académica sobre el tema en el ámbito español, pero difundida en formatos que no permitieron su verificación directa. Por consiguiente, este artículo no puede sostener afirmaciones sobre la eficacia del rincón de la calma y se limita a registrar la distancia entre su difusión práctica y su respaldo investigativo. Esa distancia es, nuevamente, un hallazgo: indica un área donde la práctica docente ha avanzado por delante de la investigación, y donde la investigación ecuatoriana tiene una oportunidad concreta.

Las prácticas de atención plena

La tercera estrategia es la más respaldada por evidencia específica del nivel y, a la vez, la menos incorporada al aula ecuatoriana. Muir et al. (2023) identificaron la atención plena entre los enfoques con evidencia de eficacia más consistente y robusta para el desarrollo de la autorregulación y las funciones ejecutivas en contextos preescolares, junto con el juego mediado y la actividad física, sobre una revisión sistemática de 85 estudios. Berti y Cigala (2022) estudiaron los efectos de prácticas de atención plena en niños de edad preescolar sobre la conducta prosocial, la autorregulación y la toma de perspectiva. Culotta et al. (2025) examinaron el uso de prácticas de atención plena para incrementar la autorregulación en niños de preescolar y kínder en un contexto escolar. Las tres fuentes convergen en señalar que las prácticas de atención plena adaptadas a la edad —respiración consciente, atención al cuerpo, pausas de silencio breve, ejercicios de escucha— producen efectos en el terreno de la regulación, que es exactamente el terreno donde se juega la convivencia del aula inicial.

Tabla 3. *Estrategias pedagógicas de educación emocional con respaldo en la literatura*

Estrategia	Autor(es)) y año	Corpus / diseño	Hallazgo	Alcance declarado
Asamblea de aula (formato extensivo)	Berlanga Algaba et al. (2015)	Estudio de caso longitudinal; 3 cursos consecutivos; 25 niños que ingresaron a los 3 años	Estructura de tres momentos diarios; el grupo llega a autorregularse y a valorar por sí mismo las sesiones de relajación	Experiencia de aula, no diseño con grupo de control; producción española, sin réplica ecuatoriana localizada
Asamblea de aula (formato intensivo)	Belmonte (2022)	Proyecto de 10 sesiones y 14 actividades en 2 semanas; aula de 2.º ciclo de Educación Infantil	Formato intensivo y acotado, con metodología por proyectos, trabajo cooperativo, juego y participación familiar	Complementario, no sustituto, del formato extensivo

Estrategia	Autor(es)) y año	Corpus / diseño	Hallazgo	Alcance declarado
Organización del ambiente de aprendizaje	Aljabreen (2020)	Análisis comparativo de los modelos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia	Los tres modelos atribuyen al espacio físico una función pedagógica activa	Fundamenta la lógica de los rincones; no describe su aplicación ecuatoriana
Atención plena	Muir et al. (2023)	Revisión sistemática PRISMA; 85 estudios; 20 años de investigación en autorregulación y funciones ejecutivas en preescolar	La atención plena figura entre los enfoques con evidencia de eficacia más consistente y robusta, junto con el juego mediado y la actividad física	Distingue enfoques eficaces de características de las intervenciones eficaces (desafío cognitivo, movimiento); no producido en el Ecuador
Atención plena	Berti y Cigala (2022)	Estudio sobre prácticas de atención plena en preescolares	Efectos sobre conducta prosocial, autorregulación y toma de perspectiva	Citada de manera conservadora: verificada contra Crossref, sin acceso al texto completo
Atención plena	Culotta et al. (2025)	Estudio sobre prácticas de atención plena en preescolar y kínder, contexto escolar	Uso de la atención plena para incrementar la autorregulación	Misma salvedad que la entrada anterior

Nota. Síntesis construida a partir de Berlanga Algaba et al. (2015), Belmonte (2022), Aljabreen (2020), Muir et al. (2023), Berti y Cigala (2022) y Culotta et al. (2025). Las cifras de corpus y diseño son las reportadas por cada estudio.

Leídas en conjunto, las tres estrategias de la Tabla 3 no compiten entre sí: la asamblea extensiva de Berlanga Algaba et al. (2015) construye una capacidad grupal que ningún proyecto de dos semanas puede instalar, mientras que el formato intensivo de Belmonte (2022) sirve para introducir el enfoque donde todavía no existe rutina. La organización del ambiente que documenta Aljabreen (2020) provee el fundamento teórico de los rincones que el sistema ecuatoriano ya emplea, aunque su aplicación local no está documentada. Y la atención plena es, de las tres, la estrategia con el respaldo más específico para el nivel —Muir et al. (2023) la

sitúan entre los enfoques con evidencia más consistente— y, a la vez, la menos incorporada al aula ecuatoriana: ninguna de las tres fuentes que la sostienen se produjo en el Ecuador ni en la región. Esa combinación —evidencia sólida, adopción local nula— es la que este artículo consigna como una de las líneas de investigación más urgentes.

Conviene, sin embargo, delimitar el alcance de esa convergencia. Ninguna de las tres fuentes se produjo en el contexto ecuatoriano ni latinoamericano, y la búsqueda realizada no identificó investigación nacional sobre atención plena en el nivel inicial; Romero-Tandazo et al. (2026), que es el estudio ecuatoriano más reciente sobre educación emocional y manejo conductual en la infancia temprana, no aborda esta estrategia. Además, la propia formulación de Muir et al. (2023) obliga a una precisión que la lectura apresurada suele perder: cuando esos autores enumeran las características presentes en las intervenciones de mayor eficacia, mencionan el desafío cognitivo y el movimiento, no la carga emocional del contenido. Es decir, la evidencia revisada sugiere que lo que hace eficaz a una intervención de autorregulación en preescolar no es únicamente que trabaje emociones, sino que exija al niño un esfuerzo de control sostenido en una actividad que le demanda pensar y moverse. Esa precisión tiene una consecuencia práctica directa: una rutina de atención plena que se reduzca a que los niños permanezcan quietos y en silencio probablemente rinda menos que una que combine quietud, atención deliberada y una demanda cognitiva ajustada a la edad.

El docente como mediador emocional

La cuarta categoría reordena todas las anteriores. Jennings y Greenberg (2009) formularon el modelo del aula prosocial, según el cual la competencia social y emocional del propio docente se relaciona con los resultados de sus estudiantes y con el clima del aula: un docente que reconoce y regula sus emociones sostiene relaciones de mayor calidad, gestiona el aula con menos recursos punitivos e implementa con mayor fidelidad los programas socioemocionales que se le proponen. La afirmación es de 2009 y proviene del contexto anglosajón, pero su valor explicativo se sostiene frente a la evidencia posterior. Madanipour et al. (2024), en un estudio cualitativo con docentes de educación infantil sobre su comprensión de las funciones ejecutivas y las estrategias que emplean para facilitarlas, muestran que la calidad de la mediación depende de qué entiende el docente que está haciendo: las estrategias se aplican con sentido cuando el marco conceptual está disponible, y se aplican como rutina vacía cuando no lo está. Rademacher et al. (2025), en una revisión sistemática y metaanálisis sobre los efectos de la calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia, refuerzan desde otro ángulo que las diferencias de resultado se explican por la calidad del proceso más

que por la existencia nominal del servicio.

Tabla 4. *El docente como mediador emocional: convergencia entre fuentes*

Autor(es) y año	Enfoque	Hallazgo	Aporte a la convergencia
Jennings y Greenberg (2009)	Modelo del aula prosocial	La competencia social y emocional del docente se relaciona con los resultados de sus estudiantes y con el clima del aula; gestiona el aula con menos recursos punitivos e implementa con mayor fidelidad los programas socioemocionales	Fuente fundacional (contexto anglosajón, 2009); su valor explicativo se sostiene frente a la evidencia posterior
Madanipour et al. (2024)	Estudio cualitativo con docentes de educación infantil	La calidad de la mediación depende de qué entiende el docente que está haciendo: las estrategias se aplican con sentido cuando el marco conceptual está disponible	Explica el mecanismo: comprensión conceptual del docente, no solo elección del programa
Rademacher et al. (2025)	Revisión sistemática y metaanálisis sobre calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia	Las diferencias de resultado se explican por la calidad del proceso más que por la existencia nominal del servicio	Generaliza el hallazgo desde otro ángulo metodológico
Denham et al. (2015)	Socialización de la competencia emocional	La competencia emocional se socializa en la respuesta del adulto	Aporta la base teórica de por qué el docente reordena las tres estrategias de la Tabla 3
Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021)	Requerimientos organizacionales de la educación emocional	La implementación eficiente exige requerimientos organizacionales y	Anticipa la conclusión: sin el docente formado, la estrategia es un procedimiento vacío

Autor(es) y año	Enfoque	Hallazgo	Aporte a la convergencia
pedagógicos previos			

Nota. Síntesis construida a partir de Jennings y Greenberg (2009), Madanipour et al. (2024), Rademacher et al. (2025), Denham et al. (2015) y Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021). Los hallazgos son los reportados por cada estudio; la columna de aporte a la convergencia es la lectura articulada por este artículo.

La Tabla 4 es la que sostiene el argumento central del artículo: la discusión sobre qué estrategia adoptar —asamblea, rincones o atención plena— está mal planteada si se la formula como una elección entre programas, porque las tres comparten un mismo requisito. Berlanga Algaba et al. (2015) lo muestran desde la práctica cuando registran que hacia el tercer año la tutora pasa a un segundo plano, como observadora en la mayoría de los casos; ese repliegue no es espontáneo, es un resultado que se construye. Denham et al. (2015) lo explican desde la teoría: la competencia emocional se socializa en la respuesta del adulto. Jennings y Greenberg (2009) y Madanipour et al. (2024) documentan el mecanismo desde ángulos distintos —el clima que produce un docente regulado, y la comprensión conceptual que hace que una estrategia se aplique con sentido y no como rutina vacía—, y Rademacher et al. (2025) generaliza el mismo hallazgo desde la calidad del proceso educativo en la primera infancia. La estrategia, sin el docente formado que la medie, es un procedimiento vacío.

Convergencia de las cuatro categorías: un criterio para el aula ecuatoriana

La convergencia entre esas tres fuentes permite una interpretación que es, a juicio de este análisis, el aporte central del artículo. La discusión sobre qué estrategia de educación emocional adoptar está mal planteada si se la formula como una elección entre asamblea, rincones o atención plena. Las tres comparten un mismo requisito: un adulto capaz de sostener la actividad sin convertirla en control, de nombrar emociones sin interpretarlas por el niño, de tolerar el conflicto el tiempo suficiente para que el grupo lo elabore. Berlanga Algaba et al. (2015) lo describen desde la práctica cuando registran que en el tercer año la tutora pasa a un segundo plano, como observadora en la mayoría de los casos y como mediadora en el resto; ese repliegue progresivo del adulto no es una consecuencia natural del paso del tiempo, es un resultado que se construye. Denham et al. (2015) lo explican desde la teoría: la competencia emocional se socializa en la respuesta del adulto. Y Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) lo anticipan cuando advierten que la implementación eficiente de la educación emocional exige requerimientos organizacionales y pedagógicos previos. La estrategia, sin el docente formado que la medie, es un procedimiento vacío.

Para el aula ecuatoriana esta lectura tiene implicaciones concretas y accesibles. La asamblea no requiere material ni presupuesto: requiere quince minutos protegidos en la planificación microcurricular, una organización espacial que permita a los niños verse las caras y una docente dispuesta a no responder primero. Puede articularse directamente con las destrezas del ámbito de Convivencia del subnivel 2 y registrarse como experiencia de aprendizaje, lo cual resuelve el problema de la trazabilidad curricular que suele desalentar estas prácticas. La organización por rincones ya existe en la mayoría de las aulas del nivel; lo que el análisis sugiere agregar no es equipamiento, sino la estructura de responsabilidad rotativa que convierte el rincón en un espacio de convivencia negociada. Las prácticas de atención plena admiten formatos de tres a cinco minutos, insertables en las transiciones de la jornada —el regreso del patio, el paso de una actividad a otra—, que son precisamente los momentos donde la convivencia del aula inicial se tensiona. Y en contextos de aulas numerosas o multigrado, la asamblea y los rincones ofrecen una ventaja adicional que no debe pasarse por alto: distribuyen funciones de regulación entre los propios niños, en lugar de concentrarlas en la única persona adulta disponible.

Queda un límite que la evidencia revisada no permite salvar. Ninguna de las estrategias analizadas cuenta con investigación ecuatoriana que documente su implementación en el nivel inicial, y las condiciones que la literatura internacional presupone —grupos de tamaño moderado, un adulto formado, continuidad institucional a lo largo de varios años— no se verifican de manera homogénea en el sistema nacional. Grantham-McGregor et al. (2007) y la CEPAL (2023) coinciden en que las poblaciones en desventaja son las que más pierden cuando la calidad del entorno de desarrollo no se garantiza, y Rademacher et al. (2025) muestran que la calidad del proceso es lo que produce la diferencia. La conclusión que se desprende del conjunto no es que estas estrategias no funcionen en el Ecuador, sino que su eficacia dependerá de condiciones institucionales que exceden la decisión individual de la docente, y que documentar esa implementación es una tarea pendiente de la investigación nacional.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura permite responder el objetivo general en un sentido afirmativo pero condicionado. La educación emocional constituye una vía pedagógica viable para fortalecer la convivencia escolar en el subnivel 2 de Educación Inicial en el Ecuador, y la evidencia revisada sugiere que tres estrategias concentran el respaldo disponible: la asamblea de aula como dispositivo cotidiano de elaboración colectiva del conflicto, la organización intencionada del ambiente de aprendizaje mediante rincones con responsabilidad rotativa, y las

prácticas de atención plena adaptadas a la edad e insertadas en las transiciones de la jornada. La condición que atraviesa a las tres es la competencia emocional del docente que las media.

Respecto del primer objetivo específico, la educación emocional queda caracterizada como el desarrollo intencionado de competencias emocionales que se superpone a una socialización emocional que ya ocurre de manera permanente en la interacción del aula. Ambos planos son necesarios: el cotidiano fija el piso y el intencionado determina el alcance. A ese marco se incorpora, declarando su procedencia, la evidencia sobre autorregulación y funciones ejecutivas producida en un campo vecino, que aporta al nivel inicial el respaldo específico que la investigación en educación emocional todavía no reúne.

Respecto del segundo, las problemáticas de convivencia documentadas en el nivel inicial ecuatoriano —conflictos entre pares, dificultades de sostenimiento atencional, conductas disruptivas— tienen hoy un marco normativo que las aborda en dos planos articulados. El Currículo de Educación Inicial de 2014 sigue siendo el instrumento operativo, con la Convivencia como ámbito del eje de desarrollo personal y social, mientras que el Marco Curricular Competencial incorpora las habilidades socioemocionales al perfil de salida del nivel y comienza su implementación plena en el año lectivo 2025-2026. La educación emocional pasa así de medio metodológico a resultado declarado del nivel, desplazamiento que la producción académica nacional aún no ha incorporado.

Respecto del tercero, la sistematización de estrategias arrojó tanto un repertorio como dos ausencias. El repertorio está descrito arriba. Las ausencias son la falta de investigación ecuatoriana indexada sobre asambleas de aula en Educación Inicial y la falta de investigación accesible sobre el rincón de la calma, práctica muy difundida cuyo respaldo empírico no pudo verificarse. Ambas se consignan como hallazgos y no como omisiones del corpus.

Respecto del cuarto, el docente no es quien aplica la estrategia sino quien la constituye. La evidencia revisada sugiere que las diferencias de resultado se explican mejor por la calidad de la mediación adulta y por la comprensión conceptual que el docente tiene de lo que está haciendo, que por la elección entre un programa y otro.

Para el docente de Educación Inicial, el aporte práctico es acotado y ejecutable desde el lunes siguiente. Puede incorporar una asamblea breve al inicio y otra al regreso del patio, con identificación de la emoción propia mediante apoyo visual y búsqueda consensuada de soluciones a los conflictos ocurridos; puede asignar responsabilidades rotativas sobre los rincones que su aula ya tiene; puede introducir pausas de atención deliberada de tres a cinco minutos en las transiciones; y puede registrar todo ello como experiencias de aprendizaje

asociadas a las destrezas del ámbito de Convivencia, de modo que la práctica quede documentada en la planificación microcurricular y no dependa de su voluntad individual.

Las limitaciones del estudio se derivan de su diseño. Se trata de una revisión documental: sus conclusiones se refieren a lo que la literatura sostiene y a lo que de ella se deriva para la práctica, no a efectos medidos en niños ecuatorianos. El corpus fue acotado por el criterio de verificabilidad, que dejó fuera material temáticamente pertinente cuyos datos no pudieron confirmarse. Buena parte de la evidencia específica sobre las estrategias analizadas procede de contextos europeos, norteamericanos y de Oceanía, y su transferibilidad al aula ecuatoriana es una hipótesis razonable, no un hecho establecido. Y las fuentes ecuatorianas disponibles, aunque pertinentes, presentan diseños con limitaciones que sus propios autores declaran.

Las líneas futuras se desprenden directamente de los vacíos identificados. Se requiere investigación ecuatoriana que documente la implementación de asambleas de aula en el subnivel 2, con atención específica a las condiciones que el sistema nacional impone: grupos numerosos, aulas multigrado en contextos rurales y escenarios interculturales y bilingües. Se requiere estudiar el rincón de la calma, práctica extendida y no documentada. Se requiere investigación sobre atención plena en el nivel inicial ecuatoriano, inexistente hasta donde alcanzó esta búsqueda. Y se requiere, sobre todo, producción académica que acompañe la transición al Marco Curricular Competencial en lo relativo a las habilidades socioemocionales del perfil de salida, porque esa transición ya comenzó y las docentes la están implementando sin literatura nacional que las oriente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B., y León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en Inicial 2. *Ciencia UNEMI*, 12(31), 102-115. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp102-115p>
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Bejarano Arévalo, L. V., Jiménez Cordero, J. P., Campoverde Cruz, K. J., Sayago Minchala, J. de L., y Orellana Vivas, L. E. (2025). Educación emocional, como herramienta para mejorar la convivencia y el rendimiento académico en niños de inicial. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 4937-4951. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.633>
- Belmonte, M. L. (2022). La inteligencia emocional en el aula de Educación infantil. *Aula de Encuentro*, 24(1), 148-168. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.5860>

- Berlanga Algaba, M. J., Mayorga Fernández, M. J., y Gallardo Gil, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2), 21-36.
- Berti, S., y Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 33(1), 38-57. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Bisquerra Alzina, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Boconzaca Chunchi, M. de J., Boconzaca Chunchi, M. E., Mayorga Capa, D. I., Atiencia Armijos, P. A., e Iñaguazo Jordan, S. V. (2025). Inteligencia emocional como pilar del desarrollo socioemocional en el nivel inicial. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.29>
- 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>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). Primera infancia, desigualdades y derechos en América Latina y el Caribe. Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia, 25. CEPAL y UNICEF.
- Culotta, E., DiCarlo, C., y Rueter, D. (2025). Using mindfulness practices to increase self-regulation in pre-kindergarten and kindergarten-aged children. *Child & Youth Care Forum*, 54(4), 859-884. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09842-4>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2.^a ed., pp. 590-613). Guilford Press.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., y Bregulla, M. (2024). The relationship between self-regulated learning and executive functions – A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36(95). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., y Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of*

- Educational Research, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Madanipour, P., Garvis, S., Cohrsen, C., y Pendergast, D. (2024). Early childhood teachers' understanding of executive functions and strategies employed to facilitate them. *Frontiers in Education*, 9, 1488410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1488410>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., y Villaprado Castro, K. P. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143-155. <https://doi.org/10.69516/m9f8jh22>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial. MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Política Nacional de Convivencia Escolar. MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A. Marco Curricular Competencial de Aprendizajes para el Sistema Nacional de Educación. MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2023). Norma Técnica del Servicio de Centros de Desarrollo Infantil CDI. MIES.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social y Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Acuerdo Interministerial 0015-14. Normativa para la autorización de funcionamiento de la prestación de servicios de desarrollo integral para la primera infancia. MIES y MinEduc.
- Muir, R. A., Howard, S. J., y Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(27). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Pacheco Erazo, M. P., Ponce Rosero, S. R., Henríquez Antepara, E. J., y Vergel Parejo, E. E. (2026). La educación emocional como herramienta para mejorar la convivencia escolar en el segundo año de EGB. *Sinergia Académica*, 9(2), 298-322. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/948>

- Rademacher, A., Bäker, N., von Düring, U., Hiltunen, V., y Goagoses, N. (2025). The effects of early childhood education and care quality on academic competences in early primary school: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 40(110). <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01005-w>
- Romero-Tandazo, N. J., Velasquez-Chila, L. C., y Leones-Alvarado, J. A. (2026). Impacto de la educación emocional en la convivencia escolar y manejo conductual en la infancia temprana. *MQRInvestigar*, 10(1), e119. <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e119>
- Ross, R. A., y Ascetta, K. E. (2025). Methodological overlap in early childhood education self-regulation research: An interdisciplinary systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1755-1767. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01715-8>
- Sadozai, A. K., Sun, C., Demetriou, E. A., Lampit, A., Munro, M., Perry, N., Boulton, K. A., y Guastella, A. J. (2024). Executive function in children with neurodevelopmental conditions: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8, 2357-2366. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02000-9>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.