



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**Regulación emocional en el aula:
programa de intervención dirigido a docentes**

Pre-proyecto de intervención

Trabajo final de grado

Estudiante: Carolina Peña

C.I: 5.122.670-4

Tutora: Asist. Mag. Anaclara Gerosa

Revisora: Prof. Agda. Dra. Gabriela Fernández Theoduloz

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay.

Abril, 2026

Índice:

Resumen:	1
Introducción:	2
Antecedentes:	3
Marco conceptual:.....	3
Emociones:.....	3
Autorregulación:.....	7
Regulación emocional:.....	9
Intervenciones docentes:.....	12
Contextualización del ámbito educativo en Uruguay	14
Experiencias previas.....	19
Objetivos:	21
Objetivo general:.....	21
Objetivos específicos:.....	21
Metodología:	21
Diseño de intervención:.....	22
Definición del problema.....	22
Pertinencia de intervenir.....	23
Talleres:.....	26
Consideraciones éticas:	31
Indicadores de éxito:	32
Resultados esperados:	32
Cronograma:	34
Bibliografía:	35
ANEXO 1:	44
Actividades en los talleres:.....	45
Semáforo de las emociones:.....	45
Reconocer las emociones:.....	46
Comprender las emociones:.....	47
Expresión de las emociones:.....	49
Regulación emocional:.....	50
Funciones ejecutivas:.....	51
ANEXO 3:	53
Entrevista individual semiestructurada:.....	53
ANEXO 4:	54
Cuestionario post intervención:.....	54
ANEXO 4:	57
Consentimiento informado.....	57

Resumen:

Las emociones son procesos esenciales para la vida de las personas, ya que desempeñan un papel clave en la memoria, razonamiento, toma de decisiones y resolución de problemas. Además, permiten adecuar el comportamiento y promover la supervivencia, la reproducción y el bienestar de las personas. Dado que las emociones son fundamentales en aspectos cognitivos y sociales, trabajar la regulación emocional de forma eficaz está asociado con resultados educativos favorables. Asimismo, se la ha asociado con un desarrollo infantil saludable y un mayor bienestar afectivo, intelectual e interpersonal. Si bien se puede observar un creciente interés por los aspectos emocionales, en la currícula educativa de nuestro país no se especifican recursos didácticos para llevarlo al aula. Por esta razón, resulta crucial desarrollar un programa de intervención para trabajar dicha temática en las instituciones educativas en conjunto con los docentes. En este proyecto, se pretende generar herramientas y recursos para trabajar la regulación emocional en el aula. Con este fin se prevé realizar entrevistas individuales a los docentes, talleres grupales de co-diseño con los docentes en base a los objetivos planteados por la intervención y las temáticas que se desean abordar según la demanda. Se espera promover el desarrollo de las habilidades emocionales, así como contribuir a un clima emocional positivo en los procesos de aprendizaje y al bienestar integral.

Palabras claves: *emoción, regulación emocional, docentes*

Abstract

Emotions are essential processes for human life, playing a key role in memory, reasoning, decision-making, and problem-solving. They also allow us to adapt our behavior and promote survival, reproduction, and well-being. Since emotions are fundamental to cognitive and social development, effectively working on emotional regulation is associated with positive educational outcomes. Furthermore, it has been linked to healthy child development and greater affective, intellectual, and interpersonal well-being. While there is a growing interest in emotional aspects, the educational curriculum in our country does not specify teaching resources for classroom implementation. For this reason, it is crucial to develop an intervention program to address this topic in educational institutions in collaboration with teachers. This project aims to generate tools and resources for working on emotional regulation in the classroom. To this end, individual interviews with teachers and group co-design workshops with teachers are planned, based on the intervention's objectives and the topics to be addressed according to demand. The aim is to promote the development of

emotional skills and contribute to a positive emotional climate in the learning process and to overall well-being.

Keywords: emotion, emotional regulation, teachers

Introducción:

El sistema educativo tiene un rol fundamental en la preparación de los estudiantes, brindando recursos necesarios para desenvolverse en la sociedad de forma óptima. Su función es formar sujetos para que se desempeñen como “ciudadanos participativos, críticos y productivos” (ANEP, 2008, p.3). Por ende, las instituciones educativas no solo se adquieren conocimientos y competencias cognitivas, sino que también son espacios donde se aprende a interactuar y desarrollarse como sujetos de derecho (ANEP, 2024).

El interés en la educación emocional creció en los ámbitos educativos ya que se ha asociado a una mejora en la calidad de vida y en las relaciones interpersonales (Pérez et al., 2023). Según la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2022) la incorporación de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo uruguayo es clave dado que inciden en el desarrollo integral de los niños. De este modo, el trabajo sobre dichas habilidades en el aula debe tener en cuenta las características de los estudiantes, sus necesidades, su contexto y la capacidad del docente (Pérez et al., 2023). Por ello, la figura del docente es crucial, no solo en la adquisición de habilidades académicas sino también en las habilidades emocionales. Por consiguiente, es importante que los docentes puedan participar en el diseño de propuestas educativas sobre esta temática dado que la capacidad de los mismos para reconocer, regular y responder a las emociones en el salón impacta en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes (Savina et al., 2025). Asimismo, los docentes deben regular sus propias emociones, pero también ayudar a los niños a regular sus propias emociones (Kostol & Mänty, 2024) ya que las competencias emocionales de los docentes se asocian a la eficacia de los procesos de enseñanza (ANEP, 2024).

Sin embargo, se advierte que la educación emocional en el plan de estudio de formación de maestros no está suficientemente integrada: si bien existen programas y proyectos que promueven el desarrollo de la educación emocional, su incorporación en la formación de magisterio y educación inicial uruguayo no es uniforme (Gasco, 2025). En este sentido, esta situación constituye una problemática actual en nuestro país ya que, a pesar del creciente interés por esta temática en los últimos años, aún se carece de su integración

en ámbitos de formación docente y en las prácticas educativas.

El presente trabajo busca diseñar y desarrollar un programa de intervención de regulación emocional dirigido a docentes con el objetivo de promover un mayor reconocimiento, comprensión, expresión y regulación de las emociones de los niños entre cuatro a ocho años, así como contribuir a un clima emocional positivo en el aula y al bienestar integral. Dicha intervención será diseñada en conjunto con los docentes mediante la metodología de talleres y estará dirigida a aquellos docentes que quieran repensar sus prácticas o deseen profundizar en dicha temática.

En la siguiente sección se realizará un recorrido teórico de la temática, además de un recorrido histórico de la educación uruguaya para explorar cómo la dimensión emocional fue adquiriendo relevancia en el programa académico.

Se formulan las siguientes preguntas guía de este proyecto de intervención:

¿De qué manera las prácticas educativas influyen en el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 a 8 años?

¿Qué estrategias y actividades pueden co-diseñarse con los docentes para promover la regulación emocional en el aula?

¿Qué fortalezas y debilidades identifican los docentes a partir de la implementación de esta intervención?

Antecedentes:

Marco conceptual:

Emociones:

En este apartado, se va a conceptualizar qué son las emociones desde la perspectiva de diferentes autores relevantes en la temática (Darwin (1872), Ekman (2013), Plutchik (1980), Panksepp (2011), Gross & Thompson (2007), entre otros) aunque existe una gran controversia y debates sobre las diversas conceptualizaciones de las emociones, ya que cada autor plantea una dimensión de la emoción y en base a eso construye un modelo (Elices, 2015; González & Parra, 2024).

Las definiciones más aceptadas actualmente son aquellas que exponen la multidimensionalidad de las emociones, considerándola como fenómenos complejos (Damasio, 2000) que implican un estímulo desencadenante (interno o externo) y una serie

de cambios que tienen lugar a diferentes niveles, como la interpretación subjetiva en términos de placer-displacer, diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos de valoración), cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional) y efectos motivadores (movilización para la acción) con una finalidad que es la adaptación al entorno (Elices, 2015; Fernández & Jiménez, 2010).

Dentro de las teorías clásicas se encuentra la de Darwin (1872), plantea la existencia de emociones básicas y universales, subrayando su papel funcional para la adaptación, ya que preparaban al sujeto para realizar una respuesta de forma rápida y efectiva ante los cambios en el ambiente (Elices, 2015). Por lo tanto, tienen tres funciones principales, la función adaptativa, social y la función motivacional.

Sin embargo, distintas teorías varían en cuanto al número de emociones básicas: por ejemplo, la teoría de Ekman et al. (2013) plantea que las emociones son universales e innatas y considera seis emociones básicas: la ira, miedo, tristeza, alegría, asco y sorpresa; mientras que Plutchik (1980) considera ocho: miedo, ira, alegría, tristeza, asco, aceptación, expectación y sorpresa. Con respecto a que las emociones son universales e innatas estudios transculturales muestran que el ambiente, el aprendizaje y la cultura no influyen en el reconocimiento de las emociones básicas y en la expresión ya que estudios realizados en comunidades aisladas mostraron que pueden identificar las expresiones emocionales de personas que nunca tuvieron contacto (Elices, 2015).

Por su parte, Panksepp (2011) plantea que las emociones primarias se encuentran en regiones cerebrales subcorticales que son homólogas entre especies. Sin embargo, investigaciones más recientes sugieren que nuestro sistema emocional no se limita únicamente a estructuras subcorticales, sino que se extiende a redes interconectadas, en múltiples regiones de la corteza (Silva, 2019).

En la década de los 60 los enfoques cognitivos hacen hincapié en la valoración cognitiva, es decir, la evaluación que realiza el sujeto ante un estímulo relevante. Dichos procesos son subjetivos y dependen de factores biológicos y de aprendizaje (Elices, 2015) En otras palabras, dos personas pueden estar ante un mismo estímulo, pero experimentan emociones diferentes (Ramos et al 2009; Elices, 2015). Las teorías cognitivas se basan en la visión top-down dado que para que haya una respuesta emocional tiene que haber una previa evaluación cognitiva del estímulo, por lo tanto, la activación fisiológica es necesaria pero no suficiente para que se produzca una emoción (Gonzalez & Parra, 2024). Schachter y Singer (1962) proponen una perspectiva integradora en la cual las emociones surgen por interpretaciones cognitivas en base a los estados físicos y sus interpretaciones dependerán

del contexto (Guedes-Gondim & Álvaro-Estramiana, 2010; Šimić et al., 2021; Gonzalez & Parra, 2024).

En la misma línea, Gross y Thompson (2007) establecen el “modelo modal de la emoción”, definiendo la emoción como un fenómeno multimodal, la cual busca una respuesta más adaptativa para determinada situación, dando lugar a mecanismos bottom up y top down. De acuerdo con este modelo, ante una determinada situación evaluada por la persona como significativa, captará su atención y será valorada según las necesidades, deseos o motivaciones, dando lugar a una serie de respuestas emocionales tanto fisiológicas, experienciales y comportamentales.

Werner y Gross (2010) mencionan una serie de características de la emoción: (1) su desencadenante o antecedente situacional (externa o interna); (2) la atención, en ambas situaciones se debe atender para que se produzca una respuesta emocional; (3) la valoración que se le brinda, ya que una vez que se presta atención a las situaciones, se evalúan en base a los objetivos que se tiene en ese momento, esto se denomina evaluación. En base a los objetivos, estos se fundamentan en los valores personales, de la cultura, características de la situación actual, normas sociales y etapa de desarrollo; (4) una vez que se brindó atención a una situación y se la valoró como significativa para los objetivos del sujeto, la valoración da una respuesta emocional. Por último, (5) su maleabilidad, esto quiere decir que las respuestas emocionales no siguen un curso fijo, ya que pueden interrumpir lo que se está realizando e imponerse en la conciencia (Frijda, 1998, citado en Werner & Gross, 2010).

De acuerdo a los diferentes aportes, se pudo observar que las emociones implican cambios en los dominios de la experiencia subjetiva, la conducta y la fisiología, y tendencias a actuar de cierta forma y a no actuar de otras. Dentro de las conductas que están relacionadas con las emociones se encuentran los cambios en el comportamiento facial, postura y conductas específicas de la situación como puede ser retraerse (Gross, 2015). Según el contexto, las emociones pueden ser beneficiosas o perjudiciales: son beneficiosas cuando guían adecuadamente el procesamiento sensorial, permiten una mejor toma de decisiones, brindan información sobre cómo actuar, brinda información sobre las intenciones de comportamientos de las demás personas y motivan ciertos comportamientos socialmente aceptados. Sin embargo, las emociones son perjudiciales cuando tienen una intensidad, duración y frecuencia desmedida, excesiva y sostenida en el tiempo o son inadecuadas para una situación, sesgando de forma desadaptativa y de forma desproporcionada la cognición y la conducta (Gross, 2015; Palmero, 2016).

Por otro lado, dentro de las teorías contemporáneas de las emociones se encuentra la perspectiva sociocultural de las emociones, en el cual existen dos enfoques, el primero consiste en los enfoques cognitivos mencionados anteriormente, donde la emoción es una función de la evaluación cognitiva pero además hacen hincapié en que se aprenden y están influenciadas por la cultura, es decir, los procesos de formación y regulación emoción sucede en contexto de interacción social. Dicho enfoque no solo plantea que las emociones son heredadas y determinadas filogenéticamente, sino que además establecen emociones secundarias (o complejas) heterogéneas que se producen a lo largo de la vida mediante la interacción de emociones básicas y la interacción con el ambiente. Las cuales implican atribuir un estado cognitivo y una emoción a otras personas, siendo dependientes del entorno y la cultura. Por lo tanto, es tener la capacidad para diferenciarse a uno mismo de los otros y tener en cuenta la perspectiva de las demás personas (Golan et al., 2015; LeDoux, 2000; González & Parra, 2024). Tal como las emociones básicas, también tienen valencia positiva y negativa, pero son más individuales y suelen ser muy diferentes entre los sujetos, por lo tanto, se puede decir que carecen de una determinada forma de expresión facial específica, su duración suele ser mayor que las emociones básicas, nacen desde el lenguaje y solo se pueden encontrar en los seres humanos (González & Parra, 2024).

Por otra parte, está el segundo enfoque que plantea la “teoría de la emoción construida” (Feldman-Barrett & Barberán, 2018) la cual, cuestiona la existencia de emociones básicas, universales, heredadas y determinadas filogenéticamente. Desde esta perspectiva, una emoción surge cuando el cerebro les da un significado a los estímulos sensoriales (sistema nervioso autónomo, endocrino e inmunológico) y del mundo exterior. Puesto que, el cerebro se basa en experiencias pasadas para explicar que causó las sensaciones y que hacer al respecto (Barrett & Westlin, 2021; Singh et al., 2021; González & Parra, 2024). Asimismo, cada categoría construida para una emoción es específica de la situación, dicha categoría tiene características variables por lo que no existen dos instancias idénticas de una misma emoción. Por lo tanto, las emociones no son una reacción frente al mundo sino una predicción por parte del cerebro sobre el significado de las propias sensaciones corporales en relación con el entorno (González & Parra, 2024).

En definitiva, como se pudo observar, no es sencillo definir las emociones. Si bien las teorías están de acuerdo que existen las emociones hay una variedad de significados para la misma (González & Parra, 2024). Sin embargo, existe un consenso en considerar la emoción como un fenómeno complejo y multidimensional, este involucra ciertos componentes como los subjetivos, cognitivos, fisiológicos, expresivos y motivaciones que están formadas por procesos evolutivos los cuales permiten la supervivencia, reproducción,

adaptación y alcanzar estados de bienestar, además intervienen la cultura, lenguaje y contexto social (Elices, 2015).

Autorregulación:

Existe en la literatura especializada una variedad de constructos que se engloban bajo el término autorregulación. Aunque dichos términos se interrelacionan, no hay un consenso en cuanto a su grado de superposición (Delgado & Nin, 2023): el funcionamiento ejecutivo (Diamond, 2013), regulación emocional (Sheppes et al., 2015), temperamento (Rothbart et al., 2011), control esforzado (Eisenberg et al., 2013), impulsividad (Madden & Bickel, 2010), toma de riesgo (Luciana, 2013), control cognitivo (Botvinick & Cohen, 2014), demora de la gratificación (Sethi et al., 2000), entre otros. En términos generales, se define la autorregulación como “el control primariamente volitivo de las respuestas fisiológicas, emocionales, atencionales y conductuales a estimulaciones provenientes de forma interna o externa con el fin de tener comportamientos dirigidos a metas” (Delgado & Nin, 2023, p. 314)

A continuación, se menciona el modelo de Diamond (2013) en el cual plantea que la autorregulación es una manifestación de las funciones ejecutivas, la capacidad de controlar pensamientos, emociones y acciones a través de metas. Son un conjunto de procesos mentales de top-down, se desarrollan funciones como el razonamiento, resolución de problemas y planificación. Por lo tanto, se define funciones ejecutivas a la serie de habilidades que permiten controlar de forma consciente los pensamientos, emociones y conducta según los planes de acción que se requieren para alcanzar metas y enfrentar desafíos nuevos e improvisados. La autora destaca tres procesos básicos de las funciones ejecutivas, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Respecto al control inhibitorio el mismo permite controlar la atención, comportamiento, pensamientos y/o emociones. En cuanto a la memoria de trabajo implica retener la información en la mente y trabajar mentalmente en ello. Finalmente, la flexibilidad cognitiva requiere del control inhibitorio y la memoria de trabajo, implica ser flexible para adaptarse a las situaciones o prioridades cambiantes. Por este motivo se denomina procesos de top-down ya que se originan en el plano de las ideas o experiencia ya sea con el estímulo o con el contexto y se dirige hacia el entorno o periferia (Delgado & Nin, 2023). Las funciones ejecutivas son entrenables y mejoran con la práctica, pero se tiene que tener en cuenta que el estrés, falta de sueño, aislamiento y falta de ejercicio físico deterioran a las mismas. Por ende, se consideran habilidades determinantes para la salud mental y física, el éxito escolar y personal, así como para el desarrollo cognitivo, social y psicológico (Diamond, 2013).

Por otro lado, está el modelo de Zelazo y Carlson (2012) quienes denominan las funciones ejecutivas como frías y calientes, además mencionan que son procesos neurocognitivos involucrados en la autorregulación. Asimismo, analizan la diferencia entre los procesos de control cognitivo de top-down involucrados en el control consciente, del pensamiento, acción y la emoción. Las funciones ejecutivas son necesarias para el razonamiento deliberado, acción intencional, regulación emocional y funcionamiento social complejo, permitiendo el aprendizaje autorregulado y la adaptación a situaciones cambiantes que se ejecutan en situaciones motivacionales y emocionalmente significativas, estas las denomina funciones ejecutivas “calientes”, generalmente asociados con la corteza orbitofrontal y otras regiones mediales. A diferencia de las “frías” que se ejecutan en contextos afectivamente neutros, generalmente asociado con la corteza prefrontal lateral. Debe destacarse que las funciones ejecutivas se desarrollan de forma rápida durante los años preescolares, periodo de alta maleabilidad por lo tanto dicho momento es valioso ya que hay una ventana de oportunidad para la intervención, aumentando la motivación para aprender, ayudar a establecer buenas relaciones con sus pares y maestros, reducción de conductas problemáticas, que aprenderán de forma más reflexiva y proactiva (Zelazo 2020).

Los modelos de autorregulación por lo general tienen al menos un componente de control de tipo top-down (ej. funciones ejecutivas) y uno o más del tipo bottom-up (ej., respuesta emocional ante un estímulo externo). Zelazo y Carlson (2012) mencionan que en trabajos realizados con niños y niñas de tres y cuatro años se describe un modelo de factor único ya que es el que mejor se adapta a los datos comportamentales en edades tempranas, es decir, es mejor conceptualizar las funciones ejecutivas como un único grupo de habilidades cognitivas ya que en etapas más tardías del desarrollo entre los ocho y doce años la estructura tripartita emerge. En cambio, el término de bottom-up son los procesos que se originan en respuesta a estímulos emocionales capturados por estructuras sensoriales de la periferia. Este proceso involucra estructuras límbicas y del tallo cerebral evolutivamente más antiguas. Así como los sistemas de control top-down pueden activar, suprimir o modular las respuestas, como el caso de un niño regular su conducta en el contexto aula, los procesos de bottom-up también pueden operar de forma múltiple como reguladores, regulando el control inhibitorio. Esta bidireccional de la regulación se sustenta a nivel neurobiológico ya que las funciones ejecutivas que se asientan en corteza prefrontal está interconectada con estructuras límbicas y del tronco del encéfalo involucradas con la respuesta fisiológica al estrés y reactividad emocional (Zelazo & Carlson, 2012).

En cambio, Doebel (2020) plantea una nueva forma de pensar las funciones ejecutivas ya que en el modelo tradicional cuestiona que se reduzca a las funciones

ejecutivas como componentes aislados e independientes del contexto puesto que en investigaciones medidas en laboratorio son inconsistentes con las conductas autorregulatorias en contextos del mundo real. Por lo tanto, dicha autora considera el desarrollo de la función ejecutiva como la adquisición de habilidades del control cognitivo para lograr metas específicas a través de diferentes tipos de contenido mental como los conocimientos, creencias, valores, normas, intereses y preferencias en determinados contextos socioculturales.

Regulación emocional:

Según Delgado y Nin (2023) definimos regulación como una modulación continua y adaptativa del estado interno o de la conducta. Los seres humanos regulan de forma constante el comportamiento en respuesta a los demás, con su ayuda o a partir de las experiencias que brinda el entorno. Por lo tanto, la regulación emocional durante los primeros meses de vida está dominada en gran medida por mecanismos fisiológicos innatos y autonómicos. A lo largo del desarrollo, ocurre una transición progresiva desde una dependencia inicial de los procesos de co-regulación entre el bebé y sus cuidadores hacia la autorregulación más autónoma (Murray et al., 2016). En los primeros años los cuidadores tienen el rol de ayudar al bebe a modular su activación emocional, pero con el tiempo las estrategias y habilidades se internalizan y pasan a ser parte del repertorio propio de autorregulación del niño (Cole & Hollenstein, 2018).

Gross (2015) define la regulación emocional como "los intentos de influir en qué emociones uno tiene, cuándo las tiene y cómo uno experimenta o expresa estas emociones" (p. 4-5). Es decir, la regulación emocional es cuando uno activa (de forma implícita o explícita) un objetivo para influir de esta forma la generación de la emoción, dicha regulación puede ser intrínseca, es decir regulación de las propias emociones o extrínseca, la cual se basa en la regulación de las emociones de los otros (Gross & Jazaieri, 2014).

La regulación emocional puede ser clasificada como adaptativa o desadaptativa, dependiendo de la emoción, el contexto y el sujeto (Gross, 1998) con respecto a la regulación adaptativa hay tres factores: la conciencia, los objetivos y las estrategias. Además, hay que tener en cuenta el contexto en el que producen, ya que es de gran ayuda para la regulación emocional adaptativa. En cuanto a la conciencia emocional es crucial para mejorar las estrategias disponibles y la flexibilidad con la que se utiliza. Respecto al objetivo de la regulación emocional es lo que se pretende conseguir, esto incluye aumento o disminución de la magnitud o intensidad de la experiencia, expresión o la fisiología de la emoción. Por último, son las estrategias que se llevan a cabo para lograr los objetivos de la

regulación emocional, es decir los medios (Gross & Jazaieri, 2014).

En esta línea, el modelo de proceso de regulación de la emoción propuesto por Gross (1998) es un marco ampliamente reconocido para organizar los procesos de regulación de la emoción. Este incluye cinco grupos de estrategias de regulación de las emociones según el momento en que tiene impacto en el proceso generativo de la emoción, estos son, la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta.

A continuación, se va a describir cada uno de ellos, la selección de la situación implica decidir entrar o evitar determinada situación que puede tener gran carga emotiva, por ello, se aumenta o disminuye la probabilidad de experimentar una emoción. La modificación de la situación, es cuando ya seleccionada una situación se puede modificar para cambiar el impacto emocional. Con respecto al despliegue atencional se refiere a cuando en determinada situación se redirige la atención para influir en la propia percepción emocional. El cambio cognitivo consiste en modificar la forma en que se valora una situación determinada para alterar de esta forma su impacto emocional, cambiando la forma de pensar sobre cierta situación externa o interna. La más estudiada es la reevaluación que se enfoca en el significado de una situación potencialmente evocadora de emociones o en la irrelevancia de la situación también potencialmente evocadora de emociones. Se utiliza con mayor frecuencia para disminuir las emociones negativas, sin embargo, puede utilizarse para aumentarlas.

Por último, la modulación de la respuesta la cual refiere a influir de forma directa en la respuesta experiencial, conductual o fisiológicas una vez que la emoción se ha desarrollado. Una de las formas mejor estudiadas es la supresión expresiva que se refiere a los esfuerzos por inhibir la conducta expresiva emocional. Otra forma es la simulación que se refiere al acto de expresar una emoción no sentida de forma conductual. Además, está el enmascaramiento que refiere a suprimir la expresión emocional sentida mientras se finge la expresión de una emoción no sentida.

En definitiva, la selección y la modificación de la situación aluden a cambiar el mundo externo, el despliegue atencional se refiere a cambiar la percepción del mundo, el cambio cognitivo se basa en cambiar la forma en que el mundo se representa cognitivamente y la modulación de la respuesta alude a modificar las acciones que son activadas por la emoción (Taxer & Gross, 2018; Gross, 2015).

Asimismo, las estrategias de regulación emocional se pueden distinguir en función

del momento en el que tienen su gran impacto en el proceso de generación de las emociones, pueden ser antes de la respuesta o después de la respuesta. Las centradas antes de la respuesta son aquellas estrategias utilizadas antes de que las respuestas conductuales y fisiológicas a la emoción se hayan activado por completo. En cambio, las estrategias centradas en la respuesta son las cosas se llevan a cabo una vez que la emoción está iniciando, después de las tendencias de respuesta. Dichas estrategias se pueden utilizar tanto de forma adaptativa como desadaptativa para intentar controlar las emociones que no son deseadas (Werner & Gross, 2010).

Ahora bien, Suri et al. (2017) plantean que las emociones no siempre son útiles ya que en ocasiones pueden volverse en contra del sujeto. Esto ocurre cuando una emoción es del tipo equívoca, aparece con una intensidad desproporcionada o surge en un momento inoportuno. Por ende, se denomina desadaptativa una regulación emocional cuando no es posible cambiar la respuesta emocional como se desea, por ejemplo, disminuir el afecto negativo. Asimismo, las dificultades en la regulación de las emociones pueden ocurrir cuando las estrategias se aplican de forma inadecuada, inflexible e insensible al contexto y no se ajustan a los objetivos a largo plazo. Otro inconveniente puede ser cuando el sujeto no permite que su respuesta emocional primaria se lleve a cabo, por lo que la suprimen y se resisten a experimentarla, creando de esta forma una respuesta emocional secundaria inadaptada. En cambio, se denomina regulación adaptativa cuando requiere una modulación flexible y apropiada al contexto para lograr los objetivos a largo plazo (Werner & Gross, 2010). En este sentido, la activación de un objetivo para influir en la emoción es un aspecto esencial en la regulación emocional, dicho objetivo puede ser para modificar la emoción y sentir emociones agradables y desagradables, esto se denomina objetivo hedónico, por ejemplo, controlar la ira dado que es desagradable. Además, el objetivo puede ser modificar la emoción para alcanzar otro objetivo importante, este se denomina objetivo instrumental, por ejemplo: controlar la ira para defender de forma eficaz un punto de vista en una discusión.

Así pues, el objetivo puede influir tanto en las propias emociones (intrínseco) como también en las emociones de otra persona (extrínseco), y puede aumentar o disminuir las emociones agradables o desagradables (Taxer & Gross, 2018).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, las emociones son respuestas a situaciones que son importantes para los objetivos personales ya sea a corto o largo plazo, o para la supervivencia y que requieren cambios en la experiencia, el comportamiento y la fisiología. Las emociones se desencadenan por procesos de valoración de estímulos internos o externos. La regulación emocional sucede a partir de la valoración de las

emociones propias. La generación de emociones consiste en tres etapas enlazadas como un ciclo de percepción, valoración y acción. Es decir, el ciclo comienza con la percepción de estímulos que pueden ser internos o externos. Luego, en la etapa de valoración se establece un valor a los estímulos percibidos de acuerdo a los objetivos, el contexto y la experiencia previa con estímulos similares (valor positivo/negativo). Por último, se ajustan las respuestas de acción para que se adapten a la valoración que se había realizado. Las respuestas pueden incluir aspectos sensoriales, cognitivos, fisiológicos y conductuales (Delgado & Nin, 2023).

Intervenciones docentes:

Zenner (2014) menciona que es preocupante el aumento de problemas clínicos en niños, relacionados con el estrés y con la presión social tanto dentro y fuera de la escuela. En este sentido, el rendimiento académico, la competencia social, emocional y la salud física y mental están interrelacionadas (Diamond, 2010). Por ende, las escuelas no solo tienen que fomentar la educación formal, sino que también brindar herramientas de promoción en salud y promover el desarrollo personal y bienestar de los niños.

A continuación, se van a mencionar diferentes intervenciones que se llevaron a cabo. Una de ellas es el Mindfulness, dicha técnica consiste en prestar atención a las acciones en el momento presente, sin emitir juicios de los pensamientos, sensaciones, percepciones y sentimientos (Amundsen 2020). Su uso impacta de forma positiva en los aspectos psicológicos, cognitivos y emocionales. Willenbrink (2018) menciona sobre los efectos de los programas basados en atención plena, son prometedores en la prevención, intervención socioemocional y tiene como objetivo promover una mayor conciencia del momento presente. Asimismo, Castillo y Ruiz (2024) plantean que la técnica de mindfulness brinda un desarrollo integral, fortalece el aprendizaje, disminuye conductas depresivas y de agresividad en estudiantes. Dicho autor realizó un estudio respecto de la influencia del mindfulness en la educación y como resultado se obtuvo que aplicar programas relacionados a mindfulness mejora el aprendizaje, disminuye el estrés y la ansiedad en los estudiantes, generando un ambiente de óptimo para la enseñanza y el aprendizaje. Dicha técnica permite una mejor adaptación en los niños ante las demandas de la escuela, ya que el desarrollo de la atención plena es crucial para el proceso de aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes, dado que fomenta la permanencia de la atención como motivación hacia una tarea, así como la capacidad para llevar a cabo varias tareas sin frustrarse ante equivocaciones puesto que enseña a elegir qué estrategia emplear para actuar de forma consciente (González & Lagos, 2022; Porter & Andrade, 2013)

Sánchez-Gómez et al. (2020) realizaron un estudio sobre el efecto de un programa de mindfulness en el bienestar emocional, rendimiento escolar y el clima del aula en preescolares. Se llevó a cabo cada día a primera hora de la mañana y después del recreo durante periodos de 10 minutos durante 12 semanas en una clase de 25 estudiantes de 5- 6 años. Se realizó en un lugar tranquilo del aula, conocido como el “rincón de la relajación”, donde los niños podrían recurrir a él durante toda la jornada escolar en los momentos que necesitan tranquilizarse. Como resultado se observó un aumento significativo en el bienestar emocional de los niños que realizaban la práctica de mindfulness diariamente además que ayudó a gestionar los estados de ánimo obteniendo una mayor conciencia. Asimismo, se observó un aumento en la capacidad de atención lo que favorece el rendimiento escolar y un buen clima del aula, promoviendo el bienestar emocional. De igual modo, Crescentini et al. (2016) en su investigación encontraron un efecto positivo de la meditación consciente en el bienestar psicológico de niños/as de 7 y 8 años. En virtud de ello, implementar una intervención breve de mindfulness en estudiantes de primaria contribuye a disminuir los problemas de conducta, además de mejorar las relaciones sociales (García-Rubio et al., 2016). En definitiva, el control de la atención y la regulación emocional están relacionadas con un mejor rendimiento cognitivo y mayor bienestar (Zenner et al., 2014).

Por otra parte, se encuentra “Tools of the mind” (Bodrova & Leong, 2012) que tiene como objetivo capacitar a los maestros para promover en los niños las funciones ejecutivas esenciales para el aprendizaje. Dichas herramientas mentales son ideas que se aprende de otros, que se modifican y se transmiten. Es decir, las herramientas aprendidas durante la niñez influyen en las habilidades posteriores.

Según Vygotsky (1978) los procesos mentales ocurren no solamente en el interior de un sujeto, sino que también sucede en los intercambios con personas. Es decir, para dicho autor los procesos mentales de los niños suceden en primera instancia en un espacio compartido con otros y de allí pasan al plano individual, siendo el contexto social parte del proceso de desarrollo y aprendizaje. Dichas herramientas de la mente permiten que los niños dirijan su conducta física, cognitiva y emocional, además de ayudar a manejar sus emociones, aprenden formas de pensamiento o estrategias para controlar sus sentimientos. Los adultos pueden brindar mediadores a los niños, como contar hasta diez o pensar en otra cosa o respirar profundamente. Es importante tener en cuenta que todos los mediadores exteriores ayudan a los niños a controlar y regular sus emociones (Bodrova & Leong, 2012)

Por último, se encuentra el “Paths” (Promoting Alternative Thinking Strategies) es un programa de aprendizaje socioemocional muy difundido para estudiantes de preescolar y primaria. El objetivo principal de dicho programa es reducir los problemas de comportamientos y emocionales, mejorar el rendimiento académico, promoción del desarrollo socioemocional de los niños y reforzar un ambiente positivo en los salones y en las escuelas.

Contextualización del ámbito educativo en Uruguay

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece en 2003 que la educación debe promover la adquisición de habilidades para la vida para favorecer el desarrollo saludable de las personas a lo largo de su ciclo vital (INEEd, 2019).

En 2008 con la Ley General de Educación N° 18.437 se definió a la primera infancia como la etapa inicial del proceso educativo. Además, dicha ley creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) el cual tenía como objetivo abordar la etapa de la vida que desde cero a seis años desde una visión integral y lograr una mayor calidad en la educación, en la mejora de la profesionalización de los educadores, y la orientación, asesoría y supervisión de los centros de educación infantil. Con respecto a la Educación Inicial abarca a los niños de tres, cuatro y cinco años, lo cual implicaba la creación de situaciones educativas que permitieran vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y la relación con un “otro”, para lograr esto se requirió de un ambiente de aula donde fuera fundamental los vínculos afectivos y la solidaridad entre pares. El rol docente era guiar el descubrimiento de sí mismo y del entorno, teniendo el juego como metodología didáctica, ya que el juego simbólico facilita la comprensión del mundo y de las relaciones sociales.

El Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 tenía una estructura curricular tradicional, se diseñó con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial para garantizar la continuidad en la formación de los alumnos. En el mismo se plantean un conjunto de conocimientos que deben ser enseñados a todos los niños/as, promoviendo además la autonomía de los docentes para llevar a cabo los contenidos educativos según el contexto, la edad de los alumnos, sus condiciones culturales, etc. Este programa se divide por contenidos según el grado escolar, que va desde los tres años hasta sexto grado. El objetivo de dicho programa era regular y legitimar las prácticas educativas, siendo de carácter universal para su aplicabilidad en todos los centros de enseñanza (DGEIP, 2008).

En el año 2012 se creó el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) para implementar el Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia que busca priorizar a las mujeres embarazadas y los niños de hasta 3 años. En el año 2014 en conjunto con el Programa Uruguay Crece Contigo se creó el “Marco Curricular para la atención y educación de niñas/os uruguayos” que va desde el nacimiento a los seis años con el propósito de la mejora de la calidad en las acciones dirigidas a la infancia, ya que se considera la primer infancia una etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen procesos claves para el buen desarrollo y que requieren de ambientes enriquecedores para favorecer aprendizajes, ya que en los primeros tres años de vida se desarrolla lo intelectual, emocional, físico, inmunológico y lo social, brindando nuevos aprendizajes y la adquisición de competencias sociales, que se enriquecen a lo largo de la vida. El primer año de vida es un periodo de plasticidad cerebral que potencia las relaciones que se establecieron entre el niño/a y su entorno (DGEIP, 2014).

Por lo tanto, el marco curricular establece diferentes principios, pero haremos mención solamente al principio de escucha, el mismo establece que requiere de personas adultas disponibles para considerar, reconocer y escuchar las manifestaciones referidas a las emociones, sentimientos, intereses e ideas de los niños/as, tratándose de una escucha activa comprendiendo los gestos, movimientos y lenguaje preverbal. Además, propone el marco la construcción de aprendizajes a través de competencias, las cuales están divididas en cuatro áreas y cada área está organizada en ejes. El área del conocimiento de sí mismo, área de la comunicación, área del conocimiento del ambiente y área del bienestar integral, el cual plantea que desde el nacimiento los niños/as requieren atención y cuidados que garanticen su desarrollo, en ambientes en los que haya vivencias placenteras, seguridad, comodidad, confianza. Para asegurar esto se deben establecer condiciones materiales, emocionales y sociales. El desarrollo emocional se sustenta en “vínculos estables con acciones oportunas, pertinentes y significativas sentando las bases para la vida en relación presente y futura” (DGEIP, 2014, p.33)

Según el Marco Curricular (2014) el rol que cumplen los maestros y educadores es fundamental para favorecer los aprendizajes. Deben construir con los niños un vínculo de calidad, afectivo, estable y confiable que les brinde sostén, contención, seguridad. Por lo cual, se espera que tengan ciertas cualidades y actitudes que faciliten este proceso, como la responsabilidad, madurez, sensibilidad, afectividad, estabilidad emocional, respeto, disponibilidad hacia el otro, empatía. En 2020 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) presentó ante el Poder Legislativo el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, que permitió una transformación del plan educativo. Por lo tanto, en el año 2022 se aprobó el Marco Curricular Nacional el mismo está enfocado en aprendizajes por

competencias, perfil de egreso y progresiones de aprendizaje. Para dicho Marco Curricular Nacional se acordó definir como metas del desarrollo educativo un conjunto de diez competencias generales, dichos modelos de competencias son formas de organizar lo que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayecto educativo. De modo que según los criterios detallados en dicho Plan se considera a los estudiantes como centro del aprendizaje, brindando atención y fortalecimiento de aspectos tanto cognitivos, emocionales, sociales como físicos, en un marco de respeto de derechos y desarrollo integral (ANEP, 2022).

En 2022 fue aprobado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) el programa de Plan de Educación Básica Integrada (EBI) el mismo está basado en competencias, ciclos y tramos. En cuanto a los ciclos son tres, el primer ciclo abarca desde Educación Inicial hasta segundo grado de primaria, asimismo se dividió en dos tramos, el primer tramo es de tres, cuatro y cinco años y el segundo tramo es de primer grado a segundo grado. El segundo ciclo abarca desde tercer grado a sexto grado de primaria y el tercer ciclo es desde séptimo grado a noveno grado.

Como se puede observar la diferencia entre el programa 2008 y el actual plan de estudio es que en el anterior era más flexible, el docente tenía más autonomía y no había una distinción clara entre educación inicial y primaria a diferencia del nuevo programa que separa en tramos uno y dos para que haya un enfoque más específico para cada etapa del desarrollo. El presente trabajo pretende enfocarse en el primer ciclo ya que este proyecto de intervención abarca desde 4 años a 8 años de edad. El perfil general del tramo del primer ciclo, se basa en que cada estudiante juegue y tenga experiencias de interacción corporal y sensomotora. Además, que manifieste y sienta emociones, en situaciones reales o imaginarias mediante la imitación y el arte. Se espera que construya su esquema corporal a través del juego, el arte y experimentación, y que empiece a diferenciarse de sus pares. Asimismo, se espera que desarrolle hábitos de cuidado del cuerpo, además integre hábitos y pautas de convivencia social participando en la creación de reglas. También, que exprese sus intereses, necesidades, sentimientos y emociones utilizando lenguajes, formatos y apoyos, para construir la confianza en sí mismo y con sus pares (ANEP, 2023). Con respecto al Perfil general del Tramo 2, grado 1 y 2, se espera que indague la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas en su entorno, que participe y desarrolle actividades colaborativas y solidarias, escuche la opinión de otras personas y reconozca otros puntos de vista. Entiendan reglas, que las sigan y participen en su creación, para incorporar progresivamente normas y comenzar a diferenciar situaciones justas de injustas, aportando su opinión. Además, se busca que se comunique mediante diferentes formas de

expresión creencias y sentimientos, con la orientación de personas adultas, hacia la búsqueda de asertividad de sus ideas y en interacción empática con sus pares. Asimismo, reconocer la expresión de sus emociones, sentimientos, pensamientos, intereses y motivaciones.

Como se mencionó anteriormente, existen diez competencias generales, el presente trabajo abordará la competencia “Intrapersonal” ya que está vinculada especialmente con el despliegue de las habilidades socioemocionales. Según la Administración Nacional de Educación Pública (2022) el desarrollo de la misma:

Aporta al bienestar personal como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo, a la motivación para la búsqueda de la salud integral y a la construcción de una conciencia emocional en vínculo con el otro y con el mundo, siendo trascendental el reconocimiento de la alteridad (p. 49).

Con respecto a esta competencia, la Administración Nacional de Educación Pública (2022) menciona que el estudiante en la búsqueda del autoconocimiento aprende a identificar y comprender sus emociones, sentimientos, pensamientos, acciones y conciencia corporal. Reflexionar sobre sí para autoconocerse, identificar y comprender las emociones y sentimientos personales como factor para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Del mismo modo, el desarrollo de la competencia “Relación con los otros”, permite la construcción de la identidad ya que a partir del reconocimiento de un “otro” reconociendo y valorando la riqueza de las diferencias. Dicha competencia apunta a la construcción de vínculos interpersonales de forma asertiva, al trabajo en equipo y comprender la importancia de la integración de los aportes individuales en el intercambio con un “otro” ya que reconocer y tener en cuenta sus perspectivas desarrolla la empatía y la solidaridad, comprendiendo las vivencias, pensamientos y sentimientos de los demás.

En 2024 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) creó un documento llamado “Orientaciones para el abordaje Habilidades Socioemocionales”, el cual define dichas habilidades como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales cuya función es la inserción del individuo al entorno, facilitando su desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Dichas habilidades se desarrollan durante toda la vida del sujeto y a lo largo de las trayectorias educativas por medio de la interacción con el contexto, experiencias y aprendizajes (INEEd, 2018; ANEP, 2024). Dicho documento tiene como objetivo brindar orientaciones a los actores institucionales para desarrollar intervenciones o estrategias educativas, acompañar a los estudiantes y fortalecer el trabajo con la comunidad educativa. Integrar estas habilidades

socioemocionales del sistema educativo uruguayo es de gran relevancia ya que su incorporación y tratamiento en la educación está en que estas habilidades repercuten de manera directa en el desarrollo integral de las personas, por lo que su reconocimiento resulta ser cruciales para el bienestar propio y de los demás, dado que permite a los estudiantes comprender y gestionar sus emociones, desarrollar relaciones saludables y afrontar diversos desafíos que se producen en su vida cotidiana dentro y fuera de las instituciones educativas. Dichas habilidades se desarrollan con interacción con otros y con el ambiente (INEEd, 2018). Además, inciden en la mejora del clima escolar puesto que favorece la comunicación y el respeto (Alvarez Bolaños, 2020; Bisquerra, 2003; ANEP, 2024).

En definitiva, según ANEP (2024) las instituciones educativas son lugares donde se adquieren conocimientos y competencias cognitivas, pero también son espacios donde se aprende a interactuar y desarrollarse como sujetos de derecho. Por lo tanto, fomentar dichas habilidades permite que los estudiantes obtengan una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales, en efecto mejora la adaptación al entorno, y facilita el desarrollo tanto personal, social como del aprendizaje. En la misma línea, de acuerdo con una revisión y sistematización publicada por Ceibal se identificaron cinco modelos de habilidades socioemocionales: Inteligencia emocional, competencias emocionales, conocimiento de sí y bienestar, habilidades para la convivencia y habilidades socioemocionales (ANEP, 2024). A continuación, se va a profundizar en la definición de Goleman (2015) sobre la Inteligencia emocional dado que es una:

Habilidad que se enfoca en el manejo y comprensión de la información emocional, integrando las emociones con el razonamiento para mejorar la forma en que las personas manejan su vida emocional y toman decisiones más inteligentes y beneficiosas al respecto (p. 7)

Los estudios realizados por Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional demostró que es una habilidad interna que es aprendida y mejorada mediante la práctica, y que tiene repercusión en el rendimiento escolar. El modelo de inteligencia emocional se conceptualiza en cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Así mismo, Bisquerra (2003) menciona que hay ciertas competencias emocionales que deben incorporarse a la currícula de las instituciones educativas. Dicho autor define estas competencias como los “conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22). Además, establece cinco grupos de competencias: conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales y habilidades para la vida.

Según ANEP (2024) dentro de estos cinco modelos, el de habilidades socioemocionales es el que más se ajusta a las metas que el sistema educativo uruguayo se propone alcanzar con respecto a esta temática. Para llevar a cabo el abordaje de dichas habilidades en las instituciones educativas, se pueden agrupar en tres categorías. En primer lugar, aquellas habilidades socioemocionales vinculadas a las tareas académicas. En segundo lugar, se mencionan aquellas vinculadas a la regulación de las emociones y conductas propias como la toma de decisiones, autocontrol, manejo de elementos de impulsividad y autorregulación. Estas habilidades en particular se enfocan en alcanzar el conocimiento personal mediante la gestión de sus propias emociones, la valoración sobre riesgos a asumir, la estimulación de la iniciativa y el rol que juega la responsabilidad y la autoconciencia en la toma de decisiones. En tercer lugar, está el desarrollo de habilidades que son necesarias durante la interacción social como, por ejemplo, la empatía, la escucha.

Experiencias previas

En Uruguay existen diferentes programas sobre educación emocional enfocado para docentes que trabajan con niños. Entre ellos, está el programa “Educación Responsable” de la Fundación Botín de España, que tiene énfasis en lo pedagógico para trabajar las habilidades socioemocionales con niños/as y jóvenes de 3 a 16 años, en las instituciones educativas públicas de nuestro país.

Siguiendo la misma línea, está el Programa “IULAM” Formación integral en Educación Emocional y Mindfulness para la primera infancia que tiene como objetivos la implementación de acciones educativas actualizadas que aborden las necesidades emocionales y bienestar de niños/as. La formación está dirigida a quienes estén involucrados en el ámbito académico y las personas a cargo de niños/as. También se encuentra el proyecto “Siento luego aprendo”, es un modelo de intervención en educación emocional. El objetivo de dicho proyecto es promover herramientas de trabajo a docentes y educadores para desarrollar habilidades y competencias que fortalezcan el desarrollo emocional y faciliten los procesos de aprendizaje de niños/as de centros educativos del país.

Posteriormente, se encuentra el curso “Bambú - Formación integral en educación emocional” que tiene como objetivo capacitar a docentes en los aspectos básicos de la Educación Emocional. Por último, Plan Ceibal (2008) crea un repositorio de recursos

educativos digitales abiertos que son gestionados por docentes de Educación Primaria y Media, el objetivo principal es promover una comunidad educativa de docentes y estudiantes para crear y compartir recursos, además están diseñados para el aprendizaje autónomo por ende los niños/as y jóvenes pueden acceder potenciando el aprendizaje de forma virtual y simplificando la labor de los docentes ya que los contenidos están diseñados para enriquecer, profundizar o ejecutar ciertas temáticas del currículo.

Programas	Edad	Objetivos	Institución	Sitio web
Educación Responsable	3 a 16 años	Énfasis en lo pedagógico para trabajar las habilidades socioemocionales	Fundación Botín	https://fundacionbotin.org/
IULAM Formación integral en Educación Emocional y Mindfulness	Primera infancia	Implementación de acciones educativas que aborden las necesidades emocionales y bienestar de niños/as. Dirigido a quienes estén involucrados en el ámbito académico y personas a cargo de niños/as.	Instituto Uruguayo de Lactancia Materna	https://www.iulam.org.uy/
Siento luego aprendo	Niños/as y adolescentes	Promover herramientas de trabajo a docentes y educadores para desarrollar habilidades y competencias que fortalezcan el desarrollo emocional y faciliten los procesos de aprendizaje	Gurises Unidos	https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf
Bambú	Niños/as y adolescentes	Capacitar a docentes en los aspectos básicos de la Educación Emocional	Programa de Educación Emocional Integral Bambú	https://www.bambu.org/
Plan Ceibal	Niños/as y jóvenes	Promover una comunidad educativa de docentes y estudiantes para crear y compartir recursos sobre educación socioemocional.	Ceibal	https://ceibal.edu.uy/institucional/articulos/category/propuestas-bienestar-socioemocional/

Objetivos:

Objetivo general:

Diseñar y desarrollar, en conjunto con los docentes, un programa de intervención orientado a promover estrategias de regulación emocional en niños entre 4 y 8 años, que serán implementados en el aula

Objetivos específicos:

- Analizar junto a los docentes las prácticas educativas vinculadas al abordaje de las emociones y su influencia en el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 a 8 años
- Co-diseñar con los docentes estrategias y actividades orientadas a promover la regulación emocional en el aula
- Implementar una intervención para promover estrategias de regulación emocional en situaciones cotidianas del contexto escolar
- Promover en los niños el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones a través de las actividades desarrolladas en el aula.

Metodología:

Contextualización del proyecto

En este proyecto de intervención se va a emplear la metodología de diseño participativo (Sanders, 2013; Mattelmäki & Sleeswijk, 2011) ya que es una estrategia clave para crear recursos que respondan a las prácticas educativas y a las preferencias y necesidades reales del aula. Esta metodología permite ser llevada a cabo en conjunto con docentes, en tanto se entiende que el involucramiento activo de los mismos facilita la apropiación de los recursos y qué estrategias resultan más efectivas (González, 2022).

Este proyecto tendrá tres grandes momentos: el primero, será la realización de una reunión con la dirección de la institución para acordar las formas de trabajo y el objetivo de la intervención. Además, se realizará un encuentro con los docentes para presentar brevemente el proyecto y se realizará una serie de entrevistas individuales semiestructuradas (Díaz, et al., 2013; DeJonckheere & Vaughn. 2019; Albajari, 2007) con el objetivo de conocer los temas de mayor preocupación, las dificultades, recursos y

estrategias que utilizan y los desafíos que enfrentan los respecto a la regulación emocional en el trabajo diario con niños en el aula. Se optó por esta metodología por la necesidad de generar un espacio de confianza que favorezca la expresión genuina de percepciones y experiencias, ya que la entrevista individual posibilita que se disponga de un ámbito privado y no condicionado por la presencia de sus pares.

Por otro lado, se llevará a cabo la metodología de talleres grupales de co-diseño (Manzini & Coad, 2015; Sanders & Stappers, 2008; González, 2020) con los docentes en base a los objetivos planteados por la intervención y las temáticas que se desean abordar según la demanda. Los mismos se llevarán a cabo para explorar las necesidades, desafíos, obstáculos, exponer el material teórico, trabajo práctico, posibles métodos de enseñanza, estrategias, recursos y actividades pedagógicas, con seguimiento a los docentes. Se espera a través de esto, que compartan sus experiencias, puesto que permitirá tener un mapeo sobre las necesidades y recursos que cuenta la institución (González, 2020). Con respecto a la metodología taller, Cano (2012) lo describe como un dispositivo de trabajo con grupos, con una duración determinada y en base a ciertos objetivos, en el cual se enseña y se aprende en conjunto.

Se realizará en forma paralela, evaluaciones de forma continua y en constante diálogo con los docentes y la institución por posibles ajustes en cada encuentro de taller. Por último, se realizará un taller de evaluación y retroalimentación para reflexionar sobre la efectividad, las dificultades y los posibles ajustes necesarios para futuras intervenciones. Para ello, se realizará un cuestionario post- intervención con ítems de tipo Likert y preguntas abiertas con el objetivo de recabar información sobre la percepción de la experiencia.

Diseño de intervención:

Definición del problema

Si bien se puede observar un creciente interés por los aspectos emocionales en la currícula educativa de nuestro país para lograr un desarrollo integral de los niños en el cual se espera según el Marco Curricular Nacional que puedan comunicar mediante diferentes formas de expresión sus estados de ánimos, sus emociones y en relación con otros, asimismo que desarrollen estrategias autorregulatorias que le permitan desenvolverse en la vida diaria (DGEIP, 2014). Sin embargo, no especifica dicho Marco como llevarlo a cabo de forma explícita, por ende, este proyecto de intervención pretende trabajar en conjunto con los docentes en la elaboración y aplicación de material teórico y práctico, que incluya herramientas y recursos para abordar la regulación emocional en el aula. En cuanto a las habilidades socioemocionales, el Ministerio de Educación y Cultura (2021) señala que existe

un conocimiento limitado sobre sus contenidos y una escasez de propuestas específicas para su implementación en las instituciones educativas. Con respecto a lo mencionado, es pertinente hacer hincapié en el pre-proyecto de intervención que realizó Gasco (2025) el mismo se trata de educación emocional, destinado a maestras/os de niños/as de entre 3 y 6 años, donde plantea que, en los Institutos de Formación Docente, la educación emocional no figura actualmente como materia obligatoria. Sin embargo, se espera que los docentes promuevan el desarrollo emocional de los niños/as, aunque no se garantiza que obtengan la formación necesaria. Por lo tanto, implementar este proyecto de intervención resulta esencial no solo para los niños sino también para los docentes.

Pertinencia de intervenir

Como se pudo observar, las emociones son procesos esenciales para la vida de las personas ya que desempeñan un papel crucial en la memoria, razonamiento, toma de decisiones y resolución de problemas, además permiten adecuar el comportamiento y promueven la supervivencia, la reproducción y el bienestar de las personas (Ferreira & Arrieta, 2023).

Con respecto al rango etario seleccionada para la intervención, el cual es entre 4 y 8 años que corresponden a los primeros años de escolarización formal, en donde los niños comienzan a tener mayores demandas académicas y sociales que requiere un desarrollo progresivo de habilidades de regulación emocional. Dado que constituye una etapa del desarrollo de la competencia emocional y la autorregulación, es clave intervenir sobre esta temática en las instituciones educativas ya que la edad de cero a cinco años representa una ventana crítica para el aprendizaje y para la enseñanza (Denham, 2006) debido al desarrollo cerebral presenta niveles de plasticidad y las experiencias emocionales influyen de forma directa (Housman, 2017). Cuando tienen entre tres a cinco años, empiezan a comprender y discernir entre sus propias emociones y las de los demás, así como a gestionarlas de forma regulada (Housman, 2017; Murray et al., 2016; Silkenbeumer et al., 2024). En otras palabras, la regulación de la expresividad y experiencia emocional, y el conocimiento de las emociones propias y ajenas son el éxito académico personal y social a largo plazo promoviendo de esta forma salud mental y bienestar (Denham, 2006; Housman, 2017).

Castillo y Iguasña (2025) estudiaron la importancia de la regulación emocional en el desarrollo integral de los niños entre 4 y 5 años en el entorno escolar. Observaron que en este rango etario empiezan a adquirir habilidades para gestionar y expresar sus emociones, lo cual influye en su rendimiento académico y bienestar socioemocional. Además, hacen

hincapié en que la intervención temprana de estas habilidades emocionales es esencial ya que favorece su capacidad para enfrentar tanto desafíos académicos como sociales a largo plazo. Por ende, la regulación emocional se vincula de forma directa con el bienestar personal y con el proceso de adaptación de los niños. Durante esta etapa el rol tanto de padres como de docentes son una referencia emocional a través de las interacciones cotidianas los adultos señalan a los niños a reconocer expresar y manejar sus emociones de forma adecuada también es importante promover un ambiente seguro para desarrollarlas, donde se sientan cómodos para expresar sus emociones. El ámbito escolar brinda oportunidades de socialización y convivencia con otros pares, lo cual facilita el aprendizaje de la autorregulación a través de la práctica y el ejemplo (Castillo & Iguasña, 2025; Silkenbeumer et al., 2024). Además, a medida que van adquiriendo un mayor lenguaje les permite expresar sus necesidades emocionales y les proporciona herramientas para comprender sus propias experiencias emocionales y las de los demás (Cole et al., 2010). Dado que tener la capacidad de etiquetar las propias emociones facilita una regulación emocional eficaz (Lieberman et al., 2011; Bivins & Grabell, 2024).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente las emociones son importantes en aspectos cognitivos y sociales, su valoración en el ambiente escolar podría permitir el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje, integración al mundo social y la formación de valores. Asimismo se ha asociado la regulación emocional eficaz con un desarrollo infantil saludable, y un mayor bienestar afectivo, intelectual e interpersonal (Amundsen et al. 2020) Además, trabajar la regulación emocional en las escuelas está asociada con resultados educativos favorables debido a que se considera que las emociones pueden potenciar o inhibir el aprendizaje (De los Santos 2022) ya que pueden afectar y entrelazarse con procesos cognitivos del aprendizaje, como el pensamiento, resolución de problemas, la atención, memoria, toma de decisiones, además de la motivación en el aula y la interacción social (Fried, 2011). Por ende, estas son algunas relaciones entre las emociones y los procesos de aprendizaje que justifican porqué es importante centrarse en la regulación emocional en el aula (Fried, 2011).

En concordancia con lo anterior, Cole y Hollenstein (2018) plantean que los procesos cognitivos (atención, inhibición, control ejecutivo) contribuyen a la regulación emocional en la primera infancia y que, al ingresar al ámbito escolar, los niños deberían haber alcanzado un nivel de autorregulación emocional que les permita modular su activación de forma socialmente adecuada, sin requerir un uso excesivo de recursos cognitivos. La automatización e integración de los procesos de regulación emocional resulta crucial ya que el contexto educativo implica desafíos académicos y sociales que se pueden volver más

complejas ante altos niveles de activación o angustia emocional significativa. A pesar que las emociones y las respuestas emocionales pueden ser beneficiosos, puede suceder que las respuestas emocionales sean perjudiciales, por ende, las emociones necesitan regularse periódicamente, particularmente en el ámbito escolar donde coexisten normas de conducta social (Gross, 2002). En otras palabras, la regulación emocional permite tener un mayor control sobre el comportamiento y estar más conectado con el entorno. El uso de estrategias de regulación emocional contribuye al mantenimiento del bienestar individual y al funcionamiento interpersonal (Fried, 2011; Gross & John, 2003). Por lo tanto, dichas estrategias inciden en la capacidad del estudiante para aprender y desenvolverse adecuadamente en el ámbito escolar. Sin embargo, el uso de estrategias de regulación emocional, así como en la forma en que experimentan y expresan las emociones difiere entre las personas (Gross & John, 2003), es decir, las estrategias que pueden ser efectivas para algunas personas, pero pueden no serlo para otras; no obstante, algunas estrategias pueden ser efectivas de forma universal. En efecto, Prizmic (2000) plantea que las estrategias de reevaluación cognitiva y la reevaluación del significado de una tarea se asocian a emociones más agradables, en cambio las estrategias como la distracción o evitación se correlaciona con emociones más desagradables.

En un estudio realizado, Blair y Raver (2015) plantean que los docentes destacaron las habilidades sociales, la capacidad de regular la atención y la emoción como esenciales en actividades de aprendizaje. Asimismo, el rol que cumplen los docentes para la regulación emocional de los niños, como mencionan Taxer y Gross (2018) los docentes y los alumnos suelen experimentar y expresar cierta cantidad de emociones en el aula, generalmente es responsabilidad del docente dirigir y establecer el clima emocional del salón, dado que el docente puede regular sus propias emociones (regulación intrínseca) o las emociones de sus alumnos (regulación extrínseca) por ejemplo, un docente puede redirigir la atención de un estudiante hacia un aspecto interesante de una tarea para así disminuir el aburrimiento y de esta forma evita molestarse por interrumpir la clase. Además, los docentes pueden regular conscientemente sus emociones para influir en las emociones de sus estudiantes, por ejemplo, para aumentar el interés de los estudiantes el docente puede enseñar de forma entusiasta determinada tarea. Así que, en el ámbito educativo la interacción entre pares y entre maestros y estudiantes impulsa el contagio emocional de actitudes, comportamientos, motivaciones e intereses (Ferreira & Arrieta, 2023).

Por lo tanto, como mencionan Taxer y Gross (2018) los programas de formación inicial y continua a docentes podría demostrar el rol que desempeñan las emociones en el aula y cómo regularlas mejor, ya que aprender las diversas formas de implementar las

distintas estrategias de regulación emocional pueden preparar mejor a los docentes. Respecto a los docentes, la Administración Nacional de Educación Pública (2024) menciona que se requiere de docentes con disponibilidad afectiva aplicando la escucha empática y la comprensión, en un ambiente caracterizado por el cuidado, la confianza y el respeto, es fundamental que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. En cuanto a las estrategias que se plantean para enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones es necesario que los docentes sean un modelo para la regulación emocional, ya que los estudiantes tienden a aprender a regular sus emociones al observar cómo los adultos que los rodean manejan las suyas además que las emociones que un docente experimenta y exhibe en el aula son “contagiosas”, lo cual pueden producir un impacto significativo en las emociones que los estudiantes experimentan. Esto es válido tanto para emociones agradables, como el entusiasmo y el disfrute durante el proceso educativo, como para emociones desagradables, como la ira, la ansiedad y la frustración.

Por lo tanto, los docentes tienen la capacidad, a través del reconocimiento y gestión de sus propias emociones, de promover el disfrute del aprendizaje y contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes mediante sus propios actos, reconociéndose como personas que sienten, influyen emocionalmente en los demás, se comunican a través de sus emociones y establecen relaciones interpersonales en el centro educativo. La educación emocional debe ser una parte integral de la política educativa y en todas las etapas de la educación, desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida.

Talleres:

Los talleres tendrán un plazo de tres meses (12 sesiones aproximadamente) con encuentros una vez a la semana de una hora de duración. A continuación se detallan los módulos que integran los talleres propuestos, los cuales incluyen una definición conceptual, propuestas de actividades, herramientas y/o recursos necesarios para su implementación en el aula ([Anexo 1](#)). Según las edades se elegirá la utilización de recursos y dinámicas, como pueden ser imágenes, fotografías, música, cuentos, juegos, videos, dibujos, role-playing, actividades de relajación, entre otras. Dado que actividades variadas que permitan alternar momentos de reflexión personal con espacios de trabajo en grupo son excelentes para favorecer el desarrollo emocional (Bisquerra et al., 2009).

El módulo uno, se inicia con la presentación de cada integrante del equipo y una introducción general al taller con el propósito de contextualizar la propuesta. Luego, se abordará la importancia de trabajar la regulación emocional en el ámbito educativo, para ello, se trabajará las definiciones de autorregulación, emociones y regulación emocional.

Posteriormente se va a llevar a cabo una actividad práctica grupal la cual se denomina [“Semáforo de las emociones”](#) la cual se basa en un recurso desarrollado por CPEIP (2020) para que los docentes reflexionen sobre sus creencias acerca de las emociones. Finalmente se brindarán diferentes herramientas para trabajar en el aula las emociones y las funciones ejecutivas, como la [“Escala de emociones”](#), [“Etiquetado de emociones”](#), [“Medidor emocional”](#), [“Cine mudo”](#) y [“Tarea Cabeza-Pies-Rodillas-Hombros”](#). Dichos recursos se fundamentan en el reconocimiento de las emociones, dado que es importante comprender que las emociones son herramientas cruciales para el bienestar de las personas. Para ello es importante reconocer las señales que indican que emoción se está sintiendo (con uno mismo y con otros). Es decir, se tienen que tener en cuenta las sensaciones que nos generan las emociones, si es agrado o malestar, observar lo que se experimenta a nivel respiratorio, muscular, etc., y comportamental como los gestos, expresiones faciales, etc.

Para poder llevar a cabo el reconocimiento de las emociones de otras personas, es necesario hacer hincapié en la Teoría de la Mente, dicha teoría surge por formulaciones de la psicología cognitiva la cual asume que las acciones humanas se llevan a cabo por representaciones, creencias y deseos. Es posible “leer” las acciones, gestos, caras, miradas y situaciones para conocer la intencionalidad, es decir, dicha teoría afirma que la inteligencia interpersonal se entrelaza en la capacidad de leer sobre las mentes de las otras personas e inferir estados mentales (Ferreira & Arrieta, 2023). Dichas actividades se pueden realizar para reconocer las emociones de los niños en el aula, la de las personas que los rodean o también se puede usar en personajes/ películas, de forma que, en el transcurso de las clases, los estudiantes utilicen esta herramienta en momentos claves, como puede ser el comienzo de clase, cuando se pasa la lista preguntándoles cómo se sienten o después de finalizar alguna actividad y la salida o a la vuelta del recreo (Campayo & Sánchez, 2020).

En cuanto a actividades para la autorregulación y funciones ejecutivas Diamond (2013) plantea que es crucial ayudar a los niños pequeños a tener un buen funcionamiento ejecutivo dado que se ha descubierto que las funciones ejecutivas en la primera infancia predicen el éxito a lo largo de la vida, la salud y la calidad de vida. Las funciones ejecutivas son entrenables y pueden mejorarse a cualquier edad. Por un lado, está el [“Memory de las emociones”](#) el cual ayuda a la memoria a corto plazo y a identificar emociones. Para trabajar el control inhibitorio y memoria de trabajo se puede utilizar claves visuales para recordarles a los niños pequeños lo que se les acaba de decir, por ejemplo, en un programa escolar para niños de 4 a 5 años, “Tools of the mind” (Bodrova & Leong, 2012) al realizar una lectura en dupla permite ayudar a los niños a lograr el control inhibitorio, los docentes pueden usar una ayuda visual para la memoria entregando a un niño una tarjeta, cada uno

tiene un dibujo de una oreja, explicando “orejas, no hables; los oídos escuchan” con dicho recordatorio el niño con la tarjeta inhibe el habla y escucha a su compañero, luego de un tiempo, la tarjeta ya no es necesaria, ya que lo ha interiorizado. Por otro lado, está la “[Tarea Cabeza-Pies-Rodillas-Hombros](#)” (Simons, 2011) en la cual se les pide a los niños/as que realicen determinadas respuestas motoras de forma contraria a como se le da la orden. Este ejercicio trabaja tanto la memoria de trabajo, el control inhibitorio como la flexibilidad cognitiva.

El módulo dos, se abordará la identificación de las emociones, para esto se les brindará una serie de herramientas para trabajar en el aula, ya que para la identificación de las emociones es fundamental desarrollar conciencia emocional, que se define como la capacidad de identificar las propias emociones y de los demás. A través de un vocabulario se puede interiorizar las emociones y comprenderlas, una de las estrategias que se recomienda es poner nombre a las emociones. Asimismo, promover que al inicio de la jornada cada estudiante pueda expresar cómo se siente, ya que esta actividad es la más reconocida a escala global (Bisquerra & Pérez, 2012, López Cassa, 2003) dichos autores plantean que preguntar a los estudiantes cómo se sienten, facilita la expresión de sentimientos y emociones. Ahora bien, para comprender las emociones, para entender por qué sienten lo que sienten y para qué, es necesario realizar ciertas preguntas: ¿por qué me siento así? ¿por qué ahora? ¿cuál es la causa? ¿qué la provoca? Con respecto a las herramientas se puede recurrir al “[glosario emocional](#)”, este se divide en tres secciones, la primera es identificar la emoción, luego está la causa y por último, la función.

Siguiendo la misma línea, está el reconocimiento y comprensión de emociones en base a estímulos como puede ser imágenes, escenas de películas, cuadros, canciones, y realizar una serie de preguntas para reflexionar en grupo (Anexo C). Una vez que se pueda identificar las emociones, es importante trabajar la expresión de las mismas, es decir, se refiere a la capacidad para expresar nuestras emociones de manera apropiada en determinado contexto. Considerando la forma de expresarlas y el impacto que puede tener en el entorno, sin embargo, es importante tener un equilibrio entre ser honestos y comunicar lo que se siente, pero tener en cuenta las consecuencias de dicha honestidad. Para trabajar esta temática, se va a brindar un recurso visual para que lo puedan trabajar en el aula ([Anexo D](#)). Para evitar respuestas impulsivas de los estudiantes y aprender a comunicarse de forma asertiva se sugiere describir lo más detallado posible la situación, expresar al otro lo que se siente y cómo le gustaría ser tratado, así como identificar el beneficio mutuo que las dos partes podrían obtener por resolver el conflicto de otra manera. Además, se pueden utilizar recursos como el lenguaje corporal, gestos y representaciones dramáticas (role

playing).

Para saber cómo se experimenta las diferentes emociones a través del cuerpo, se puede utilizar el [“Mapa de emociones”](#), consiste en entregar a cada niño una imagen con la figura del cuerpo humano y deben elegir un color para cada una de las emociones que se les va a mostrar y pintar en qué parte del cuerpo experimentan cada emoción con su respectivo color. En base a esto, se les realizará una serie de preguntas en una hoja aparte (Anexo D). Otra actividad puede ser [“Siento, luego pienso”](#) para comprender las emociones ya que permite aprender a inferir los antecedentes, el significado y las consecuencias de las emociones, es decir, para que entiendan la relación entre situación, pensamiento y emoción, como la forma de pensar genera diferentes emociones.

Luego se abordará las estrategias de regulación emocional y cuales se pueden implementar en la práctica cotidiana del aula. Posteriormente, se llevará a cabo una actividad en grupo sobre análisis de casos. Asimismo, se plantean preguntas como: ¿qué obstáculos enfrentan en la escuela para trabajar la regulación emocional? Y ¿qué desafíos son los más urgentes para atender sobre este tema?

El módulo tres, se trabajará la identificación de las señales de desregulación emocional y de autorregulación, según las señales verbales y no verbales de las mismas. Acto seguido se les brindará una ficha sobre dichas señales de desregulación emocional según la edad del niño y qué recursos utilizar. Posteriormente se realizará una actividad en grupo, la cual consiste en analizar videos sobre desregulación emocional y responder las siguientes preguntas, ¿qué acciones tomarían? y ¿qué estrategias funcionan para dicha situación y cuáles no?

Respecto a las herramientas para trabajar la regulación emocional se busca que desarrollen la habilidad de reconocer la utilidad de las emociones, estrategias de regulación y la habilidad para regular las propias emociones y las ajenas. Se espera que puedan integrar todas las anteriores habilidades y ser conscientes de la importancia de la regulación emocional tanto para el desarrollo personal como social (Campayo & Sánchez, 2020). Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) para manejar y transformar las emociones de manera efectiva es crucial ser conscientes de ellas, mediante la auto-observación y la observación del comportamiento de las personas que están a nuestro alrededor. Además, se tiene que evaluar la intensidad de las emociones, a mayor conciencia emocional mayor capacidad para gestionar las emociones. Se considera que tanto la regulación emocional, el desarrollo de la conciencia emocional y la expresión corporal están relacionadas ya que el

movimiento del cuerpo es una herramienta de comunicación que tienen las personas, por este motivo, tomar conciencia de estas acciones y reconocer las emociones que llevaron a cabo ciertas acciones para promover de forma efectiva la comunicación entre las emociones, movimientos y pensamientos.

Como se mencionó anteriormente, Gross (1998) estableció estrategias de regulación emocional y en base a estas se pueden mencionar estrategias para implementarlo en el aula. Por ejemplo, en la “selección de la situación”, puede utilizarse para planificar las clases, para favorecer o regular determinadas emociones, en los docentes o en los estudiantes, así como para crear situaciones en el aula que disminuyan la probabilidad de conductas disruptivas. En la “modificación de la situación”, los docentes que se encuentren con situaciones que desencadenan respuestas emocionales desadaptativas pueden modificar aspectos de la situación, mediante la reorganización de las propuestas pedagógicas que no funcionen como se espera. El docente puede asignar a los estudiantes a grupos de trabajo con el fin de aumentar el interés por determinado tema (regulación extrínseca) y disminuir así su propia frustración al intentar ayudar a cada uno, cuando el tiempo del aula son limitados (regulación intrínseca) (Gross, 2015).

En el “despliegue atencional”, los docentes señalan su uso para mejorar sus emociones al enfocarse en pensamientos agradables antes de clase (Sutton, 2004). En el aula se puede realizar una tarea alternativa cuando ocurren momentos de frustración o actividades de escucha atenta cuando se distraen y se requiere que presten atención. En base al “cambio cognitivo” Delgado y Nin (2023) mencionan que los estudios de reevaluación cognitiva demuestran que los sistemas de evaluación de los estímulos pueden ser modulados por mecanismos de top-down a través de dos procesos. El primero serían las creencias y expectativas sobre determinados estímulos, se puede ajustar el valor que se asignó en base al contexto en el que se encuentra el estímulo. El segundo son los mecanismos de aprendizaje que permiten asignar a los estímulos respuestas emocionales novedosas, por ejemplo, un estudiante frustrado por un ejercicio puede transitar por pensamientos de “no puedo y no podré” hacia otros de “estoy aprendiendo, es normal que me cueste” o “si me organizo y lo hago paso a paso voy a poder lograrlo”.

Por último, en la “modulación de la respuesta” requiere de consciencia acerca del estado afectivo y corporal que se atraviesa, y por otra parte requiere de acciones dirigidas a cambiarlo, por ejemplo, un estudiante enojado puede contar hasta diez para calmarse o pedir un abrazo a un adulto como refugio. Un docente que le pide a un estudiante que respire lento y profundo para ayudarlo a calmarse colabora de forma extrínseca con su

regulación emocional. Además, investigaciones anteriores mencionan que los docentes realizan también respiraciones profundas y hacen ejercicio para modular sus emociones (Sutton, 2004 citado en Taxer & Gross, 2018).

Con respecto a las actividades que se pueden utilizar en el aula está la [“Ruleta de la regulación emocional”](#) la cual se le puede pedir a los estudiantes que completen los espacios de la ruleta con actividades/acciones que les ayudan a sentirse mejor y estar más tranquilos. Luego se puede compartir en clase para que cada uno diga qué estrategias utilizan y el por qué sienten que los ayudan. Otra actividad, se denomina [“soy inteligente emocional”](#) la cual consiste en presentar una escena de una película, los estudiantes tienen que observar cada personaje su expresión y reacción emocional y utilizar los conocimientos adquiridos para luego llenar una ficha con preguntas. Se busca que sepan aplicar la percepción, comprensión y regulación emocional (Campayo & Sánchez, 2020).

Una actividad adicional, puede consistir en la implementación de intervenciones de mindfulness, ya que como se mencionó anteriormente las mismas son importantes en el ámbito educativo debido a que contienen varios componentes de regulación emocional, como un mayor despliegue atencional y cambios cognitivos (Gross, 2015). Además, estudios realizados demostraron que las intervenciones grupales de mindfulness en niños son eficaces para mejorar la regulación de la atención y la conciencia corporal, dichas habilidades son esenciales para una regulación emocional eficiente (Rowland et al, 2023). De esto modo, puede utilizarse un recurso auditivo de mindfulness ([Anexo E](#)) ya que un clima de aula que propicie la meditación y la atención plena mejora el desarrollo de la regulación emocional (Amundsen 2020 ;Willenbrink, 2018; Castillo & Ruiz, 2024) . Asimismo, otra actividad relacionada con la atención plena es, por ejemplo, invitar a los estudiantes a escuchar los sonidos ambientales de la habitación durante un minuto, sin producir ningún sonido nuevo.

Por último, el módulo cuatro, se inicia con una pregunta disparadora: ¿cómo introducir actividades de regulación emocional en los contenidos del programa escolar?, para ello se va a diseñar en conjunto una unidad de trabajo emocional (planilla de actividades adaptadas por grado) y su integración a los contenidos curriculares. Finalmente se va a realizar una evaluación post intervención para medir los resultados, eficacia y logros para guiar futuras intervenciones y que aspectos mejorar.

Consideraciones éticas:

El presente proyecto de intervención se regirá por los fundamentos del Decreto N° 158/019 del Ministerio de Salud Pública que regula la investigación con seres humanos (Uruguay,2019) y el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a del Uruguay (2001) por este motivo, durante cada encuentro llevado a cabo por la intervención se va a priorizar la confidencialidad y la preservación de la información personal aportada, quedando resguardado bajo el secreto profesional. Asimismo, de acuerdo a la Ley N° 18331 de Protección de Datos Personales (2008) se garantizará la privacidad de los datos personales por medio de la anonimización de los registros adquiridos a lo largo de la intervención.

Al comienzo de la intervención se le solicitará a los participantes el consentimiento informado donde se comunica de forma clara y detallada la justificación de la intervención, los objetivos, metodología y duración de la intervención, en el cual se dejará bajo constancia explícita la firma de los docentes para la autorización de participar en la intervención y que la participación será de forma abierta para los docentes, con la posibilidad de retirarse cuando lo requieran sin dar explicaciones al respecto. Además, se actuará respecto de las normas de la institución educativa, solicitando el permiso para las actividades y encuentros, estableciendo un acuerdo de trabajo con los docentes y los directivos de la institución.

Indicadores de éxito:

Para evaluar la efectividad del proyecto de intervención se aplicará un cuestionario estructurado al finalizar la intervención, compuesto por ítems de tipo Likert y preguntas abiertas, con el objetivo de recabar información sobre la experiencia docente e identificar las fortalezas, debilidades y sugerencias para futuras instancias. Para ello, se establecieron ciertos indicadores: la asistencia de los docentes a la totalidad o a la mayoría de los talleres dictados, el nivel de participación e involucramiento durante las actividades, la adecuación de los contenidos trabajados en relación con las necesidades reales del aula, la percepción de aplicabilidad de las estrategias de regulación emocional en la práctica docente cotidiana, el grado en que los docentes se sienten más preparados para llevar a cabo estrategias de regulación emocional en niños, la valoración de la intervención por parte de los participantes y la percepción de los mismos en relación con la claridad de los temas trabajos, las actividades propuestas, el clima de trabajo, el intercambio, la colaboración y la escucha.

Resultados esperados:

La evaluación del proyecto de intervención se llevará a cabo de forma continua y utilizando una metodología mixta. Se aspira un buen nivel de participación en los talleres y

un adecuado involucramiento de los docentes. Una vez finalizada, se espera que el proyecto de intervención contribuya a fortalecer las prácticas educativas orientadas a la promoción de la regulación emocional en niños entre 4 a 8 años.

En primer lugar, se espera que los docentes participantes obtengan mayor conocimiento sobre regulación emocional y reconozcan su importancia en el desarrollo integral de los niños y niñas, dado que la primera infancia constituye un periodo de sensibilidad al entorno y una ventana temporal donde las circunstancias tanto enriquecedoras como las adversas tienen la capacidad de influir de manera significativa en el desarrollo. Asimismo, el fortalecimiento de la autorregulación, las funciones ejecutivas y la regulación emocional son esenciales para mejorar el desempeño académico, promover la sensación de autoeficacia la cual permite mantener el placer de aprender y se les facilite establecer vínculos con sus compañeros y docentes (Delgado & Nin, 2023). Por ende, se espera que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas educativas vinculadas al abordaje de las emociones, identificando el rol que estas desempeñan en el desarrollo de la regulación emocional en los estudiantes.

Asimismo, se espera que, a partir del proceso de co-diseño, los docentes incorporen y apliquen estrategias pedagógicas orientadas a promover la regulación emocional, integrándose en la práctica cotidiana. Dado que incorporar las habilidades de regulación emocional en el aula es una necesidad tanto a nivel académico como social, ya que está estrechamente vinculada a la maduración cognitiva y a la capacidad de los niños/as para comprender y reinterpretar las situaciones emocionales (Sala et al 2014). En este sentido, el fortalecimiento de la regulación emocional se asocia con un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evidenciándose mejores niveles de desempeño académico, mejores niveles de atención, motivación, así como la disminución de las distracciones emocionales que pueden interferir en el aprendizaje. De modo que la intervención se orienta a promover el desarrollo integral de los niños para fomentar un bienestar psicológico, social y académico (Harrington et al, 2020)

Por otro lado, se espera que los niños desarrollen progresivamente habilidades de reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, favoreciendo la convivencia, el bienestar y la participación. Por esto, es importante fomentar un ambiente seguro y brindar herramientas necesarias para que puedan desarrollar una buena autorregulación emocional, identificar sus emociones y expresarlas de forma asertiva desde edades tempranas (Cuevas et al, 2025). Por ende, es necesario que adquieran más recursos para trabajar en clase y estrategias útiles para llevarlas a cabo en la práctica cotidiana, esto

implica un mayor uso de estrategias de regulación adaptativas en niños y la construcción de un clima escolar seguro, respetuoso y empático (Harrington et al, 2020).

Finalmente, se espera que el proyecto de intervención contribuya a generar herramientas pedagógicas co-diseñadas para llevarlas a cabo en las prácticas educativas y adaptadas a las necesidades del aula y que la intervención fortalezca el rol de los docentes dado que los mismos cumplen un rol clave en los procesos de regulación emocional, no solo en la implantación de determinadas actividades sino también como modelos a seguir de actitudes y formas de expresión (López, 2005). Además, se espera que los docentes manifiesten satisfacción con los contenidos abordados en los talleres, que la intervención responda a las necesidades reales del aula y se espera que se sientan más capacitados para acompañar la regulación emocional de los niños/as.

Por este motivo, los talleres cuentan con evaluación continua y al finalizar se va a realizar un cuestionario en los cuales se valoran las percepciones acerca del rendimiento académico, regulación emocional y clima del aula. Además, se valoran opiniones y sugerencias de los docentes para identificar aspectos a mejorar y temáticas a abordar en futuras intervenciones.

Cronograma:

Tareas	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Contactar Institución	■	■	■	■	■	■
Reunión	■	■	■	■	■	■
Consentimiento	■	■	■	■	■	■
Entrevistas individuales	■	■	■	■	■	■
Análisis de las entrevistas	■	■	■	■	■	■
Talleres	■	■	■	■	■	■
Evaluación	■	■	■	■	■	■

Bibliografía:

Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos: Desde el nacimiento hasta los seis años*. ANEP.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco curricular nacional*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Resumen del Plan de Desarrollo Educativo 2020–2024*. ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/RESUMEN%20Plan%20de%20desarrollo%20educativo%202020-24%20v2023.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Educación básica integrada (EBI): Programas 1.er ciclo. Tramo 1: Niveles 3, 4 y 5 años. Tramo 2: Grados 1 y 2* (Actualización 2024). ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2024). *Orientaciones para el abordaje: Habilidades socioemocionales*. ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>

Albajari, V. (2007). *La entrevista en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca.

Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M., & McGann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook, and effective emotion regulation. *BMC Psychology*, 8(1), 1–12. DOI:

[10.1186/s40359-020-00428-y](https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428-y)

Bambú Uruguay. (2025). *Educación emocional*.

<https://www.bambuuruuguay.org/cursos/curso-educacion-emocional-agosto-2025-inscripciones-abiertas/>

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente*. Pearson.
- Botvinick, M. M., & Cohen, J. D. (2014). The computational and neural basis of cognitive control: Charted territory and new frontiers. *Cognitive Science*, 38(6), 1249–1285. <https://doi.org/10.1111/cogs.12126>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. DOI: [10.1037//0003-066x.57.2.111](https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111)
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. DOI: [10.1017/S0954579408000436](https://doi.org/10.1017/S0954579408000436)
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–51. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Campayo, R., & Sánchez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 58, 55–78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Castillo, M., & Iguasña, C. A. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 823. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612>
- Castillo, M., & Ruiz, J. (2024). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29),

e727. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2081>

Chang, M., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>

Cole, P. M., & Hollenstein, T. (2018). *Emotion regulation: A matter of time*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351001328>

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología. (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Davis, K. L., & Montag, C. (2019). Selected principles of Pankseppian affective neuroscience. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 1025. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.01025>

De los Santos, D. A. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177), 35–72. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.5467>

Delgado, H., & Nin, V. (2023). Una mirada psicobiológica de la autorregulación: Perspectivas e implicancias. En V. Nin & J. Valle-Lisboa (Coords.), *Aportes de las ciencias cognitivas a la educación*. Ediciones Universitarias CSIC-Udelar.

DeJonckheere, M., & Vaughn, L. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>

Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780–793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.

[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

- Doebel, S. (2020). Rethinking executive function and its development. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 942–956. <https://doi.org/10.1177/17456916209047>
- Duckworth, A., Szabó, T., & Gross, J. (2014). Self-control in school-aged children. *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Eisenberg, N., Edwards, A., Spinrad, T. L., Sallquist, J., Eggum, N. D., & Reiser, M. (2013). Are effortful and reactive control unique constructs in young children? *Developmental Psychology*, 49(11), 2082–2090. <https://doi.org/10.1037/a0031745>
- Fernández, E., & Jiménez, M. (2010). *Psicología de la emoción* (2.ª ed.). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ferreira, A., & Arrieta, A. (2023). Una mirada psicobiológica de la autorregulación: Perspectivas e implicancias. En V. Nin & J. Valle-Lisboa (Coords.), *Aportes de las ciencias cognitivas a la educación*. Ediciones Universitarias CSIC-Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/53090>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Fundación Botín. (2020). *Educación responsable*. <https://www.educacionresponsable.org/web/>
- Fundación Andrónico Luksic. (2023). *Incorporando las emociones en el aula* (2.ª ed.). <https://psiconecta.org/wp-content/uploads/2024/12/DOC-20230802-WA0041.-1.pdf>
- Gasco, C. (2025). *Educación emocional para el desarrollo infantil: Pre-proyecto de intervención destinado a maestras/os de niños/as de entre 3 y 6 años*.
- González, R., & Parra-Bolaños, N. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4527–4557. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10875
- Guedes-Gondim, S. M., & Álvaro-Estramiana, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio

de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31–47.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65164>

Gurises Unidos, & ReachingU. (2018). *Siento, luego aprendo: Un modelo de intervención en educación emocional*.
<https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

González Perilli, F., Bakala, E., Pascale, M., da Luz Werner, M., Hergatacorzian, C., & Pires, A. C. (2022). Diseño participativo de interacción tangible con fines educativos. En *XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC): La comunicación como bien público global: Nuevos lenguajes críticos y debates hacia el porvenir*.

González, N., & Lagos, N. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 129–143. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.7>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>

- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- 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>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Habilidades no cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. INEEEd.
- Instituto Uruguayo de Lactancia Materna. (s. f.). *Formación integral en educación emocional y mindfulness para la primera infancia*. <https://www.iulam.org.uy/educacion-emocional>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Aristas: Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-dehabilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Kostøl, E. M., & Mänty, K. (2024). Co-regulating the child's emotions in the classroom: Teachers' interpretations of and decision-making in emotional situations. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102390>
- Ley N.º 18.437. (2008). *Ley general de educación*. Registro Nacional de Leyes y Decretos, Uruguay. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Luciana, M. (2013). Adolescent brain development in normality and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25(4, Pt. 2), 1325–1345. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000643>
- Madden, G., & Bickel, W. (2010). *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12069-000>
- Manzini, E., & Coad, R. (2015). *Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9873.001.0001>
- Mattelmäki, T., & Sleeswijk Visser, F. (2011). Lost in co-x: Interpretations of co-design and co-creation.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales y formación*

docente.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/habilidades-socioemocionales-formacion-docente>

Palmero, F. (2016). Emociones y salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 18(1), 5–30.

<https://doi.org/10.21134/pssa.v18i1.726>

Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30–80.

<https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.10.004>

Panksepp, J. (2011). Cross-species affective neuroscience decoding of the primal affective experiences of humans and related animals. *PLoS ONE*, 6(9), e21236.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0021236>

Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: Claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 198–219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>

Plan Ceibal. (s. f.). *Educación socioemocional*.

https://rea.ceibal.edu.uy/categoria/educacion_socio_emocional

Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227–237.

<https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>

Rothbart, M. K., Ellis, L., & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2.^a ed., pp. 441–460). Guilford Press.

Rowland, G., Hindman, E., & Hassmén, P. (2023). Do group mindfulness-based interventions improve emotion regulation in children? A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 1294–1303.

<https://doi.org/10.1007/s10826-023-02544-w>

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>

Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, M., Huerta Andrés, M., & Bresó, E. (2020).

- Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 133–144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Sanders, E. (2013). Perspectives on participatory design. DOI: 10.14361/transcripción.9783839420386.65
- Sanders, E., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting delay of gratification in preschoolers from mother–toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767–777. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.767>
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Šimić, G., Tkalčić, M., Vukić, V., Mulc, D., Španić, E., Šagud, M., & Hof, P. R. (2021). Understanding emotions: Origins and roles of the amygdala. *Biomolecules*, 11(6), 823. <https://doi.org/10.3390/biom11060823>
- Suri, G., Sheppes, G., Young, G., Abraham, D., McRae, K., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation choice: The role of environmental affordances. *Cognition & Emotion*, 32(5), 963–971. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1371003>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Uruguay. (2008, 11 de agosto). Ley N.º 18.331: *Ley de protección de datos personales*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Uruguay (2019, 12 de junio). Decreto N.º 158/019.

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>

- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. En A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). Guilford Press.
- Willenbrink, J. B. (2018). *Effects of a mindfulness-based program on children's social skills, problem behavior, and emotion regulation* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin–Milwaukee).
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6, 354–360. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311>
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431–454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

ANEXO 1:

Módulos de los talleres:

1

- Presentación de cada integrante.
- Introducción
- ¿Por qué es importante hablar de regulación emocional?
- Definición de autorregulación, emociones y regulación emocional

- Actividad: semáforo de las emociones.
- Herramientas para trabajar en el aula: Escala de emociones, Etiquetado de emociones, Medidor emocional, Cine mudo y Tarea Cabeza-Pies-Rodillas-Hombros

2

- Identificación de emociones
- Herramientas para el aula: glosario emocional, expresión, mapa de emociones y "siento, luego pienso"
- Estrategias de regulación emocional.
- Herramientas: Ruleta de la regulación emocional,
- ¿Qué estrategias se pueden aplicar a diario en el aula?

- Actividad en grupo: Análisis sobre casos
- ¿Qué obstáculos enfrentan en la escuela para trabajar la regulación emocional?
- ¿Qué desafíos son los más urgentes para atender sobre este tema?

3

- Señales de autorregulación y desregulación emocional
- Señales verbales y no verbales
- Brindar ficha sobre señales de desregulación emocional según la edad del niño y qué recursos utilizar

Actividad en grupo:

- Análisis de videos sobre desregulación emocional;
- ¿Qué acciones tomarían?;
- ¿Qué estrategias funcionarían para dicha situación y cuáles no?




4

- ¿Cómo introducir actividades de regulación emocional con los contenidos del programa escolar?
- Diseñar en conjunto una unidad de trabajo emocional (planilla de actividades adaptadas por grado) y su integración a los contenidos curriculares
- Evaluación post intervención

Actividades en los talleres:

Anexo A:

Semáforo de las emociones:

		 PARE, ESTÁ FRASE ES FALSA	 CUIDADO, PUEDE SER VERDADERA O FALSA	 ADELANTE, ESTÁ FRASE ES VERDADERA
1	Las emociones se expresan a través de nuestro cuerpo, pensamiento y acciones.			
2	Hay emociones que es mejor ocultarlas ya que son signo de vulnerabilidad.			
3	Existen emociones agradables y desagradables.			
4	Las emociones entorpecen la toma de decisiones.			
5	Las emociones se activan frente a determinados estímulos del entorno.			
6	Las emociones están presentes en todas las acciones que realizamos.			
7	Las personas podemos evitar sentir ciertas emociones.			
8	Existen emociones buenas, como la alegría, y otras malas, como la rabia.			
9	Las emociones influyen en nuestra atención, razonamiento y memoria.			
10	Todas las emociones tienen una función adaptativa.			
11	Evitar emociones desagradables es esencial para nuestro bienestar.			
12	Frente a un mismo acontecimiento, las personas pueden sentir emociones distintas.			

Fuente: CPEIP (2020),

La presente actividad se basa en un recurso desarrollado por CPEIP (2020) que permite a los docentes reflexionar sobre sus creencias acerca de las emociones. Para llevar a cabo la actividad se sugiere hacer grupos de cinco personas y que cada partícipe lea las afirmaciones en silencio marcando con una "X" cada frase según el color del semáforo que considere pertinente para cada afirmación.

Luego, se plantean ciertas preguntas para reflexionar como "¿Qué frases les costó más responder de forma individual? ¿Por qué? ¿Frente a qué frases les costó más y menos llegar a un consenso grupal? ¿Se quedaron con dudas respecto a alguna frase? ¿Cuáles?"

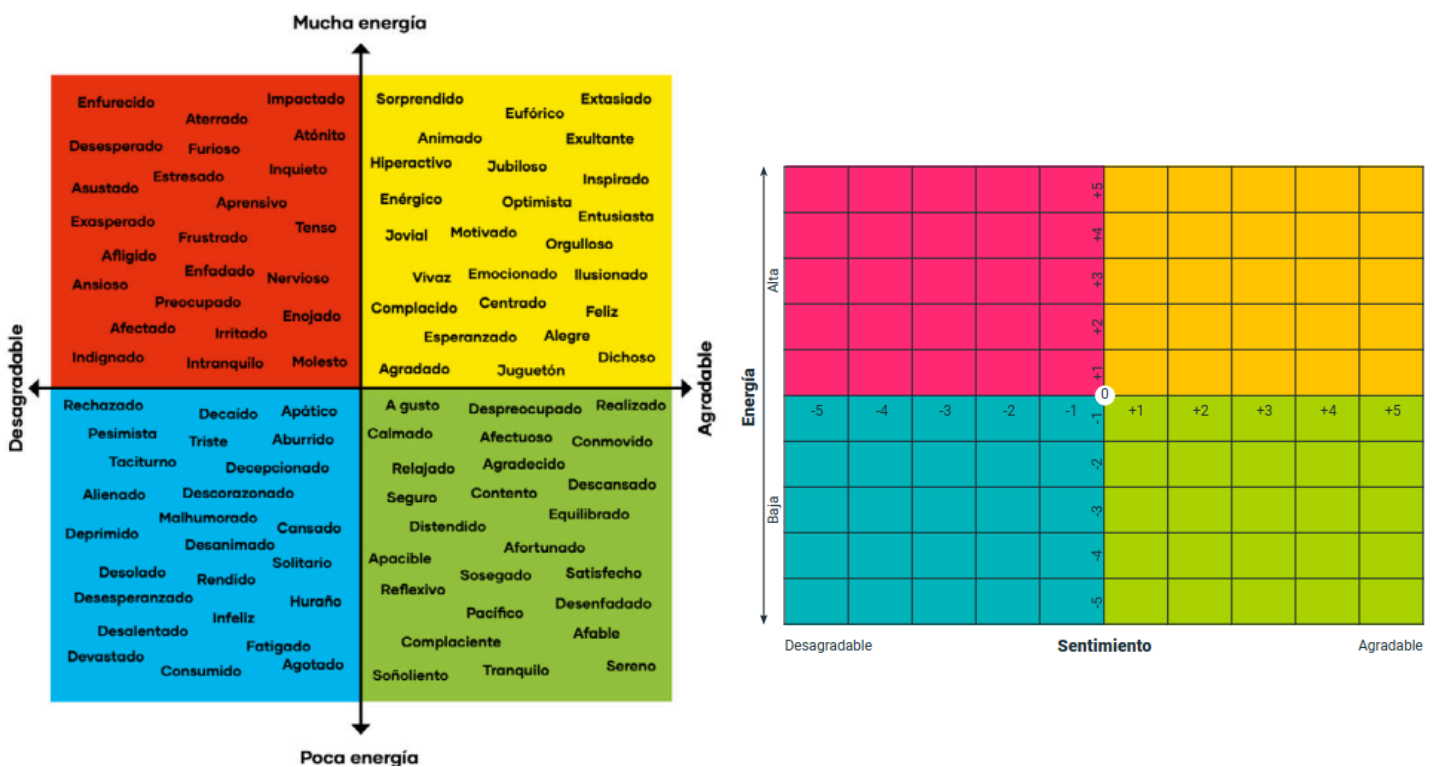
Anexo B:

Reconocer las emociones:

Medidor emocional:

Es un gráfico dividido en cuatro, el cual permite reconocer las emociones teniendo en cuenta su valencia (cuánto placer nos genera la emoción, desde muy desagradable a muy agradable) y energía (es la activación que genera la emoción en el organismo, desde energía muy alta a muy baja).

Esta herramienta se puede usar de dos formas, la primera puede ser con distintas emociones ejemplificadas en las divisiones, esto permite la alfabetización emocional y la identificación de lo que se siente. La otra opción es un formato sin emociones para que cada niño/a tenga que pensar en un nombre para la emoción que está sintiendo.



Escala de emociones:

Consiste en mostrar diferentes expresiones emocionales a través de personajes animados, personas famosas o escenas de películas y pedir que elijan la que más representa y por qué.

Fuente: CPEIP (2020)



Cine mudo: Se le asignará una emoción social ya trabajada como puede ser la vergüenza, tendrán tiempo limitado para preparar la escena en la que solo pueden expresarla a través del cuerpo, transmitiendo en forma conjunta la emoción brindada para que el resto del grupo la adivine. La idea de este ejercicio es que puedan ser capaces de identificar emociones que sienten otros a través de la expresión facial y corporal (Campayo y Sánchez, 2020)

Anexo C:

Comprender las emociones:

Para entender por qué sienten lo que sienten y para qué, es necesario realizar ciertas preguntas: ¿por qué me siento así? ¿por qué ahora? ¿Cuál es la causa? ¿Que la provoca?

Reconocimiento y comprensión de emociones en base a estímulos como puede ser imágenes, escenas de películas, cuadros, canciones, y realizar una serie de preguntas para reflexionar en grupo: ¿Qué emoción representa la imagen/escena/cuadro/canción? ¿Qué cosas les hicieron pensar que era esa emoción? ¿Cuál es su función? Ejemplo, rabia: ¿recuerdan alguna situación en la que se hayan sentido así?, ¿qué hicieron cuando tuvieron esa emoción? ¿Consideran que fue una respuesta apropiada? ¿por qué? Tristeza: ¿qué cosas hacen cuando se sienten tristes? ¿a quién le piden ayuda?

Glosario emocional:

Emoción	¿Qué estoy sintiendo?	¿Por qué lo siento?	¿Para qué sirve?
Miedo			
Alegría			
Rabia			
Tristeza			
Vergüenza			
Culpa			

Etiquetado de emociones:

“Rueda de las emociones” desarrollada por Plutchik (2001), la cual consiste en ocho emociones básicas: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, asco, ira, anticipación. Dichas emociones representan diferentes niveles de intensidad según la fuerza de los colores. Por ejemplo, la furia sería una emoción más intensa que la ira, pero el enfado menos intenso. Asimismo, las emociones que están más cerca serían similares pero las que están en oposición son antagónicas, ejemplo, la alegría es la emoción opuesta a la tristeza. A su vez, la combinación de dos emociones básicas daría origen a una emoción secundaria ejemplo, la emoción compuesta por alegría y confianza sería amor.



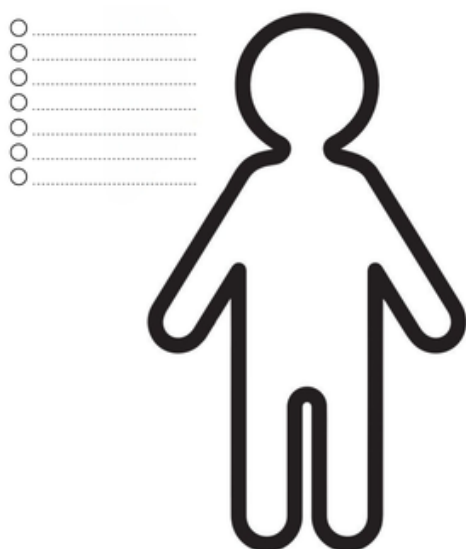
Anexo D:

Expresión de las emociones:

Se refiere a la capacidad para expresar nuestras emociones de manera apropiada en determinado contexto. Considerando la forma de expresarlas y el impacto que puede tener en el entorno. ¿Puedo compartir esto que siento? ¿como? ¿cuándo? ¿donde? ¿con quién? ¿me escucharán? ¿seré juzgado?

Recurso visual: <https://www.youtube.com/watch?v=0pvUY3pBenA>

Mapa de emociones: permite conectar con cómo experimentamos las diferentes emociones a través del cuerpo. Para ello, se entrega a cada niño una imagen con la figura del cuerpo humano y tienen que elegir un color para cada una de las emociones que se les va a mostrar y deben pintar en qué parte del cuerpo experimentan cada emoción con su respectivo color y preguntar en una hoja a parte ¿porque asociaron esa parte del cuerpo con dicha emoción? ¿Cuáles son las emociones que sienten con más frecuencia en la escuela? ¿por qué? Luego se puede exponer cada mapa, pero de forma anónima y preguntar en grupo, ¿que ven en común? ¿qué diferencias ven? ¿qué emociones les parece más difícil de expresar? ¿por qué?



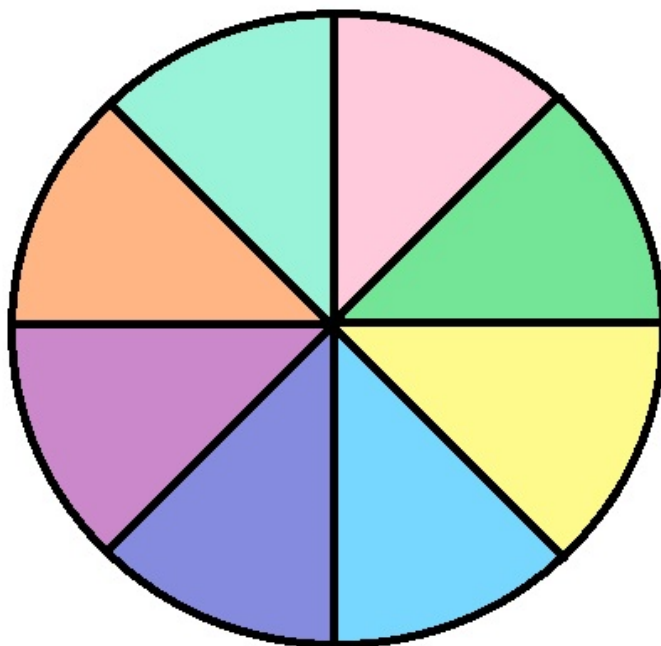
“Siento, luego pienso”: Es para aprender a inferir los antecedentes, el significado y las consecuencias de las emociones, es decir para que entiendan la relación entre situación, pensamiento y emoción, como la forma de pensar genera diferentes emociones. Dicha actividad es grupal en la cual a cada uno se le dará una serie de tarjetas y se divide en tres

ejercicios. En el ejercicio uno, la tarjeta tendrá una situación, tres formas de pensar y tres emociones, tendrán que decir que emoción corresponde a cierta forma de pensar. En el ejercicio dos, se les mostrará una situación, tres emociones y tendrán que inventar una forma de pensar la cual genere cada una de las emociones brindadas. Finalmente, en el tercer ejercicio, se le brindará una situación y tres emociones que aparecen mezcladas en esa situación y tendrán que explicar por qué aparecen dichas emociones (Campayo y Sánchez, 2020).

Anexo E:

Regulación emocional:

Ruleta de la regulación emocional: Se le puede pedir a los estudiantes que completen los espacios de la ruleta con actividades/acciones que les ayudan a sentirse mejor y estar más tranquilos. Luego se puede compartir en clase para que cada uno diga qué estrategias utilizan y el por qué sienten que los ayudan.



Método mindfulness:

Recurso auditivo: <https://www.youtube.com/watch?v=p-UMZmA80ME&t=10s>

“Soy inteligente emocional”: Consiste en presentar una escena de una película en la que aparecen expresando una emoción particular, los estudiantes tienen que observar cada personaje su expresión y reacción emocional y utilizar los conocimientos adquiridos para luego llenar una ficha con preguntas. Se busca que sepan aplicar la percepción, comprensión y regulación emocional (Campayo & Sánchez, 2020)

<i>Personaje 1</i>	
¿Qué emoción expresa?	
¿Qué crees que piensa?	
¿Qué hace?	
¿Qué crees que siente realmente?	
¿Es adecuada la reacción que tiene ante la situación?	
¿Cómo habrías reaccionado tú y cómo piensas que se debería reaccionar?	
<i>Personaje 2</i>	
¿Qué emoción expresa?	
¿Qué crees que piensa?	
¿Qué hace?	
¿Qué crees que siente realmente?	
¿Es adecuada la reacción que tiene ante la situación?	
¿Cómo habrías reaccionado tú y cómo piensas que se debería reaccionar?	

Fuente: Campayo y Sánchez (2020)

Anexo F:

Funciones ejecutivas:

Memory de las emociones: Ayuda a la memoria a corto plazo e identificar emociones. Se puede jugar en grupo o de forma individual. Consiste en tarjetas con imágenes que ilustran, alegría, tristeza, enojo, frustración, miedo, asco, vergüenza, etc. Uno de los participantes levanta dos fichas que tienen que ser iguales. Si son diferentes las vuelve a dejar como estaban y continua el siguiente participante. Si las tarjetas coinciden tiene que responder una serie de preguntas: ¿Qué emoción representa la tarjeta?; ¿en qué momento sientes esa emoción?; ¿Qué haces para calmar esa emoción?

Claves visuales: Es para trabajar el control inhibitorio y memoria de trabajo, permite recordarles a los niños pequeños lo que se les acaba de decir. los docentes pueden usar

una ayuda visual para la memoria entregando a un niño una tarjeta, cada uno tiene un dibujo de una oreja, explicando “orejas, no hables; los oídos escuchan” con dicho recordatorio el niño con la tarjeta inhibe el habla y escucha a su compañero, luego de un tiempo, la tarjeta ya no es necesaria, ya que lo ha interiorizado.

“Tarea de usos inusuales” para trabajar la flexibilidad cognitiva, por ejemplo, preguntar cuántos usos se les ocurre para una mesa o cuantas palabras comienzan con la letra A

Prueba día/noche: consiste en control inhibitorio, el participante tiene que aprender dos reglas. La primera es que digan “día” cuando aparece la tarjeta blanca con un sol brillante y que digan “noche” cuando aparece la tarjeta negra con la luna y las estrellas. Luego, cada vez que aparece la tarjeta negra con la luna tiene que decir “día” y cuando aparece la tarjeta blanca con un sol digan “noche”. Se le canta una canción diciendo “Piensa la respuesta, no me la digas ”entre la presentación del estímulo y cuando deben responder. generando la necesidad de inhibir la respuesta dominante y en su lugar diga otra diferente

Tarea Cabeza-Pies-Rodillas-Hombros (Simons, 2011) se les pide a los niños/as que realicen determinadas respuestas motoras de forma contraria a como se le da la orden ej. decir que se toquen el hombro, pero deben tocarse la rodilla. Este ejercicio trabaja la memoria de trabajo, el control inhibitorio y flexibilidad cognitiva

Recurso visual : <https://www.youtube.com/watch?v=CVT6FQ9czoc>

ANEXO 3:

Entrevista individual semiestructurada:

1. ¿Qué significa para usted la regulación emocional?
2. ¿Cómo observas que expresan sus emociones en el aula?
3. ¿Cómo observas que regulan sus emociones?
4. ¿Qué emociones aparecen con más frecuencia en el salón?
5. ¿Qué estrategias utilizas cuando un niño/a tiene dificultades para regular sus emociones?
6. ¿Realizas alguna actividad o utilizas algún recurso para trabajar estos temas?
¿cuales?
7. ¿Qué rol piensas que tienen los educadores con la regulación emocional en los niños?
8. ¿Qué herramienta/recurso sentís que te faltaría para trabajar mejorar este tema?
9. ¿Hay algún obstáculo para llevarlo a cabo? (falta de tiempo, formación, apoyo institucional, herramientas/recursos)
10. ¿Qué te gustaría que este proyecto de intervención aporte a tu práctica?

ANEXO 4

Cuestionario post intervención:

1. Por favor indica tu nivel de satisfacción con el contenido de los talleres:

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Poco satisfecho
- Nada satisfecho

2. Los temas trabajados respondieron a necesidades reales del aula:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Los recursos y estrategias fueron:

- Muy útiles
- Útiles
- Pocos útiles
- Nada útiles

4. ¿Qué recursos/ estrategias/ actividades fueron más valiosos?

5. ¿Qué recursos/ estrategias/ actividades no le resultaron útiles o aplicables en el aula?

6. Desde su percepción, ¿ha registrado cambios en el desempeño académico en las actividades escolares tras la implementación de las estrategias de regulación emocional?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. ¿Cómo describiría el clima del aula luego de la intervención en comparación con la situación inicial?

8. Después de la intervención, me siento más capaz de acompañar la regulación emocional:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. Me sentí escuchado/a:

- Siempre
- A menudo
- A veces
- Nunca

10. Durante el taller, el clima grupal fue (respeto, confianza, colaboración):

- Muy satisfactorio
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Insatisfactorio

11. Destacó como aspecto valioso de la intervención...

12. Lo que considero que debería mejorar es....

13. Me gustaría que en futuras instancias se aborde el tema de....

ANEXO 4:

Consentimiento informado

Hoja de Información

Montevideo, xx de 2026

Título de la intervención:

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Datos de contacto del/de la investigador/a responsable:

Nombre: Carolina Peña

Teléfono: xxx xxx xxx

Email: xxxxxxxxxxxxxx@gmail.com

El presente proyecto de intervención tiene como objetivo general diseñar y desarrollar un programa de intervención sobre estrategias de regulación emocional en niños entre 4 y 8 años, dirigido a docentes para que orienten sus prácticas educativas. Los objetivos específicos son: potencial el conocimiento de las emociones a partir de la identificación y el reconocimiento de las mismas; identificar y promover estrategias de regulación emocional e identificar como influye las prácticas educativas en el desarrollo de la regulación emocional

Si aceptas participar en la investigación los talleres se llevarán a cabo una vez a la semana, con duración de una hora durante el periodo de seis meses. Mes de inicio sugerido: Abril.

Se realizará una entrevista individual a los docentes con el objetivo de conocer los temas de mayor preocupación, las dificultades, recursos y estrategias que utilizan y los desafíos que enfrentan los respecto a la regulación emocional en el trabajo diario con niños en el aula. Además, se llevará a cabo la metodología de talleres grupales de co-diseño con los/as maestros/a.

Por último, se realizará un taller de evaluación y retroalimentación en septiembre para reflexionar sobre la efectividad, las dificultades y los posibles ajustes necesarios para futuras intervenciones. Para ello, se realizará un cuestionario post- intervención con el objetivo de recabar información sobre la percepción de la experiencia.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y

anónima. Solo el equipo de intervención tendrá acceso a los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a la comprensión del desarrollo de la regulación emocional. La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puedes abandonar la misma cuando lo desees, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente a la responsable de la intervención. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al correo electrónico que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre investigador/a responsable: Carolina Peña

Firma: xxxx

Fecha: xx/xx/xxxx