

Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes

Mindfulness-based teaching proposal for the socio-emotional development of transitional grade students

Arnold Enrique Sánchez Ayazo¹  Leidy Karina Márquez García²  Bertha Luz Cogollo Silva³ 
Carlos Andrés Palomo Petro⁴ 

¹ Arnold Enrique Sánchez Ayazo. asanchez@americana.edu.co. Corporación Universitaria Americana

² Leidy Karina Márquez García. Leidys.neuropsicoeducativa@gmail.com. Corporación Universitaria Americana

³ Bertha Luz Cogollo Silva. bcogollo@americana.edu.co. Corporación Universitaria Americana

⁴ Carlos Andrés Palomo Petro. carlospalomop@hotmail.com. Corporación Universitaria Americana

DOI:

<https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.116>

Correo del autor:

¹asanchez@americana.edu.co

²Leidys.neuropsicoeducativa@gmail.com

³bcogollo@americana.edu.co

⁴carlospalomop@hotmail.com

Fecha de recepción:
5/2/2026

Fecha de aceptación:
16/05/2026

Fecha de publicación:
01/01/2026

Resumen

El presente artículo se desarrolla con el propósito de diseñar una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI. La problemática central se ubica en los estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón. En este grupo se observan dificultades en la gestión emocional, baja autoestima, estrés y problemas en la interacción social. Como respuesta, se propone un ejercicio académico basado en mindfulness, orientado a fortalecer el DSE mediante ejercicios que favorezcan la atención plena, la calma, la autoconciencia y la empatía. La metodología del estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el tipo propositivo y el paradigma interpretativo. Dentro de los resultados más relevantes está, en primer lugar, que dentro de las características socioemocionales de los estudiantes sobresalen la capacidad de identificar sus emociones, la manifestación espontánea de cariño y afecto, y la distinción de las diferencias de las situaciones reales y las ficticias. En segundo lugar, se establece que toda estrategia didáctica que se emplee para promover el mindfulness debe permitir desarrollar siete características en el estudiante: no juzgar, paciencia, mentalidad principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir. Finalmente, la propuesta destaca por su flexibilidad y autonomía docente, lo que permite adaptar cada actividad a las condiciones del contexto escolar, convirtiéndose en un recurso versátil y dinámico que promueve aprendizajes significativos en los niños.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, mindfulness, autorregulación, empatía, educación infantil.

Citar Como: Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). <https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.116>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This article aims to design a didactic proposal, based on the application of mindfulness exercises, to contribute to the socio-emotional development of kindergarten students at the Cristóbal Colón Educational Institution, Pablo VI campus. The central problem is identified among kindergarten students at the Cristóbal Colón Educational Institution. This group exhibits difficulties in emotional management, low self-esteem, stress, and problems in social interaction. As a response, a mindfulness-based didactic proposal is proposed, designed to strengthen socio-emotional development through exercises that promote mindfulness, calmness, self-awareness, and empathy. The study methodology was framed within a qualitative approach, using a propositional type and an interpretive paradigm. Among the most relevant results is, firstly, that the students' socio-emotional characteristics include the ability to identify their emotions, the spontaneous expression of affection and love, and the ability to distinguish between real and imagined situations. Secondly, it establishes that any teaching strategy used to promote mindfulness should allow students to develop seven characteristics: non-judgment, patience, a beginner's mindset, confidence, effortlessness, acceptance, and letting go. Finally, the proposal stands out for its flexibility and teacher autonomy, allowing each activity to be adapted to the conditions of the school context, making it a versatile and dynamic resource that promotes meaningful learning in children.

Keywords: Socio-emotional development, mindfulness, self-regulation, empathy, early childhood education.

Introducción

El desarrollo socioemocional (DSE) se define como la dimensión que provee a las personas las habilidades necesarias para comprender y gestionar emociones, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables. En esencia, el DSE integra la inteligencia cognitiva y emocional, permitiendo a niños y adolescentes desenvolverse en contextos sociales y emocionales complejos. Según Maynard et al. (2015), el DSE se asocia directamente con los logros cognitivos, conductuales y académicos, así como con el bienestar general. Esta evidencia creciente resalta la relevancia de incorporar el DSE en los entornos educativos, posicionándolo como pilar fundamental del desarrollo integral de los estudiantes.

La creciente relevancia del DSE en las instituciones educativas contemporáneas responde a desafíos estructurales, como el incremento de tasas de ansiedad, depresión y problemas conductuales entre estudiantes. Estos fenómenos se exacerban por presiones sociales, avances tecnológicos acelerados y efectos residuales de crisis globales como la pandemia de COVID-19. Dichos factores estresantes evidencian la imperiosa necesidad de que las escuelas prioricen no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental y emocional. Investigaciones recientes demuestran que las intervenciones en DSE generan resultados transformadores en estudiantes expuestos a altos niveles de estrés y ansiedad. Por ejemplo, Courbet

et al. (2024) hallaron que programas de DSE basados en mindfulness “mejoran significativamente el bienestar psicológico, la regulación emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes”. Al potenciar la autoconciencia, empatía y resiliencia, el DSE equipa a los estudiantes para prosperar en ámbitos académicos y extramuros. Además, su implementación no es universalista, sino adaptable a grupos etarios y contextos educativos específicos.

En este marco, el mindfulness, práctica centrada en la atención consciente al momento presente, emerge como herramienta clave para el DSE. Tales prácticas fomentan la atención sostenida, autorregulación e inteligencia emocional, resultando particularmente eficaces para el desarrollo socioemocional. Como indica Alahari (2017), el mindfulness capacita a los estudiantes para “desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar desafíos tanto dentro como fuera del aula”. Ante sus beneficios empíricamente validados, las intervenciones basadas en atención plena constituyen una vía prometedora para atender las demandas socioemocionales de estudiantes de transición.

La Institución Educativa Cristóbal Colón representa un contexto idóneo para examinar el DSE mediante mindfulness. Situada en una comunidad diversa y dinámica, atiende estudiantes expuestos a desafíos socioemocionales multifactoriales. En particular, los niños de transición enfrentan dificultades únicas al transitar de la educación infantil a entornos académicos estructurados. Por su realidad contextual, numerosos menores padecen violencia intrafamiliar, maltrato, desnutrición y exposición a enfrentamientos

pandilleriles, entre otros riesgos.

El grado de transición marca un período crítico en el desarrollo infantil, caracterizado por mayores exigencias académicas, presiones sociales y necesidad de regulación emocional. En esta etapa, los niños deben adaptarse a nuevas rutinas, forjar relaciones significativas con pares y docentes, y gestionar una creciente independencia. Courbet et al. (2022) enfatizan que “las intervenciones tempranas que abordan estos desafíos pueden generar impactos duraderos en el bienestar socioemocional de los estudiantes”.

En la Institución Educativa Cristóbal Colón, el cuerpo docente ha identificado problemas recurrentes entre estudiantes de transición: dificultades en la gestión de la frustración, baja autoestima y limitaciones para el trabajo colaborativo. Adicionalmente, síntomas de estrés y ansiedad derivados de experiencias traumáticas familiares obstaculizan la concentración y el aprendizaje eficaz. Estas observaciones coinciden con Van den Heuvel et al. (2015), quienes destacan la importancia del apoyo socioemocional temprano para fomentar resiliencia y temperamento positivo.

Ante estos retos, la institución manifiesta interés en estrategias innovadoras para fortalecer el DSE. Las intervenciones basadas en mindfulness abordan las causas subyacentes de dificultades emocionales y conductuales, promoviendo una cultura escolar inclusiva y positiva. Por ello, el presente estudio se propone diseñar una propuesta didáctica basada en ejercicios de mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón, sede Pablo VI.

La integración de mindfulness en el aula busca mejorar la regulación emocional, reducir estrés y ansiedad, y potenciar habilidades como empatía y autoconciencia. Fundamentado en investigaciones y marcos teóricos vigentes, este artículo postula que la atención plena aborda eficazmente los desafíos específicos de estudiantes de transición, sentando bases para mayor bienestar y rendimiento académico.

Método

El objetivo de la investigación consistió en el diseño de una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI orienta el estudio hacia un enfoque cualitativo, ya que busca comprender de manera profunda las experiencias

y significados construidos en la práctica pedagógica. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa permite explorar fenómenos educativos desde una perspectiva holística, reconociendo los contextos y la subjetividad de los actores. En este caso, se pretende interpretar cómo los ejercicios de mindfulness impactan en el desarrollo socioemocional de los niños, considerando su interacción en el aula y la percepción de docentes y estudiantes.

En ese sentido, según Chicaiza Rey et al. (2020) la investigación planteada pertenece al tipo propositivo porque no se limita a diagnosticar una realidad, sino que parte de un problema educativo identificado y culmina en el diseño de una solución concreta: una propuesta didáctica basada en mindfulness. Como señala Paredes (2020), “la investigación propositiva es el estudio donde se formula una solución ante un problema, previo diagnóstico y evaluación de un hecho o fenómeno” y “implica generalmente el último eslabón del nivel descriptivo”. En la misma línea, el estudio de diseño descriptivo-propositivo explica que este tipo de investigación “recoge información de un fenómeno, donde se hace un diagnóstico y evaluación. Luego se realiza un análisis y fundamentación de teorías, y finaliza con una propuesta de solución”. Por eso, un objetivo como “diseñar una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes...” encaja plenamente en este tipo de investigación, porque su finalidad práctica es intervenir sobre una necesidad formativa específica con una respuesta organizada y fundamentada.

Además, la pertinencia de esta clasificación se fortalece porque el mindfulness ha mostrado efectos favorables en el bienestar y en las habilidades socioemocionales. Una revisión reciente concluye que los programas de mindfulness en educación son efectivos para desarrollar habilidades socioemocionales, ya que favorecen la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional, además de reducir el estrés y la ansiedad. En ese sentido, la propuesta para estudiantes de transición no busca solo explicar el fenómeno, sino diseñar una estrategia didáctica ajustada a su contexto para mejorar una dimensión formativa concreta, lo cual corresponde al rasgo central de la investigación propositiva. Esta orientación coincide con lo que señalan Espinoza Bravo et al. (2024), quienes reportan que la integración de programas de mindfulness en educación “ha ganado interés” por su potencial para mejorar el bienestar y las habilidades socioemocionales, confirmando así la base teórica que justifica la elaboración de una propuesta pedagógica.

Por último, el estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, pues se interesa por comprender los significados que los participantes atribuyen a sus

experiencias de aprendizaje y a las prácticas socioemocionales. Sandín (2020) afirma que este paradigma reconoce el valor de la subjetividad y busca interpretar la realidad social desde la perspectiva de los propios actores. De igual manera, Flick (2019) subraya que el interpretativismo en educación permite abordar fenómenos como la convivencia, la emocionalidad y la formación integral desde los discursos, prácticas y vivencias de quienes participan en el proceso educativo. En este sentido, el paradigma interpretativo brinda coherencia al estudio, al posibilitar una comprensión crítica y situada de la manera en que los ejercicios de mindfulness favorecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes de grado transición.

En cuanto a población y muestra de la investigación, se indica que se emplearon los 3 salones de preescolar de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI con un total de 90 estudiantes. En ese sentido, la muestra del estudio seleccionada por conveniencia fueron directamente los estudiantes, padres de familia y docentes del grupo de transición A con un total 18 personas.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos de recolección de la información, se empleó en primer momento la entrevista semiestructurada, pues, permite explorar con flexibilidad las vivencias, percepciones y expresiones de los estudiantes sin perder el rumbo del propósito investigativo. Babativa et al. (2024) señalan que es “un instrumento cualitativo que permite recolectar información precisa y detallada durante una conversación”, y además afirman que, cuando está centrado en un problema, “debe estar directamente relacionado con lo que se quiere saber en la investigación”. En esa misma línea, Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) concluyen que la entrevista permite recolectar percepciones y conductas a partir de las características socioculturales, lo cual resulta adecuado para comprender la autopercepción emocional, la relación con pares, la expresión de emociones y la autorregulación en niños de transición. Por ello, esta técnica es coherente con un estudio que busca identificar rasgos socioemocionales desde la voz de los propios estudiantes y no solo desde la observación externa.

En cuanto a su estructura, la entrevista semiestructurada se organizó con una presentación inicial, un bloque de preguntas abiertas y una secuencia temática flexible. En esa línea, Babativa et al. (2024) explican que las preguntas “se formularon de manera abierta” y se

distribuyeron en dimensiones que orientaron el diálogo, sin imponer un orden rígido. Para este propósito, fue ideal una guía breve, clara y adaptada a la edad, con 8 preguntas abiertas. Esto coincide con la recomendación metodológica de construir un guion viable y no repetitivo, revisada por expertos antes de su aplicación. Respecto a la validación por expertos, Babativa et al. (2024) muestran que el instrumento debe pasar por revisión de pares para evaluar redacción, pertinencia, coherencia categorial y suficiencia de los ítems, lo que garantiza calidad metodológica. En consecuencia, en el estudio se empleó el uso de 3 expertos en educación infantil, Psicología/psicoeducación y metodología, usando una matriz con criterios como claridad, pertinencia, coherencia y adecuación a la edad; esta verificación fortalece la validez de contenido y respalda el uso de la entrevista como instrumento principal.

En segundo momento, se empleó un análisis de contenido, pues, permite examinar de manera sistemática documentos, registros, planificaciones o respuestas textuales para extraer categorías, patrones y significados vinculados con el fenómeno estudiado. Cabrera (2001) explica que en la investigación educativa el análisis de contenido “trabaja con temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas” y se organiza en “preanálisis, codificación y categorización”, lo cual facilita reconocer, comparar y clasificar estrategias didácticas de mindfulness según su aporte al desarrollo socioemocional. De forma complementaria, la literatura metodológica reciente señala que el análisis de contenido busca “analizar sistemáticamente el contenido para extraer ideas y patrones significativos de los datos”, lo que resulta relevante cuando se pretende identificar recursos pedagógicos, intencionalidades formativas y componentes socioemocionales en materiales o discursos educativos. Además, en estudios sobre mindfulness en educación se ha utilizado el análisis documental y de contenido para valorar la viabilidad y el impacto de esta técnica en contextos escolares.

En cuanto a su estructura, este análisis suele desarrollarse en tres momentos: preanálisis, codificación y categorización; en términos prácticos, implica definir el corpus, establecer unidades de análisis, asignar códigos y agruparlos en categorías interpretativas. En este caso, la estructura se organizó a partir de categorías como respiración consciente, atención plena, regulación emocional, relajación, autoconciencia y convivencia, con el fin de reconocer cómo cada estrategia didáctica se vincula con el desarrollo socioemocional. Respecto a la validación por expertos, según Urrutia et al. (2014) la revisión de contenido debe ser evaluada por jueces con formación en educación, psicología o metodología, quienes revisan claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de las categorías y de los ítems; la literatura sobre validez de contenido por juicio de expertos subraya que este

procedimiento permite comprobar la calidad y pertinencia del instrumento (Urrutia et al., 2014).

Resultados y Discusión

A continuación, se presentarán los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información y los análisis correspondientes a partir de lo planteado en el plan de análisis con la teoría de Urbano Gómez (2016). Los resultados serán esbozados en tres apartados, el primero es el reconocimiento de las características socioemocionales de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI, el segundo la identificación de las estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes, y la tercera la elaboración de una propuesta didáctica a partir de las estrategias asociadas a mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI.

Características socioemocionales de los estudiantes del grado transición

Con el ánimo de dar respuestas a lo planteado en el primer objetivo específico, reconocer las características socioemocionales de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI, se procede a realizar el análisis de los hallazgos suscitados en las entrevistas realizadas a los maestros que dan clase en dicho grupo y a los padres de familia de un grupo representativo de estudiantes. Para tal fin centraremos la mirada en las tres principales características socioemocionales: la identificación de emociones, la manifestación espontánea de cariño y la distinción de la realidad.

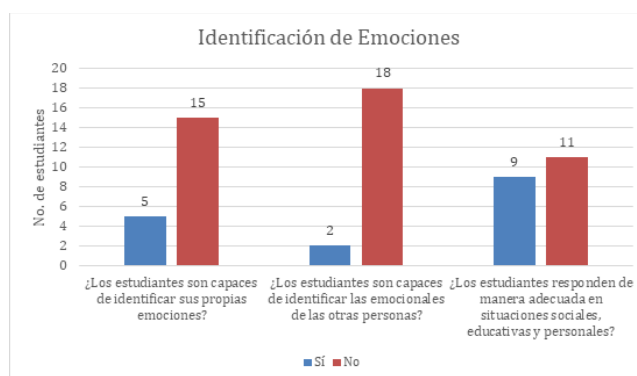
Identificación de emociones

La identificación de emociones representa una de las competencias socioemocionales fundamentales en la formación integral, al implicar la capacidad de reconocer, diferenciar y comprender tanto los estados afectivos propios como los de los demás. Este proceso cognitivo-afectivo habilita respuestas adaptativas en contextos sociales, educativos y personales, constituyendo la base para la autorregulación, la empatía y la convivencia armónica (Morales-Rodríguez y Morales-Rodríguez, 2023). En este marco, Sette y Alves (2021) sostienen que el reconocimiento emocional, junto con la regulación afectiva y la toma de decisiones responsables, integra el núcleo de las competencias socioemocionales esenciales para la adaptación social y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Asimismo, el constructo se ha extendido a entornos mediados por la tecnología. Cebollero-Salinas (2023) acuñó el término *emotional e-awareness* para designar la capacidad de identificar y comprender emociones en escenarios digitales, habilidad crítica en contextos de aprendizaje virtual y comunicación mediada. De este modo, la identificación emocional no solo potencia la interacción presencial, sino que se erige como recurso indispensable ante los retos de la educación contemporánea, caracterizada por la digitalización acelerada y la multiculturalidad. Finalmente, la identificación de emociones se configura como un proceso transversal y dinámico, imprescindible para el desarrollo socioemocional, al contribuir a la construcción de la autoestima, el fortalecimiento de la resiliencia y la consolidación de una ciudadanía activa y responsable.

Con base en lo expuesto, se indagó entre docentes y padres de familia respecto a la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones, las de los demás y responder adecuadamente en situaciones sociales, educativas y personales. En la Figura 1 se describen los resultados de tales indagaciones, la cual evidencia que la mayoría de los estudiantes de grado transición presenta limitaciones para identificar emociones propias o ajenas. No obstante, la ilustración revela que un porcentaje significativo de ellos se desenvuelve de manera adecuada en contextos sociales, educativos y personales.

Figura 1.



Resultados identificación de emociones.

Fuente: elaboración propia (2025).

Los resultados derivados de la consulta realizada a docentes y padres de familia evidencian dificultades significativas entre estudiantes de grado transición en procesos de identificación emocional. La mayoría de los encuestados reportó que los niños no logran reconocer de manera adecuada sus propias emociones ni las de los demás. Este hallazgo adquiere relevancia al considerar que la literatura científica posiciona la identificación emocional como competencia socioemocional esencial para el desarrollo de la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar (Morales-Rodríguez y

Morales-Rodríguez, 2023; Sette y Alves, 2021).

No obstante, pese a dichas limitaciones, los resultados revelan que un porcentaje sustancial de estudiantes logra desenvolverse de forma adecuada en contextos sociales, educativos y personales. Ello sugiere que, aunque los niños no siempre verbalizan o reconocen conscientemente las emociones, disponen de recursos comportamentales o imitativos que les permiten responder de manera funcional en situaciones cotidianas. Esta observación concuerda con lo postulado por Cebollero-Salinas (2023), quien argumenta que la identificación de emociones “puede desarrollarse progresivamente mediante la práctica pedagógica y el acompañamiento en contextos de interacción”.

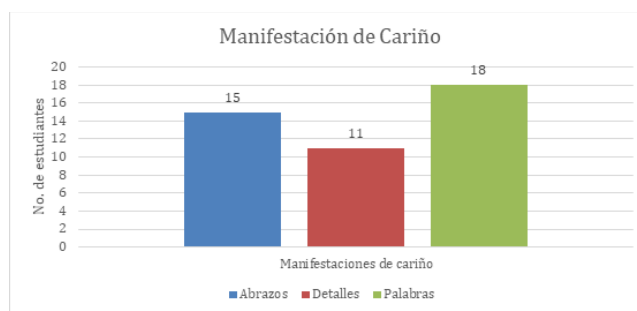
Manifestación espontánea de cariño

La manifestación de cariño se configura como una competencia socioemocional esencial, expresada a través de gestos, palabras y actitudes que transmiten afecto, apoyo y reconocimiento hacia los demás. Esta capacidad no solo propicia la construcción de vínculos afectivos sólidos, sino que también promueve el bienestar personal y colectivo en diversos contextos interactivos. Quiroz Játiva y Escobar Moreno (2022) destacan que la manifestación de cariño, como componente de las competencias emocionales, resulta indispensable para la atención integral en la primera infancia, al generar seguridad afectiva y confianza en las relaciones interpersonales.

Por su parte, Bisquerra y López-Cassà (2023) postulan que la educación emocional debe incorporar de manera explícita la expresión del afecto y la ternura como pilares del crecimiento socioemocional, dado que estas prácticas fomentan la empatía, atenúan la conflictividad y potencian la cohesión social. En este sentido, la manifestación de cariño trasciende la acción aislada para constituirse en un proceso continuo de comunicación emocional que incide significativamente en la convivencia escolar y familiar. Finalmente, la manifestación de cariño puede definirse como una habilidad socioemocional transversal, imprescindible para el desarrollo de relaciones positivas, el fortalecimiento de la empatía y la creación de ambientes educativos y sociales inclusivos y afectivos.

En consecuencia, se consultó a padres de familia y docentes acerca de si niños y niñas exhibían diversas manifestaciones de cariño y cuáles eran los medios empleados para demostrarlo.

Figura 2.



Resultados manifestación de cariño.

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Figura 2 se muestran los resultados derivados de las percepciones de los padres de familia y docentes con respecto a las manifestaciones de cariño de los estudiantes, los cuales evidencian que niños y niñas del grado transición manifiestan cariño a través de diversos medios, con predominio de las palabras afectivas, seguidas de abrazos y, en menor medida, detalles materiales o simbólicos. Esta tendencia permite observar el empleo de recursos verbales y no verbales para transmitir afecto, lo cual concuerda con lo planteado por Bisquerra y López-Cassà (2023), quienes subrayan que la expresión de cariño; ya sea mediante gestos, palabras o acciones; constituye un componente esencial de la educación emocional y favorece la creación de vínculos afectivos significativos.

El predominio de las expresiones verbales de afecto indica que los niños han adquirido competencias comunicativas que les permiten externalizar emociones de manera directa. No obstante, el valor de los gestos físicos, como los abrazos, conserva centralidad en esta etapa del desarrollo, al contribuir a reforzar la seguridad afectiva y la confianza en las relaciones interpersonales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022). Por su parte, los detalles, aunque menos frecuentes, reflejan un nivel de simbolización y reciprocidad que, según la literatura sobre desarrollo emocional, representa un paso relevante en la construcción de empatía y conductas prosociales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022).

Distinción de la realidad

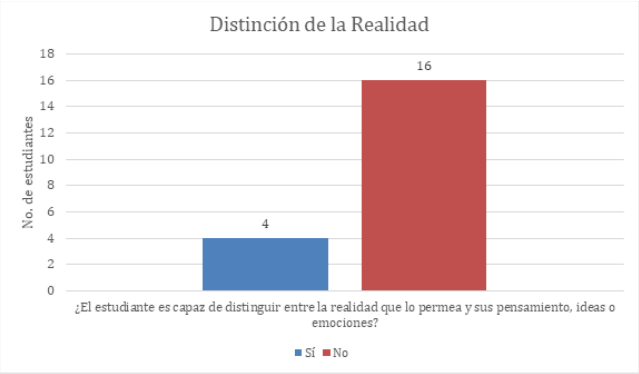
La distinción de la realidad puede entenderse como la capacidad socioemocional de diferenciar entre experiencias internas (como pensamientos, emociones, imaginaciones o deseos) y los hechos objetivos que ocurren en el entorno externo. Esta habilidad permite a los individuos interpretar de manera adecuada tanto su mundo interno como las interacciones sociales, evitando confusiones entre lo subjetivo y lo real. Lane y Smith (2021) sostienen que los niveles de conciencia emocional, que incluyen la conceptualización y la descripción adecuada de las emociones propias y ajenas, son fundamentales para estructurar una experiencia coherente y ajustada a la realidad. En esta medida, el

reconocimiento de lo que pertenece al ámbito interno frente a lo que corresponde a la realidad externa se convierte en un requisito básico para el desarrollo de la autorregulación emocional y la convivencia social.

De forma complementaria, Steinbeis (2016) destaca que la capacidad de distinguir entre el yo y los demás constituye un proceso neurocognitivo esencial para comprender los estados mentales y afectivos ajenos. Esta diferenciación, que forma parte del desarrollo socioemocional, posibilita que el individuo se relacione con empatía y respeto, evitando la proyección de sus propias emociones en los otros y contribuyendo a la construcción de relaciones más sanas y realistas.

Con lo anterior, se indagó con los profesores y padres de familia si los estudiantes son capaces de distinguir entre la realidad que los permea y sus pensamientos, ideas o emociones.

Figura 3.



Resultados de distinción de la realidad.

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Figura 3 se muestran los resultados obtenidos en la consulta a los padres de familia y docentes relacionados a la distinción de la realidad de los estudiantes, los cuales evidencian que la mayoría de los estudiantes de grado transición aún no logran distinguir de manera clara entre la realidad externa y sus propios pensamientos, emociones o ideas. El número reducido de respuestas afirmativas confirma que esta habilidad socioemocional se encuentra en un nivel incipiente, lo cual es esperable considerando la etapa evolutiva de los niños.

De acuerdo con Lane y Smith (2021), la conciencia emocional y la capacidad de conceptualizar los estados afectivos forman parte de un proceso progresivo de desarrollo, que posibilita diferenciar entre lo que pertenece al mundo interno y lo que corresponde al entorno real. En esa misma línea, Steinbeis (2016) explica que la distinción entre el yo y los demás es un fundamento neurocognitivo indispensable para

comprender la realidad social y evitar la confusión entre experiencias subjetivas y hechos objetivos.

Los datos sugieren que, en esta población escolar, persiste una tendencia a interpretar la realidad desde percepciones emocionales inmediatas, lo que puede limitar la autorregulación y la convivencia. Sin embargo, este hallazgo no debe interpretarse únicamente como una carencia, sino como una oportunidad pedagógica. El diseño de estrategias socioemocionales, como actividades de mindfulness y juegos simbólicos guiados, puede favorecer la toma de conciencia de los propios estados internos y facilitar la diferenciación progresiva entre pensamientos y hechos objetivos, lo que a largo plazo contribuye al desarrollo de la empatía y la resolución de conflictos.

Estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Respondiendo al segundo objetivo específico del estudio, identificar las estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes, se realizó un análisis de contenido en el cual se describieron 8 estrategias que fueron seleccionadas teniendo en cuenta relación con mindfulness, su adaptabilidad a diferentes contextos y porque permiten el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las estrategias fueron denominadas así: Yama (normas éticas y sociales), Niyama (normas personales), Asana (posturas físicas), Pranayama (control de la respiración), Pratyahara (retiro de los sentidos), Dharana (concentración), Dhyana (meditación) y Samadhi (unidad/plenitud).

El análisis se elaboró a partir de dos elementos que permitieron una revisión a profundidad de las diferentes estrategias didácticas. El primero, la relación de las estrategias con la dinámica de mindfulness y, el segundo, la forma en que cada estrategia didáctica contribuye al desarrollo socioemocional.

Relación con mindfulness

Se comprende que el mindfulness o atención plena es una práctica que consiste en entrenar la capacidad de prestar atención de manera intencional al momento presente, con apertura, aceptación y sin juicios de valor. Según Kabat-Zinn (2015), quien introdujo este concepto en el ámbito clínico y educativo, el mindfulness busca cultivar la conciencia plena de la experiencia presente, incluyendo pensamientos, emociones y sensaciones corporales.

En los últimos años, se ha reconocido como una herramienta eficaz en contextos educativos. Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024) explican que el mindfulness en la escuela favorece la autorregulación emocional, la concentración y el desarrollo de habilidades socioemocionales, elementos clave para el aprendizaje integral. Asimismo, Emerson et al. (2020)

destacan que la práctica regular de atención plena contribuye a disminuir los niveles de estrés, mejorar la convivencia escolar y fortalecer la resiliencia en niños y adolescentes.

En esa medida, el análisis de la relación entre las estrategias didácticas y la metodología mindfulness se desarrolló desde los 7 elementos que transversalizan dicha metodología, en donde se indagó si las estrategias permiten gestionar dichos elementos desde su desarrollo. Estos elementos son: no juzgar (observaciones de

experiencias sin emitir un juicio de valor), paciencia (todo tiene su ritmo), mentalidad principiante (cada momento es el inicio de algo), confianza (sabiduría interior), ausencia de esfuerzo (dejar de resistirse a las experiencias), aceptación (reconocerse como uno es) y dejar ir (no aferrarse a pensamientos).

Tabla 1. Resultados relación estrategias didácticas con mindfulness.

Estrategias didácticas	Elementos mindfulness						
	No juzgar	Paciencia	Mentalidad principiante	Confianza	Ausencia de esfuerzo	Aceptación	Dejar ir
Yama	X	X		X	X	X	X
Niyama	X	X		X	X	X	X
Asana		X	X	X	X	X	
Pranayama	X	X	X	X	X	X	X
Pratyahara	X	X	X	X	X	X	X
Dharana		X	X	X	X	X	
Dhyana	X	X	X	X	X	X	X
Samadhi	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Tabla 1 se muestran los resultados de relación estrategias didácticas con mindfulness, dichos resultados permiten observar una estrecha relación entre las estrategias didácticas (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) y los principios fundamentales del mindfulness (no juzgar, paciencia, mentalidad de principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir). Este hallazgo evidencia que la incorporación de prácticas corporales y espirituales, cuando son adaptadas al contexto educativo, puede potenciar de manera significativa las competencias socioemocionales en los estudiantes.

En primer lugar, se destaca que estrategias como Pranayama, Pratyahara, Dhyana y Samadhi se relacionan con la totalidad de los elementos del mindfulness, lo que indica que poseen un alto potencial pedagógico para fomentar la autorregulación emocional y la autoconciencia plena. De acuerdo con Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024), estas prácticas contribuyen a fortalecer la atención sostenida, la calma y la

capacidad reflexiva, competencias fundamentales en el desarrollo socioemocional infantil.

Por otro lado, estrategias como Asana y Dharana muestran una relación parcial con los principios de mindfulness, lo que sugiere que, aunque favorecen aspectos específicos como la concentración y la confianza, requieren complementarse con otras prácticas que fortalezcan dimensiones más amplias de la atención plena. En este sentido, Emerson et al. (2020) subrayan que la efectividad del mindfulness escolar depende de la integración equilibrada de diferentes técnicas que aborden tanto el cuerpo como la mente.

Finalmente, el análisis revela que los componentes éticos y actitudinales del yoga (Yama y Niyama) también guardan una relación significativa con los principios de mindfulness, especialmente en dimensiones como la aceptación, la paciencia y el dejar ir. Esto coincide con lo planteado por Kabat-Zinn (2015), quien sostiene que la práctica de mindfulness trasciende la técnica meditativa y se convierte en un estilo de vida basado en actitudes conscientes hacia uno mismo y hacia los demás.

Contribución al desarrollo socioemocional

En segunda instancia, el desarrollo socioemocional es un proceso integral y dinámico mediante el cual los

individuos adquieren, fortalecen y aplican un conjunto de competencias que les permiten relacionarse de manera equilibrada consigo mismos y con los demás. Este desarrollo implica la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y expresar adecuadamente los propios estados afectivos, lo que constituye la base para la autorregulación. A su vez, la empatía se presenta como la habilidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones, facilitando la construcción de vínculos respetuosos y prosociales (Ferreira et al., 2024).

De igual manera, el desarrollo socioemocional comprende el fortalecimiento de las habilidades sociales, como la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución de conflictos, competencias que favorecen la convivencia y la participación activa en entornos comunitarios y escolares. Este proceso también incluye la toma de decisiones responsables, orientada a evaluar alternativas, anticipar consecuencias y actuar de acuerdo con valores éticos, lo cual contribuye a un ejercicio más consciente de la ciudadanía (Gamboa et al., 2023).

Otro componente esencial es el establecimiento de metas, entendido como la capacidad de definir objetivos realistas y alcanzables, sostener la motivación y perseverar ante las dificultades. Estas competencias interrelacionadas no solo fortalecen la autoestima y la resiliencia individual, sino que también potencian el rendimiento académico y la adaptación a contextos cambiantes (Gundordu et al., 2025).

En esa medida, la forma en la que cada estrategia didáctica contribuye al desarrollo socioemocional se analizó desde las cinco características o cualidades que componen al mismo: conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas. Desde ahí se indagó si las estrategias didácticas promueven el desarrollo de la conciencia emocional, de la empatía, de habilidades sociales, fomenta la adecuada toma de decisiones y promueve el establecimiento de metas.

Tabla 2. Resultados contribución al desarrollo socioemocional.

Estrategias didácticas	Elementos del desarrollo socioemocional				
	Conciencia emocional	Empatía	Habilidades sociales	Toma de decisiones	Establecimiento de metas
Yama	X	X	X	X	
Niyama	X	X	X	X	X

Asana	X	X	X		X
Pranayama	X		X	X	
Pratyahara	X	X	X	X	
Dharana	X	X	X	X	X
Dhyana	X	X	X	X	X
Samadhi	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Tabla 2 se muestran los resultados sobre la contribución de las estrategias didácticas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, dicha tabla evidencia una fuerte correspondencia entre las estrategias didácticas y los elementos del desarrollo socioemocional. Este hallazgo evidencia que dichas prácticas, cuando son incorporadas en el contexto educativo, pueden convertirse en recursos pedagógicos eficaces para el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales en los estudiantes.

En primer lugar, estrategias como Niyama, Dharana, Dhyana y Samadhi abarcan todos los componentes del desarrollo socioemocional, lo que demuestra su potencial para promover un aprendizaje integral. Estas prácticas, al articular conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas, favorecen la formación de estudiantes más resilientes, autónomos y conscientes de sí mismos y de los demás (Gamboa et al., 2023).

Por otro lado, estrategias como Yama y Pratyahara también tienen un impacto amplio, aunque se concentran en cuatro de los cinco componentes, lo que indica que son prácticas valiosas para fortalecer la autorregulación y la empatía, elementos esenciales en la convivencia escolar (Ferreira et al., 2024). En contraste, prácticas como Asana y Pranayama muestran un alcance más limitado, pues se relacionan con tres dimensiones del desarrollo socioemocional, particularmente en la conciencia emocional y la regulación, lo que sugiere que funcionan mejor como complementos a las demás estrategias.

En conjunto, estos resultados confirman que las estrategias didácticas inspiradas en el yoga no solo aportan a la dimensión corporal y cognitiva, sino que inciden directamente en la construcción de competencias socioemocionales, las cuales son fundamentales para la vida escolar y social de los estudiantes. Tal como sostienen investigaciones recientes, el desarrollo socioemocional requiere integrar la autoconciencia, la empatía, la interacción social positiva, la toma de decisiones responsables y la capacidad de proyectarse hacia el futuro, competencias que se potencian con prácticas sistemáticas de atención plena y autorreflexión (Gungordu et al., 2025).

Propuesta didáctica asociada a mindfulness que contribuye al desarrollo socioemocional

El siguiente apartado responde al tercer objetivo específico, elaborar una propuesta didáctica a partir de las estrategias asociadas a mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI.

La propuesta didáctica (Tabla 3) contempla desarrollar los 5 elementos del desarrollo socioemocional en 8 sesiones de trabajo empleando las estrategias didácticas analizadas en el desarrollo del segundo objetivo. Por cada sesión, se relacionará una estrategia didáctica a dos elementos del desarrollo socioemocional, lo que quiere decir que los elementos del desarrollo socioemocional se repetirán a lo largo de todas las sesiones de la propuesta.

Cabe aclarar, que al ser esto una propuesta posee la cualidad de ser flexible y adaptativa, es decir, cada docente desde su escenario o contexto educativo es autónomo frente a la forma en la que asume la estrategia didáctica y los elementos del desarrollo socioemocional. También, es importante resaltar que las preguntas orientadoras ubicadas en los momentos evaluativos de cada sección son con la finalidad de que cada docente descubra el grado en que se ha asimilado la competencia trabajada. Por otro lado, se recomienda que para el éxito en la implementación de la propuesta didáctica la institución educativa donde se piensa desarrollar debe poseer los recursos didácticos, espacios y personal idóneo para el desarrollo de la experiencia.

Tabla 3. Propuesta didáctica.

Sesión	Estrategia didáctica	Elemento del desarrollo socioemocional
1	Yama	Conciencia emocional
		Empatía
2	Niyama	Habilidades sociales
		Toma de decisiones
3	Asana	Establecimiento de metas
		Conciencia emocional
4	Pranayama	Empatía
		Habilidades sociales
5	Pratyahara	Toma de decisiones
		Establecimiento de metas
6	Dharana	Conciencia emocional

		Empatía
7	Dhyana	Habilidades sociales
		Toma de decisiones
8	Samadhi	Establecimiento de metas
		Conciencia emocional

Fuente: elaboración propia (2025).

esión 1

Estrategia didáctica: Yama

Elementos del desarrollo socioemocional: conciencia emocional y empatía.

Objetivo: Fomentar el respeto, la verdad, la no violencia, la generosidad y el autocontrol.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Carteles con valores, música instrumental, cartulina en forma de árbol, papeles de colores, crayones.

Descripción general: Actividad “Jugamos y Construimos la Paz”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra inicia la clase con música suave para crear un ambiente de calma y confianza. Luego explica que hoy realizarán actividades para aprender a expresar emociones y valores como el respeto, el amor y la solidaridad.

Dinámica de entrada: Se invita a los niños a moverse libremente al ritmo de la música e imitar gestos de respeto como saludar con la mano, dar un abrazo imaginario o llevarse la mano al corazón.

Momento central

Juego de emociones: Se realiza el juego “La reina manda”, en el que la maestra o un niño líder va dando instrucciones relacionadas con emociones y valores (ejemplo: “la reina manda que demos un abrazo”, “la reina manda que mostremos cara de sorpresa”, “la reina manda que digamos una palabra mágica”).

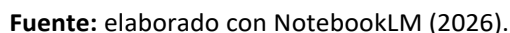
Los niños deben realizar los gestos o expresiones de forma lúdica y respetuosa.

Se alternan acciones positivas (solidaridad, amor, agradecimiento) con gestos de diferentes emociones (enojo, tristeza, alegría), para que aprendan a identificarlas y expresarlas.

Se refuerza el mensaje de que todas las emociones son válidas, pero deben expresarse de manera adecuada.

El árbol de la paz:

Figura 4. Estrategias didáctica - Sesión 1.



Ambientación y motivación: La maestra conversa con los niños sobre la importancia de cuidar el aula como un espacio compartido. A través de preguntas sencillas como “¿qué pasa si no limpiamos después de usar los

materiales?" o "¿cómo se sienten cuando entran a un salón limpio?", invita a reflexionar sobre el valor de la responsabilidad y el sentido de pertenencia.

Propósito pedagógico: despertar conciencia en los niños sobre la necesidad de mantener limpio el espacio de aprendizaje y reconocer que todos son responsables del cuidado colectivo.

Momento central

Desarrollo de la actividad:

Después de realizar una actividad (manualidad, juego o trabajo grupal), la maestra orienta a los niños para que recojan papeles, materiales y organicen los elementos utilizados.

Se asignan pequeñas tareas por grupos (recoger papeles, limpiar mesas, ordenar colores o juguetes).

La maestra acompaña y modela la acción, reforzando la importancia de hacerlo con cuidado y respeto hacia el trabajo de los demás.

Propósito pedagógico: poner en práctica la responsabilidad individual y colectiva mediante la acción directa, reforzando la cooperación y el trabajo en equipo.

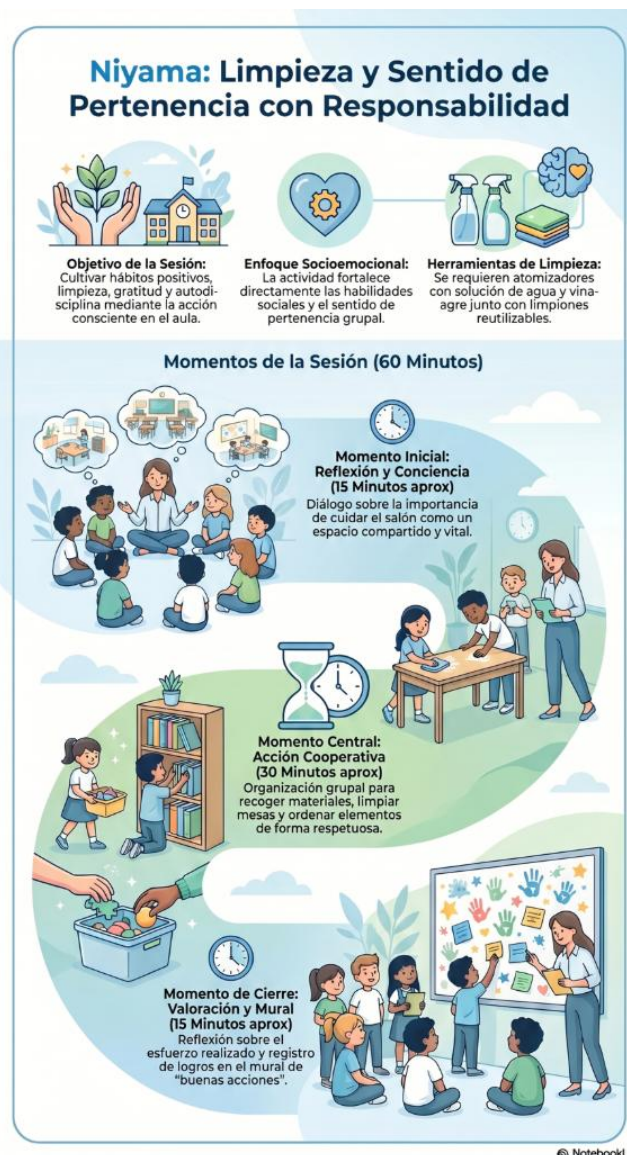
Momento de cierre

Reflexión y valoración: Una vez limpio el salón, los niños se sientan en círculo y la maestra resalta el esfuerzo de todos, reforzando verbalmente el valor del compromiso con frases como "cuando todos colaboramos, nuestro salón queda bonito y agradable".

Actividad simbólica: se puede pegar una estrella o dibujo en un mural de "buenas acciones" cada vez que el grupo cumpla con la limpieza.

Propósito pedagógico: consolidar el aprendizaje valorando la acción realizada y reforzar el hábito como parte de la rutina escolar.

Figura 5. Estrategias didáctica - Sesión 2.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 3

Estrategia didáctica: Asana

Elementos del desarrollo socioemocional: establecimiento de metas y conciencia emocional.

Objetivo: Cultivar buenos hábitos, limpieza, gratitud y autodisciplina.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Láminas de animales u otras posiciones (imágenes de posición), música de la naturaleza.

Descripción general: Actividad "Mindfulness con posturas de Animales".

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra invita a los niños a sentarse en círculo y, con música suave de fondo, explica que realizarán un juego de movimientos y

sonidos de animales para aprender a respirar y relajarse. Se hace una breve demostración de cómo inhalar y exhalar profundamente.

Propósito pedagógico: generar disposición y concentración en los niños, conectándolos con la actividad a través de la imaginación y el juego.

Momento central

Desarrollo de la actividad: La maestra presenta diferentes posturas de animales y figuras sencillas (posición de flecha, triángulo, vela, barco, entre otras).

Los niños imitan las posturas, acompañándolas con sonidos y movimientos divertidos (por ejemplo: rugido del león, vuelo del pájaro, soplo fuerte como el viento).

Se alternan los movimientos con momentos de respiración consciente: inhalar profundamente, mantener la postura unos segundos y exhalar lentamente.

La secuencia se repite durante tres días consecutivos, buscando que los niños vayan interiorizando las posturas y la respiración de manera natural.

Propósito pedagógico: favorecer la conciencia corporal, la autorregulación emocional y la concentración mediante ejercicios lúdicos de mindfulness.

Momento de cierre

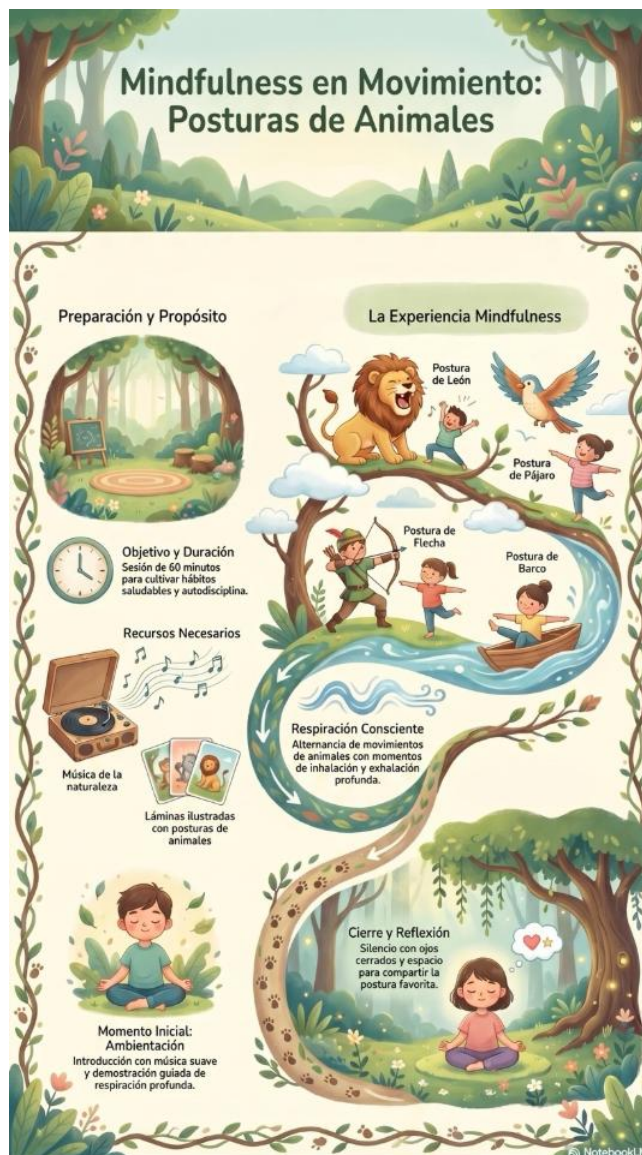
Reflexión y valoración: Al terminar, los niños se recuestan o sientan cómodamente con los ojos cerrados durante unos segundos, reconociendo cómo se sienten después de los movimientos y respiraciones.

La maestra refuerza con frases motivadoras como: “cuando respiramos y nos movemos con calma, nuestro cuerpo y nuestra mente se sienten tranquilos”.

Opcional: cada niño comparte un animal o postura que más le gustó y cómo lo hizo sentir.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia de calma y concentración, generando conciencia de los beneficios del mindfulness en su vida cotidiana.

Figura 6. Estrategia didáctica - Sesión 3.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 4

Estrategia didáctica: Pranayama

Elementos del desarrollo socioemocional: Empatía y habilidades sociales.

Objetivo: Aprender a respirar con conciencia para calmar el cuerpo y la mente.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Ilustración de dragón, sonido de viento.

Descripción general: Actividad “Respiración del Tigre”.

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra presenta a los niños la dinámica contándoles una breve historia sobre un tigre fuerte y valiente que aprende a calmarse respirando profundo. Se les muestra cómo pintarse la cara con rayas de tigre (o la maestra se las pinta antes).

de empezar).

Se hace una demostración sencilla: “el tigre respira por la nariz para llenarse de energía y exhala fuerte por la boca para soltar todo lo que no necesita”.

Propósito pedagógico: motivar a los niños de manera lúdica para participar, conectando la actividad con la imaginación y el juego simbólico.

Momento central

Desarrollo de la actividad: Los niños se colocan en posición cómoda, de pie o sentados. La maestra guía el ejercicio: inhalar profundamente por la nariz como si el tigre tomara energía, y luego exhalar fuerte por la boca como si rugiera o lanzara fuego como un dragón.

Se repite el ejercicio varias veces, alternando entre inhalaciones suaves y exhalaciones más fuertes para que los niños noten la diferencia.

Durante la práctica, los niños hacen sonidos divertidos y movimientos de tigre (rugir, extender las garras).

Propósito pedagógico: favorecer la conciencia de la respiración, la autorregulación emocional y la liberación de tensiones de manera divertida.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Después de varias rondas, los niños se sientan tranquilos y llevan las manos al corazón o al abdomen para sentir su respiración más calmada.

La maestra pregunta: “¿cómo se sienten después de respirar como tigres?” y refuerza la idea de que la respiración ayuda a estar tranquilos, concentrados y felices.

Opcional: Se puede entregar una pequeña “huella de tigre” en papel como recordatorio de la actividad.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia, reforzar la relación entre respiración y calma, y trasladar el aprendizaje a la vida cotidiana.

Figura 7. Estrategia didáctica - Sesión 4.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 5

Estrategia didáctica: Pratyahara.

Elementos del desarrollo socioemocional: Toma de decisiones y establecimiento de metas.

Objetivo: Enfocar la atención hacia adentro y calmar la mente.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Reloj de arena, sonidos naturales grabados, antifaces suaves.

Descripción general: Actividad 1 “El silencio de la campana” y Actividad 2 “Ojos de mariposa”.

Actividad 1: “El silencio de la campana”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra muestra una campana o un instrumento sonoro suave y explica a los niños que al escuchar su sonido harán un juego especial:

guardar silencio absoluto durante un minuto para descubrir qué sonidos aparecen en el entorno.

Se hace una breve práctica de prueba: sonar la campana y pedir silencio por 10 segundos, para que comprendan la dinámica.

Propósito pedagógico: preparar la atención y la disposición para escuchar activamente y conectar con el entorno.

Momento central

Desarrollo de la actividad: La maestra toca la campana y todos los niños guardan silencio durante un minuto.

Se invita a los niños a poner atención en los sonidos que escuchan (pájaros, viento, voces lejanas, ruidos del salón, etc.).

El juego puede repetirse dos o tres veces, aumentando progresivamente la duración hasta un minuto completo.

Propósito pedagógico: desarrollar la atención plena y la conciencia auditiva, favoreciendo la concentración y la calma.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Se abre un espacio para que los niños compartan qué sonidos lograron identificar. La maestra refuerza con frases como: “cuando estamos en silencio, podemos escuchar mejor y sentirnos tranquilos”.

Opcional: realizar un dibujo de lo que escucharon para reforzar la experiencia.

Propósito pedagógico: consolidar la práctica de escucha atenta y la importancia del silencio como herramienta de autocontrol.

Actividad 2: “Ojos de mariposa”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra entrega antifaces a los niños y les cuenta que harán un juego llamado “ojos de mariposa”, en el que descansarán como si fueran mariposas posadas sobre una flor.

Se les pide acostarse cómodamente en el piso, cerrar los ojos y cubrirlos con el antifaz.

Propósito pedagógico: preparar un ambiente de calma y confianza para centrar la atención en la respiración.

Momento central

Desarrollo de la actividad:

Los niños se acuestan en posición relajada.

La maestra guía un ejercicio de respiración

consciente: “inhalen por la nariz como si la mariposa respirara el perfume de una flor, y exhalen lentamente como si soltaran aire suavemente por las alas”.

Se realizan varias repeticiones, manteniendo un ambiente de silencio y música suave opcional.

Propósito pedagógico: favorecer la autoconciencia corporal y respiratoria, promoviendo la relajación y la regulación emocional.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Los niños se quitan el antifaz y comparten cómo se sintieron durante el ejercicio. La maestra resalta frases como: “cuando respiramos tranquilos, nos sentimos en paz, como mariposas que vuelan libres”.

Opcional: se puede pedir a los niños que dibujen una mariposa y colorean su estado emocional después de la actividad.

Propósito pedagógico: reforzar la conexión entre respiración y calma, promoviendo la autorreflexión emocional.

Figura 8. Estrategia didáctica - Sesión 5.

Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 6

Estrategia didáctica: Dharana.

Elementos del desarrollo socioemocional:
Conciencia emocional y empatía.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de enfocar la mente en un solo punto.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Cuerpo, espacio, música relajante.

Descripción general: Actividad "El juego del espejo".

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra invita a los niños a formar parejas y les cuenta que van a jugar a ser "espejos mágicos". Se les explica que un espejo siempre refleja lo que ve, por lo que

deberán moverse con mucha calma y atención. Para motivar, la maestra puede mostrar con un niño cómo funciona el juego.

Propósito pedagógico: generar disposición y concentración, introduciendo la idea de atención plena a través de la imitación lúdica.

Momento central

Desarrollo de la actividad: En parejas, un niño asume el rol de "persona" y el otro de "espejo".

El niño "persona" realiza movimientos suaves con las manos, brazos o expresiones faciales.

El niño "espejo" debe imitar con calma cada movimiento, manteniendo la atención en su compañero.

Después de unos minutos, los roles se intercambian.

La maestra acompaña el proceso recordando que el objetivo no es hacerlo rápido, sino despacio y con concentración.

Propósito pedagógico: promover la atención plena, la calma, la empatía y la conexión interpersonal.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Los niños vuelven a sentarse en círculo y la maestra pregunta: "¿Cómo se sintieron al ser espejo?, ¿qué fue lo más fácil o difícil?, ¿qué descubrieron al observar a su compañero?".

Se refuerza con frases como: "cuando prestamos atención a los demás y nos movemos con calma, nos sentimos tranquilos y conectados".

Opcional: los niños pueden dibujar una carita feliz o un espejo para representar cómo se sintieron en la actividad.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia, reforzar la importancia de la atención plena y de la empatía en la interacción con los demás.

Figura 9. Estrategia didáctica - Sesión 6.

Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 7

Estrategia didáctica: Dhyana.

Elementos del desarrollo socioemocional:
Habilidades sociales y toma de decisiones.

Objetivo: Cultivar la calma interior y la observación consciente.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Flores naturales o imágenes, música, voz guía, cojines, estetoscopio, luz tenue, estrellas fosforescentes.

Descripción general: Actividad 1 “Respiración consciente con imaginación” y Actividad 2 “Meditación Interior”.

Actividad 1: “Respiración consciente con imaginación”

Momento inicial

La maestra invita a los niños a sentarse en círculo y les cuenta que usarán su imaginación para respirar mejor y sentirse tranquilos.

Se hace una breve demostración de cómo inhalar y exhalar suavemente.

Momento central

Respiración de la flor: Los niños cierran los ojos, inhalan profundamente como si olieran el aroma de una flor y exhalan lentamente como si soplaran una vela.

El globo de la calma: Luego, la maestra guía una visualización donde los niños imaginan que inflan un globo cada vez que respiran profundo, y este sube suavemente hacia el cielo mientras ellos se sienten más ligeros y calmados.

Durante la práctica se refuerza la importancia de respirar despacio y con atención plena.

Momento de cierre

Los niños comparten cómo se sintieron al respirar como flores o al imaginar el globo.

La maestra refuerza con frases como: “cuando respiramos con calma, nuestro corazón y nuestra mente se sienten tranquilos”.

Actividad 2: “Meditación interior”.

Momento inicial

La maestra prepara un ambiente tranquilo con música suave. Explica que explorarán su interior para descubrir sonidos y luces que viven dentro de ellos.

Momento central

Sonido del corazón: Los niños se colocan la mano en el pecho y escuchan el ritmo de su corazón. Opcionalmente, se puede usar un estetoscopio para que algunos experimenten el sonido de manera más clara.

Meditación de la estrella: Los niños se acuestan cómodamente y visualizan una estrella brillante dentro de ellos que ilumina su cuerpo, dándoles calma y energía positiva.

La maestra guía la meditación con voz suave, reforzando la idea de que cada niño tiene una luz especial en su interior.

Momento de cierre

Los niños comparten en una palabra cómo se sintieron (ejemplo: felices, tranquilos, brillantes).

Se puede cerrar con un gesto grupal, como formar un círculo y levantar las manos diciendo juntos: “somos estrellas que brillan con calma”.

Figura 10. Estrategia didáctica - Sesión 7.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 8

Estrategia didáctica: Samadhi.

Elementos del desarrollo socioemocional:
Establecimiento de metas y conciencia emocional.

Objetivo: Conectar con el amor, la paz y la armonía interior.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Música de cierre. Vela LED, cojines. Carteles de afirmaciones. Cartulina gigante, pinturas.

Descripción general: Actividad 1 “Círculo de unidad y afirmaciones” y Actividad 2 “Mándala por Paz Interior”.

Actividad 1: “Círculo de unidad y afirmaciones”.

Momento inicial

La maestra organiza a los niños en círculo y

explica que juntos formarán una “rueda de luz” para compartir palabras bonitas y recordar que todos son importantes.

Momento central

Rueda de luz: Se enciende una vela eléctrica (o un objeto simbólico de luz) que va pasando de niño en niño. Cada uno, al recibirla, dice una palabra positiva (ejemplo: amor, paz, amistad).

Yo soy...: Después, cada niño dice en voz alta una afirmación positiva: “Yo soy amor”, “Yo soy paz”, “Yo soy alegría”.

La maestra refuerza con frases de reconocimiento y motiva a que todos escuchen con atención y respeto.

Momento de cierre

Abrazo en grupo: Para finalizar, todos se ponen de pie y se dan un abrazo colectivo como símbolo de unión y cariño.

La maestra concluye resaltando que cuando compartimos palabras y gestos positivos, el grupo se hace más fuerte y feliz.

Actividad 2: “Mandala de paz interior”.

Momento inicial

La maestra presenta un cartón o papel grande con un diseño base de mandala. Explica que entre todos lo llenarán de colores para representar la paz interior y la unión del grupo.

Momento central

Cada niño recibe colores y se turna para ir pintando una parte del mandala. Mientras pintan, la maestra recuerda que los colores reflejan emociones y que cada trazo contribuye a la armonía del grupo.

Se pueden poner de fondo sonidos relajantes o música suave.

Momento de cierre

Al terminar, el grupo observa el mandala completo y reflexiona sobre cómo cada aporte individual formó una obra colectiva.

La maestra concluye diciendo: “Así como este mandala está lleno de colores, nuestro corazón también puede llenarse de paz y unión”.

Se expone el mandala en el aula como recordatorio de la actividad.

Figura 11. Estrategia didáctica - Sesión 8.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la presente investigación permiten establecer las siguientes conclusiones:

Los resultados evidencian que los estudiantes del grado transición presentan dificultades significativas en la identificación de emociones, tanto propias como ajenas. Este hallazgo reviste especial relevancia, dado que la literatura científica reconoce esta habilidad como un componente esencial para el desarrollo de la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar (Morales-Rodríguez y Morales-Rodríguez, 2023; Sette y Alves, 2021). No obstante, algunos niños muestran capacidad para desenvolverse adecuadamente en contextos sociales y educativos, lo que sugiere que, aunque no siempre logren verbalizar o reconocer de manera consciente las emociones, emplean recursos conductuales o imitativos que

les permiten responder de forma funcional en la interacción cotidiana. Este aspecto respalda lo señalado por Cebollero-Salinas (2023), quien sostiene que la identificación emocional puede desarrollarse progresivamente mediante la práctica pedagógica y el acompañamiento oportuno dentro de los escenarios educativos.

Asimismo, los estudiantes manifiestan una tendencia marcada a expresar el afecto principalmente a través de palabras cariñosas y, en menor medida, mediante abrazos o detalles simbólicos. Este resultado coincide con lo planteado por Bisquerra y López-Cassà (2023), quienes destacan la importancia de integrar la ternura, la comunicación verbal y los gestos de cariño en la educación emocional como pilares fundamentales para fomentar la empatía y la cohesión social. La expresión verbal de afecto refleja el fortalecimiento de competencias comunicativas emocionales, mientras que las manifestaciones gestuales, como los abrazos, contribuyen a consolidar la seguridad afectiva y la confianza en las relaciones interpersonales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022). Por su parte, aunque los detalles materiales o simbólicos se presentaron con menor frecuencia, constituyen indicadores de avance hacia procesos de simbolización y reciprocidad, esenciales para la construcción de conductas prosociales durante la infancia.

La capacidad de diferenciar las experiencias internas; tales como pensamientos, emociones o deseos; de los hechos objetivos del entorno se encuentra aún en un nivel inicial entre los estudiantes del grado transición. La mayoría de los niños confunde sus percepciones emocionales con la realidad externa, lo que limita la autorregulación y genera dificultades en la convivencia escolar. Este hallazgo resulta esperable en su etapa evolutiva, pues la literatura indica que dicha competencia se desarrolla de manera progresiva y demanda un acompañamiento pedagógico sostenido (Lane y Smith, 2021).

Steinbeis (2016) resalta asimismo que la diferenciación entre el yo y los demás constituye un proceso neurocognitivo fundamental para comprender los estados mentales ajenos y forjar relaciones empáticas y realistas. En consecuencia, este resultado no debe interpretarse solo como una limitación, sino como una oportunidad pedagógica para implementar estrategias didácticas; como el mindfulness y los juegos simbólicos; que fortalezcan la conciencia emocional y la discernibilidad entre lo interno y lo externo, elementos clave en la formación socioemocional integral.

El análisis de las ocho estrategias (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) revela una conexión directa con los principios centrales del mindfulness (no juzgar, paciencia, mentalidad de principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir). Estrategias como

Pranayama, Pratyahara, Dhyana y Samadhi abarcan la totalidad de estos elementos, lo que evidencia su elevado potencial pedagógico para promover la autorregulación emocional, la calma y la autoconciencia plena en los estudiantes. Esto concuerda con Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024), quienes destacan que el mindfulness en entornos escolares potencia la atención sostenida y el control emocional; de igual modo, Emerson et al. (2020) subrayan que su integración sistemática fomenta la convivencia, mitiga el estrés y robustece la resiliencia, reafirmando su relevancia en procesos educativos.

Los resultados revelan una fuerte correspondencia entre las estrategias didácticas vinculadas al mindfulness y los elementos del desarrollo socioemocional (conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas). En particular, Niyama, Dharana, Dhyana y Samadhi se relacionan con la totalidad de estos componentes, lo que confirma su potencial para promover la formación integral de estudiantes autónomos, resilientes y aptos para establecer vínculos saludables. Tal como sostienen Gamboa et al. (2023), el fortalecimiento de estas competencias resulta esencial para el ejercicio responsable de la ciudadanía y para afrontar los desafíos de la vida escolar y social.

Por otro lado, prácticas como Yama y Pratyahara, aunque no abarcan todos los elementos, generan un impacto significativo en aspectos clave como la empatía y la regulación emocional, mientras que Asana y Pranayama actúan como estrategias complementarias orientadas principalmente al manejo de la conciencia emocional y la calma. La integración de estas estrategias en la educación inicial trasciende la dimensión cognitiva y contribuye directamente a la construcción de competencias socioemocionales fundamentales para la vida personal y colectiva. Al potenciar la autoconciencia, la empatía y la capacidad de toma de decisiones responsables, se prepara a los estudiantes para desenvolverse en entornos cada vez más complejos y dinámicos, en línea con Ferreira et al. (2024), quienes destacan que la práctica de la empatía y el desarrollo socioemocional en la infancia sientan bases sólidas para el bienestar personal y comunitario. Además, investigaciones recientes afirman que la creatividad, la autoconciencia y la proyección hacia metas realistas; potenciadas por prácticas como el mindfulness; constituyen elementos decisivos para la adaptación escolar y social en el siglo XXI (Gungogrdur et al., 2025). En consecuencia, estas estrategias deben concebirse como recursos pedagógicos eficaces para edificar ambientes educativos inclusivos, reflexivos y emocionalmente

sostenibles.

El diseño de ocho sesiones pedagógicas; que vinculan estrategias específicas del mindfulness (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) con los cinco componentes del desarrollo socioemocional (conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas); evidencia la viabilidad de integrar la atención plena en la formación integral de los estudiantes. Esta propuesta no solo incorpora actividades lúdicas y accesibles, sino que asegura la repetición y el refuerzo sistemático de cada competencia socioemocional, favoreciendo así su interiorización y aplicación cotidiana.

La propuesta didáctica enfatiza la autonomía docente y la adaptabilidad de cada actividad al contexto escolar específico, posicionándola como una herramienta pedagógica versátil. Además, la inclusión de momentos evaluativos mediante preguntas orientadoras permite a los educadores identificar el grado de asimilación de las competencias socioemocionales en los estudiantes. De este modo, la estrategia trasciende un plan rígido y se configura como un recurso dinámico, ajustable a diversos escenarios educativos y sensible a las particularidades de los niños y las instituciones.

Aunque esta propuesta ostenta un alto potencial transformador, su implementación efectiva depende en gran medida de la disponibilidad institucional de recursos didácticos adecuados, espacios físicos idóneos y personal capacitado en la mediación pedagógica de prácticas de mindfulness. Tal aspecto subraya la necesidad de una corresponsabilidad colectiva en la formación socioemocional, dado que la atención plena no se reduce a actividades aisladas, sino que requiere un compromiso sostenido para garantizar su impacto positivo en la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Alahari, U. (2017). Supporting socio-emotional competence and psychological well-being of school psychologists through mindfulness practice. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 369-379.
- Babativa, H., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Díaz, N. F. y González Ortega, J. A. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta relevante en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21 (1), 92–103. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Bisquerra, R., y López-Cassà, È. (2023). *Educación emocional*. Editorial El Ateneo.
- Cabrera, A. (2001). El análisis de contenido en la investigación educativa. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1TFDCLVCH-V5X10D-1HZ3/Cabrera%20El%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa-%20propuesta%20de%20fases%20y%20procedimientos%20para%20la%20etapa%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20informaci%C3%B3n.pdf>
- Cebollero-Salinas, A. (2023). Emotional e-awareness as part of socio-emotional e-competencies in online communication. *Journal of New Approaches in Educational Research*. <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6>
- Chicaiza Rey, M., Martelo, Y. y Blanquicet Narváez, R. (2020). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. *Revista Oratores*, (11), 84–94. <https://doi.org/10.37594/oratores.n11.335>
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M. y Villemonteix, T. (2024). Promoting Psychological Well-being in preschoolers through mindfulness-based Socio-emotional learning: A randomized-controlled trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(10), 1487-1502.
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M-C. C. y Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials*, 23(1), 1050.
- Emerson, L.-M., Nabinger de Díaz, N. y Farrel, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>
- Gungordu, N., Hernández-Reif, M. Walker, D. I. y Wind, S. A. (2025). *International Journal of Child Care and Education Policy*. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00147-0>
- Espinoza Bravo, M. G., Cabezas Cabezas, R. F., León Sinche, J. C. y Carguaytongo Cuenca, M. Z. (2024). Promoviendo habilidades socioemocionales a través de programas de mindfulness en tercer nivel de educación: Una revisión literaria . *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2574–2590. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2218>
- Ferreira, P., Gameiro, F. y Faria, M. (2024). How recent world events affect empathy and socio-emotional competencies? The perception of Portuguese adolescents. *Preprints.org*. <https://doi.org/10.20944/preprints202408.0439.v1>
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (6.ª ed.). SAGE.
- Gamboa, V., Rodrigues, S., Bértolo, F., Marcelo, B. y Paizao, O. (2023). Socio-emotional skills profiles and their relations with career exploration and perceived parental support among 8th grade students. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1214395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214395>
- Mercedes Castillo, M. I. y Ruiz Crespín, J. D. A. (2024). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2081>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness para principiantes: Vivir en el momento presente y desarrollar la atención plena. Paidós.

Lane, R. D., y Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: Theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>

Maynard, B. R., Solis, M. R. y Miller, V. L. (2015). PROTOCOL: Mindfulness-based interventions for improving academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1-47.

Morales-Rodríguez, F. M., y Morales-Rodríguez, A. M. (2023). Socioemotional competences among university students. In *New Insights into Emotional Intelligence*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1084261>

NotebookLM. (2026). Generador de infografías. <https://notebooklm.google.com/notebook/72fe7943-f14c-4008-8989-fbd605e64f1f>

Paredes, R.E. (2020). Módulo 1 investigación propositiva: Una alternativa de investigación pedagógica en tiempos de pandemia . Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica.

Quiroz Játiva, A. del R., y Escobar Moreno, N. del R. (2022). Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. *Revista UNIMAR*, 40(2). <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>

Sandín, M. P. (2020). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.

Sette, S., y Alves, C. (2021). Socio-emotional competencies: Critical components for adaptability and interpersonal effectiveness in educational contexts. *Paideia*, 31, e3137. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>

Steinbeis, N. (2016). The role of self–other distinction in understanding others’ mental and emotional states: Neurocognitive mechanisms in children and adults. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150074. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0074>

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: definición, metodología y utilización. *Revista Médica de Chile*, 145 (3), 352–360.

Urbano Gómez, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar la validez del contenido. Paidós.

Van den Heuvel, M. I., Johannes, M. A., Henrichs, J. y Van den Bergh, B. R. H. (2015). Maternal mindfulness during pregnancy and infant socio-emotional development and temperament: The mediating role of maternal anxiety. *Early human development*, 91(2), 103-108.