

Autorregulación emocional, mediación docente y atención a la diversidad en educación inicial

Emotional self-regulation, teacher mediation and attention to diversity in early childhood education

Grace Elena Roldán-Rodríguez ¹

¹ Escuela de Posgrado Newman, Quito, Ecuador (grace.10@hotmail.es) 

RESUMEN

La extensión del resumen no debe superar las 180 palabras, debe permitir identificar el aspecto básico del informe con rapidez y precisión, incluso de manera ordenada: problema, objetivos, metodología, resultados y conclusiones de la investigación.

El presente artículo analiza la relación entre la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad en el nivel de Educación Inicial, desde una perspectiva psicopedagógica. Se desarrolló un estudio con enfoque cualitativo de tipo aplicado en una institución educativa de la ciudad de Quito, Ecuador, con la participación de estudiantes de 4 a 5 años y docentes del nivel Inicial 2. Para la recolección de información se utilizaron técnicas como la observación estructurada, la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Los resultados evidencian la presencia de dificultades en la autorregulación emocional de los estudiantes, manifestadas en impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la adaptación a rutinas, así como limitaciones en la

Descripción del autor:

Roldán-Rodríguez, Grace Elena

Soy psicóloga con formación en psicología industrial y actual maestrante en Psicopedagogía, enfocada en comprender e integrar los procesos humanos en contextos educativos, organizacionales y sociales. Mi trabajo se fundamenta en una visión sistémica que entiende las dimensiones cognitiva, emocional, social y contextual como procesos interdependientes. Desde esta perspectiva, considero que la dimensión emocional no es un simple complemento, sino el eje estructural que influye directamente en el aprendizaje, el desempeño, la toma de decisiones y la calidad de las relaciones en cualquier entorno.

Mi línea de investigación principal se centra en la autorregulación emocional, la atención a la diversidad y la integración efectiva de las competencias socioemocionales. Desde una postura crítica y propositiva, busco superar las limitaciones de su implementación tradicional para convertirlas en una parte estructural de los sistemas formativos y organizacionales. Para ello, promuevo un abordaje amplio que reconoce la gestión emocional como una responsabilidad compartida: involucra el rol mediador de los docentes, el liderazgo de los mandos directivos en las empresas y la influencia vital de los entornos familiares y sociales.

A través de la investigación aplicada y metodologías cualitativas, me dedico al diseño de propuestas psicopedagógicas preventivas e integradoras. Estas estrategias incluyen la estructuración de entornos, la validación emocional, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso de herramientas de inteligencia artificial. Mi proyección profesional está orientada a desarrollar proyectos que superen la fragmentación del conocimiento, fomentando la aplicación real de las competencias para la vida con el firme propósito de construir entornos más humanos, conscientes e inclusivos.

Recibido: 13 de Abril del 2026. Aceptado: 15 de Abril del 2026. Publicado: 31 de Julio 2026

Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribucion - No Comercia_Compartir Igual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada

implementación de estrategias de atención a la diversidad y mediación docente.

A partir de estos hallazgos, se destaca la importancia del rol del docente como mediador del desarrollo socioemocional, enfatizando que la autorregulación emocional del profesorado constituye un factor determinante en la construcción de entornos educativos inclusivos.

Finalmente, se propone un modelo conceptual que integra la autorregulación emocional como base del aprendizaje, la mediación docente como elemento articulador y la atención a la diversidad como marco de referencia, orientado al desarrollo de competencias para la vida desde la infancia.

Palabra clave: Autorregulación emocional, mediación docente, atención a la diversidad, educación inicial, inclusión educativa, DUA.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between emotional self-regulation, teacher mediation, and attention to diversity in early childhood education from a psychopedagogical perspective. A qualitative applied study was conducted in an educational institution in Quito, Ecuador, involving children aged 4 to 5 years and early childhood teachers. Data were collected through structured observation, semi-structured interviews, and document analysis.

The findings reveal significant difficulties in children's emotional self-regulation, including impulsivity, low frustration tolerance, and challenges in adapting to classroom routines. Additionally, limited implementation of inclusive teaching strategies and emotional mediation by teachers was identified. These results highlight the importance of the teacher's role as a mediator of socioemotional development, emphasizing that

teachers' own emotional self-regulation is a key factor in creating inclusive learning environments.

Finally, a conceptual model is proposed that integrates emotional self-regulation as the foundation of learning, teacher mediation as the connecting element, and attention to diversity as the framework, aimed at promoting life skills development from early childhood.

Keywords: Emotional self-regulation, teacher mediation, inclusive education, early childhood education, diversity, universal design for learning.

I. Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la formación integral de los estudiantes ha adquirido una relevancia creciente, trascendiendo el enfoque tradicional centrado exclusivamente en el desarrollo cognitivo. El desarrollo de competencias socioemocionales se posiciona como un eje fundamental para favorecer procesos de aprendizaje significativos, así como para promover el bienestar y la adaptación social desde las primeras etapas de la vida, en coherencia con el marco del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020), el cual destaca la importancia de desarrollar habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables.

Diversas investigaciones han evidenciado que la autorregulación emocional constituye una de las competencias clave en el desarrollo infantil, al influir directamente en la capacidad de los niños para gestionar sus emociones, interactuar con sus pares y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno escolar (Durlak et al., 2011). Sin embargo, en el contexto educativo, esta competencia no siempre es abordada de manera sistemática, lo que se refleja en la presencia de conductas como la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y las dificultades en la adaptación a las rutinas escolares.

En este sentido, el desarrollo emocional en la primera infancia constituye una base esencial para la construcción de competencias sociales y académicas, tal como

señala Denham (2018), quien destaca que la regulación emocional temprana influye en la adaptación escolar y en las relaciones interpersonales.

En este sentido, el rol del docente adquiere una dimensión que va más allá de la transmisión de conocimientos, posicionándose como un agente mediador del aprendizaje y del desarrollo emocional. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye a través de la interacción y la mediación, lo que implica que el docente no solo orienta procesos cognitivos, sino que también acompaña la construcción de habilidades socioemocionales fundamentales (Vygotsky, 1978). No obstante, este proceso de mediación depende en gran medida del propio nivel de autorregulación emocional del docente, aspecto que en muchos casos no ha sido suficientemente considerado en los procesos de formación profesional.

Paralelamente, la atención a la diversidad se configura como un principio fundamental de la educación inclusiva, orientado a garantizar la participación de todos los estudiantes (UNESCO, 2020). Sin embargo, en la práctica educativa, la implementación de estrategias inclusivas suele presentar limitaciones, especialmente cuando no se articula con el desarrollo socioemocional de los estudiantes y con una mediación docente consciente e intencionada.

En este contexto, se identifica una problemática relevante: la presencia de dificultades en la autorregulación emocional de los estudiantes, asociadas a limitaciones en la mediación docente y en la aplicación de estrategias de atención a la diversidad. Esta situación evidencia una brecha entre los principios teóricos de la educación inclusiva y su aplicación en el aula, lo que repercute en el desarrollo integral de los niños.

A partir de esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad en el nivel de Educación Inicial, desde una perspectiva psicopedagógica. Asimismo, se busca aportar una comprensión integradora del fenómeno mediante la propuesta de un modelo conceptual que articula estos elementos como componentes interdependientes del proceso educativo.

De manera anticipada, los resultados evidencian que las dificultades en la autorregulación emocional no pueden ser comprendidas únicamente como características individuales de los estudiantes, sino como manifestaciones que se configuran en interacción con el contexto educativo y con las prácticas docentes. En

este sentido, se destaca la importancia de fortalecer la formación socioemocional del profesorado como condición fundamental para promover entornos inclusivos y favorecer el desarrollo de competencias para la vida desde la infancia.

II. Revisión bibliográfica

La autorregulación emocional ha sido ampliamente reconocida como una competencia fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Desde una perspectiva contemporánea, Gross (2015) la define como “el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones que experimentan, cuándo las experimentan y cómo las expresan” (p. 5). En el ámbito educativo, su desarrollo se vincula directamente con la adaptación escolar, la interacción social y el rendimiento académico.

En las últimas décadas, el interés por el aprendizaje socioemocional ha crecido significativamente, evidenciando su impacto en los procesos educativos. Diversos estudios han ampliado la comprensión del aprendizaje socioemocional al evidenciar que el desarrollo de la inteligencia emocional favorece no solo el bienestar personal, sino también el desempeño académico y social. En este sentido, Brackett et al. (2011) destacan que la inteligencia emocional influye en la toma de decisiones, la regulación del comportamiento y la adaptación al entorno. Asimismo, Jones et al. (2017) señalan que el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el ámbito educativo contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora del clima escolar. El meta-análisis de Durlak et al. (2011) constituye uno de los referentes más importantes en este campo, al demostrar que los programas estructurados de educación socioemocional generan mejoras significativas en habilidades sociales, conductas prosociales y desempeño académico. No obstante, investigaciones más recientes advierten que estos programas resultan insuficientes si no se integran de manera coherente en la práctica docente cotidiana, como señala la OECD (2021).

En este sentido, el rol del docente emerge como un elemento clave en el desarrollo de la autorregulación emocional. Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la mediación, lo que posiciona al docente como un agente fundamental en el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Este enfoque ha sido ampliado por estudios

actuales como los de Siegel y Bryson (2020), quienes destacan la importancia de la co-regulación como proceso previo a la autorregulación, especialmente en la primera infancia.

Uno de los aportes más relevantes en este campo corresponde al modelo del aula prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009), quienes evidencian que el bienestar emocional del docente influye directamente en el clima del aula y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, la autorregulación emocional del profesorado no solo impacta en su desempeño profesional, sino que constituye un factor determinante en el desarrollo socioemocional de los niños.

A pesar de estos avances, diversos estudios coinciden en señalar una brecha significativa en la formación docente en competencias socioemocionales. Bisquerra (2020) plantea que la educación emocional aún no ha sido incorporada de manera sistemática en los procesos de formación docente, lo que limita la capacidad de los educadores para responder de forma efectiva a las necesidades emocionales del aula. Esta situación se refleja en prácticas pedagógicas centradas en el control conductual, más que en la mediación emocional, dificultando el desarrollo progresivo de la autorregulación.

Por otra parte, la atención a la diversidad se ha consolidado como un principio fundamental de la educación inclusiva. De acuerdo con la UNESCO (2020), la inclusión educativa implica garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias y eliminando barreras que limiten su desarrollo. Sin embargo, en la práctica educativa, la implementación de estrategias inclusivas continúa siendo un desafío, especialmente cuando no se articula con el desarrollo socioemocional.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por CAST (2018), propone la flexibilización del proceso educativo mediante la provisión de múltiples formas de representación, acción y expresión. Este enfoque permite atender la diversidad desde una perspectiva preventiva; no obstante, su aplicación efectiva depende en gran medida de la capacidad del docente para interpretar y responder tanto a las necesidades cognitivas como emocionales de los estudiantes.

Complementariamente, el enfoque de habilidades para la vida propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) aporta una visión integral del desarrollo humano, destacando competencias como el autoconocimiento, la empatía,

la toma de decisiones y la regulación emocional. Estas habilidades, desarrolladas desde la infancia, constituyen la base para una adaptación adecuada al entorno y para la construcción de proyectos de vida significativos.

A partir de la integración de estos enfoques, se evidencia que la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad no deben ser abordadas de manera aislada, sino como componentes interdependientes de un mismo proceso educativo. Sin embargo, la literatura actual aún presenta una fragmentación en el abordaje de estas variables, lo que limita la comprensión de su interacción en contextos educativos reales.

En este sentido, se identifica la necesidad de propuestas integradoras que articulen estos elementos desde una perspectiva psicopedagógica, orientando tanto la práctica docente como los procesos de formación profesional. Esta brecha teórica y práctica justifica el desarrollo del presente estudio, el cual busca aportar una visión sistémica del fenómeno mediante un modelo conceptual que vincula la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad en el contexto de la educación inicial.

III. Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo aplicado, orientado a comprender la relación entre la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad en el contexto de la educación inicial. Este enfoque permitió analizar el fenómeno en su contexto natural, considerando la complejidad de las interacciones educativas y las particularidades del entorno escolar.

El diseño de la investigación fue no experimental y de corte transversal, ya que no se manipularon variables y la recolección de información se realizó en un único momento temporal. Asimismo, el estudio se enmarca en un nivel descriptivo–interpretativo, al buscar identificar y comprender las manifestaciones de la autorregulación emocional en los estudiantes y su relación con las prácticas de mediación docente.

La población estuvo conformada por estudiantes del nivel de Educación Inicial 2 de una institución educativa de la ciudad de Quito, Ecuador, así como por los docentes responsables del grupo. La muestra fue de tipo intencional y estuvo

integrada por 15 estudiantes de entre 4 y 5 años y 2 docentes, seleccionados en función de la accesibilidad y pertinencia para el desarrollo del estudio.

Para la recolección de información se utilizaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron una aproximación integral al fenómeno de estudio. En primer lugar, se aplicó la observación estructurada mediante una guía psicopedagógica, orientada a registrar conductas relacionadas con la autorregulación emocional, tales como el control de impulsos, la tolerancia a la frustración, la expresión emocional y la adaptación a normas y rutinas.

De manera complementaria, se empleó una lista de cotejo dirigida a evaluar la práctica docente en relación con la mediación emocional y la atención a la diversidad, considerando aspectos como el uso de apoyos visuales, la implementación de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y la generación de un clima emocional positivo en el aula.

Asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes, con el propósito de recoger información sobre sus percepciones, estrategias y dificultades en el abordaje de la autorregulación emocional y la inclusión educativa. Finalmente, se realizó un análisis documental de planificaciones, registros pedagógicos y lineamientos institucionales, con el fin de identificar la presencia o ausencia de estrategias sistematizadas en estos ámbitos.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de triangulación de datos, integrando los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas aplicadas. Este procedimiento permitió contrastar la información y fortalecer la validez de los hallazgos, facilitando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

IV. Desarrollo, análisis y resultados

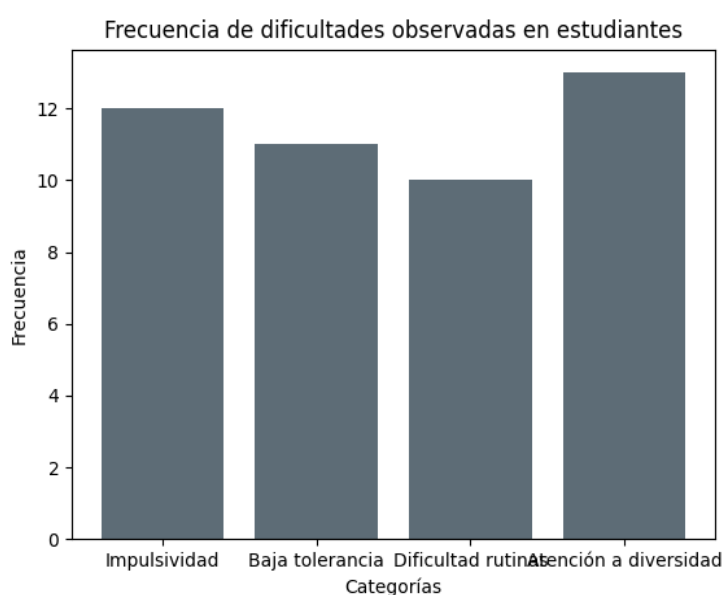
El análisis de la información permitió identificar patrones relevantes en relación con la autorregulación emocional de los estudiantes, la mediación docente y la atención a la diversidad en el aula de Educación Inicial.

En primer lugar, a partir de la observación estructurada, se evidenció la presencia de dificultades significativas en la autorregulación emocional de los estudiantes. Estas se manifestaron principalmente en conductas de impulsividad, baja tolerancia a la frustración, dificultades para esperar turnos y abandono de actividades

ante situaciones de mayor demanda cognitiva como se presenta en la Figura 1. Estas manifestaciones fueron más frecuentes durante los momentos de transición y en actividades grupales, lo que evidencia una limitada capacidad para gestionar emociones en contextos estructurados.

Figura 1.

Frecuencia de conductas de desregulación emocional observadas en estudiantes de Educación Inicial.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la observación estructurada.

Estos hallazgos se sustentan en lo planteado por Durlak et al. (2011), quienes señalan que la autorregulación emocional es un componente fundamental para el aprendizaje, ya que influye en la participación y en la capacidad de adaptación al entorno escolar. En este sentido, la presencia de estas dificultades puede afectar directamente el desarrollo de procesos cognitivos y sociales en los estudiantes.

Estos resultados se relacionan con lo planteado por Jones et al. (2017), quienes evidencian que las dificultades en las competencias socioemocionales impactan directamente en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En relación con la mediación docente, los resultados obtenidos a través de la lista de cotejo evidenciaron limitaciones en la implementación de estrategias orientadas al acompañamiento emocional. Como se presenta en la Tabla 1, el uso de

apoyos visuales, la aplicación de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y la generación de un clima emocional positivo se ubicaron en niveles bajos o medios, lo que refleja una intervención pedagógica poco sistematizada en estos aspectos.

Tabla 1.

Indicadores de mediación docente observados en el aula

Indicador de mediación docente	Nivel observado	Frecuencia	Interpretación
Uso de apoyos visuales	Bajo	5 casos	No se utilizan de forma sistemática
Acompañamiento emocional	Bajo	6 casos	Predomina el control conductual
Estrategias DUA	Bajo	4 casos	Escasa adaptación a la diversidad
Clima emocional	Medio	7 casos	Contención emocional parcial

Nota. Los datos corresponden a la observación estructurada realizada en el aula de Educación Inicial

Asimismo, se observó que las respuestas docentes frente a situaciones de desregulación emocional tendían a centrarse en el control conductual, más que en procesos de validación emocional y co-regulación. Este hallazgo coincide con lo planteado por Bisquerra (2020), quien señala que la falta de formación en educación emocional puede limitar la capacidad del docente para intervenir de manera efectiva en situaciones que requieren acompañamiento emocional.

Por otra parte, los resultados obtenidos mediante la entrevista semiestructurada permitieron identificar que los docentes reconocen la importancia de la autorregulación emocional y la atención a la diversidad; sin embargo, manifiestan dificultades para implementar estrategias concretas en el aula. Esta situación evidencia una brecha entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica, lo cual coincide con los

planteamientos de la UNESCO (2020) respecto a los desafíos en la implementación de la educación inclusiva.

En cuanto a la atención a la diversidad, el análisis documental evidenció que, si bien las planificaciones consideran el desarrollo integral del estudiante, no se identifican estrategias específicas orientadas a la autorregulación emocional ni a la aplicación sistemática del enfoque DUA. Esta ausencia de lineamientos concretos limita la posibilidad de atender de manera efectiva las necesidades individuales del grupo.

La triangulación de la información obtenida mediante observación, entrevista y análisis documental permitió establecer que las dificultades en la autorregulación emocional no pueden ser comprendidas únicamente como características individuales de los estudiantes, sino como fenómenos que se configuran en interacción con el contexto educativo y las prácticas docentes.

En este sentido, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la mediación docente como elemento clave para el desarrollo de la autorregulación emocional, así como de integrar de manera articulada estrategias de atención a la diversidad que respondan a las características del grupo.

Estos resultados permiten dar respuesta al objetivo del estudio, evidenciando la relación entre la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad.

V. Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten evidenciar que la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad constituyen elementos interdependientes en el proceso educativo, confirmando el objetivo planteado. En particular, las dificultades identificadas en la autorregulación emocional de los estudiantes, como la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y el abandono de actividades, reflejan limitaciones en la capacidad de adaptación al entorno escolar, lo cual coincide con lo señalado por Durlak et al. (2011), quienes destacan que el desarrollo de competencias socioemocionales incide directamente en el rendimiento académico y la interacción social.

En relación con la mediación docente, los hallazgos evidencian que la limitada implementación de estrategias de acompañamiento emocional influye en la

persistencia de conductas de desregulación. Este resultado se alinea con el modelo del aula prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009), quienes sostienen que las competencias socioemocionales del docente impactan directamente en el clima del aula y en los resultados de aprendizaje. En este sentido, la tendencia observada hacia prácticas centradas en el control conductual, más que en la co-regulación, sugiere una necesidad de fortalecimiento en la formación emocional del profesorado.

Asimismo, los resultados relacionados con la atención a la diversidad evidencian una aplicación limitada de estrategias inclusivas en el aula, particularmente en lo referente al uso del Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta situación coincide con lo planteado por la UNESCO (2020), que advierte sobre la brecha existente entre los principios de la educación inclusiva y su implementación en la práctica educativa. De igual manera, CAST (2018) señala que la efectividad del enfoque DUA depende en gran medida de la capacidad del docente para diversificar las estrategias pedagógicas, lo cual, según los hallazgos del estudio, aún no se desarrolla de manera sistemática.

Desde una perspectiva integradora, los resultados permiten comprender que las dificultades en la autorregulación emocional no deben ser interpretadas únicamente como características individuales de los estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre las prácticas docentes y el contexto educativo. Este planteamiento se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que reconoce la mediación como un proceso clave en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, y en los aportes de Siegel y Bryson (2020), quienes destacan la importancia de la co-regulación en las primeras etapas del desarrollo.

En este sentido, el modelo conceptual propuesto en el estudio aporta una visión sistémica del fenómeno, al integrar la autorregulación emocional como base del aprendizaje, la mediación docente como elemento articulador y la atención a la diversidad como marco de intervención.

Este enfoque permite superar la fragmentación presente en la literatura y ofrece una orientación práctica para el diseño de estrategias psicopedagógicas más coherentes e inclusivas.

Finalmente, los resultados del estudio presentan similitudes con investigaciones previas en el ámbito educativo que destacan la importancia del desarrollo socioemocional y del rol docente en los procesos de aprendizaje. No

obstante, el presente trabajo se diferencia al proponer una integración explícita de estos elementos, lo cual constituye un aporte relevante tanto a nivel teórico como práctico. En consecuencia, se reafirma la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales como condición esencial para promover entornos educativos inclusivos y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de competencias socioemocionales se alinea con el enfoque del aprendizaje socioemocional promovido por CASEL (2020), el cual plantea la necesidad de integrar de manera sistemática estas habilidades en los procesos educativos. Asimismo, Brackett et al. (2011) destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo favorece la toma de decisiones, la regulación conductual y el bienestar general, lo que refuerza la importancia de una mediación docente consciente y emocionalmente competente.

VI. Conclusiones

A partir del análisis realizado, se concluye que la autorregulación emocional constituye un componente fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial, al influir directamente en su participación, adaptación y desempeño en el entorno escolar. Las dificultades identificadas, como la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y la limitada capacidad para mantener la atención, evidencian la necesidad de fortalecer esta competencia desde las primeras etapas educativas.

Asimismo, se determina que la mediación docente desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la autorregulación emocional. Los resultados muestran que, cuando las prácticas pedagógicas se centran en el control conductual y no en el acompañamiento emocional, se limita la posibilidad de promover procesos de co-regulación que faciliten el desarrollo progresivo de esta habilidad en los estudiantes.

En relación con la atención a la diversidad, se evidencia que, aunque existe un reconocimiento teórico de su importancia, su aplicación en el aula presenta limitaciones, especialmente en la implementación de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta situación refleja una falta de articulación entre los enfoques inclusivos y las prácticas pedagógicas cotidianas.

De manera integrada, los hallazgos permiten afirmar que la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad no constituyen elementos independientes, sino componentes interrelacionados de un mismo proceso educativo. En este sentido, las dificultades observadas no deben ser comprendidas únicamente como características individuales de los estudiantes, sino como el resultado de dinámicas pedagógicas que requieren ser fortalecidas.

En consecuencia, se destaca la necesidad de promover procesos de formación docente orientados al desarrollo de competencias socioemocionales, que permitan una mediación más consciente, intencionada y coherente con los principios de la educación inclusiva. Este fortalecimiento resulta fundamental para la construcción de entornos educativos que favorezcan el desarrollo integral y el aprendizaje significativo.

Finalmente, el estudio aporta una comprensión sistémica del fenómeno mediante la propuesta de un modelo conceptual que integra la autorregulación emocional como base del aprendizaje, la mediación docente como elemento articulador y la atención a la diversidad como marco de intervención, como se muestra en la Figura 2. Este modelo constituye una referencia para orientar futuras prácticas e investigaciones en el ámbito psicopedagógico.

Figura 2.

Modelo conceptual de intervención psicopedagógica basado en la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad.

Figura 2. Modelo conceptual de intervención psicopedagógica



Nota. Elaboración propia a partir de la integración teórica de la autorregulación emocional, la mediación docente y la atención a la diversidad, con base en los resultados del estudio.

VII. Referencias

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.
- CASEL. (2020). What is social and emotional learning? <https://casel.org>
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Denham, S. A. (2018). Emotional development in young children. Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 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>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49–72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organización Mundial de la Salud. (1993). Life skills education in schools. WHO.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2020). *The whole-brain child* (Revised ed.). Bantam Books.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

VIII. Apéndices

Apéndice A. Guía de observación psicopedagógica

Instrumento diseñado para registrar conductas relacionadas con la autorregulación emocional en estudiantes de Educación Inicial 2.

Indicadores observados:

- Control de impulsos
- Tolerancia a la frustración
- Expresión emocional
- Adaptación a normas y rutinas
- Participación en actividades grupales

Contexto de aplicación:

La observación se realizó en diferentes momentos de la jornada escolar, incluyendo actividades dirigidas, juego libre y transiciones.

Apéndice B. Lista de cotejo de mediación docente y atención a la diversidad

Instrumento orientado a evaluar la práctica docente en relación con la mediación emocional y la atención a la diversidad en el aula.

Criterios evaluados:

- Uso de apoyos visuales
- Implementación de estrategias DUA
- Acompañamiento emocional

- Adaptación a la diversidad
- Clima emocional del aula

Tipo de aplicación: Observación directa.

Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Instrumento diseñado para recoger información sobre percepciones y prácticas docentes en relación con la autorregulación emocional y la inclusión educativa.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo aborda la autorregulación emocional en el aula?
- ¿Qué estrategias utiliza para atender la diversidad?
- ¿Qué dificultades enfrenta en el manejo emocional de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de apoyo considera necesario?

Apéndice D. Análisis documental

Técnica utilizada para examinar la presencia de estrategias relacionadas con la autorregulación emocional y la atención a la diversidad en documentos institucionales.

Documentos analizados:

- Planificaciones curriculares
- Registros pedagógicos
- Lineamientos institucionales

Propósito: Identificar la existencia o ausencia de estrategias sistematizadas.