



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

(UTN)

FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

(FECYT)

CARRERA: PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR, EN

LA MODALIDAD PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

“Estrategias artísticas neuroeducativas para el abordaje del estrés académico en estudiantes del tercer año de educación básica”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de LICENCIADA EN PEDAGOGÍA DE LAS ARTES

Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas

Autora: Joselyn Estefanía Peña Alta

Director: MSc. Santiago Patricio López Chamorro

Ibarra – Ecuador – 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Peña Alta Joselyn Estefania

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“Estrategias artísticas neuroeducativas para el abordaje del estrés académico en estudiantes del tercer año de educación básica”
AUTOR (ES):	Joselyn Estefania Peña Alta
FECHA: DD/MM/AAAA	23/03/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciada en Pedagogía de las artes y humanidades

ASESOR /DIRECTOR:	Msc. Lorena Jaramillo Msc. Santiago López
--------------------------	---

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los ocho días, del mes de abril de 2026

EL AUTOR:

.....

Joselyn Estefania Peña Alta
C.C.:1004710503

**CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO
DE INTERGRACIÓN CURRICULAR**

Ibarra, 08 de abril de 2026

Msc. Santiago Patricio López Chamorro

DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de titulación, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

.....

Msc. Santiago Patricio López Chamorro

C.C.: 1002103750

APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR

El Comité calificador del trabajo de integración curricular “**ESTRATEGIAS ARTISTICAS NEUROEDUCATIVAS PARA EL ABORDAJE DEL ESTRÉS ACADEMICO EN ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE ADECCACION BÁSICA**” elaborado por Joselyn Estefania Peña Alta previo a la obtención del título de Licenciatura en Pedagogía de las Artes, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte.

.....
Msc. Santiago Patricio López Chamorro
C.C.: 1002103750

.....
Msc. Jaramillo Mediavilla Lorena Guisela
C.C.: 1002240784

DEDICATORIA

Agradezco a Dios por darme la fortaleza de continuar, y avanzar ante todo percance gracias madre Olga Alta, por darme la oportunidad de haber acabado mis estudios compartiendo conmigo días buenos y días malos cuidando de mí, y mis pequeños hijos mientras yo estudiaba sin importar que también estabas cansada y enferma, siempre me diste la tranquilidad de ir a estudiar en calma te doy toda mi gratitud madre amada.

Amado esposo Sebastián Salazar te agradezco por no soltar mi mano y seguirme impulsando, cuando ya casi estaba por darme por vencida gracias por brindarme, hasta el último aliento de ti cubriendo mis gastos para cumplir mis sueños te agradezco por ser sabio y enseñarme hacer fuerte y siempre recordar que el que persevera alcanza hoy tus desvelos a mi lado cuidando de mí y nuestros hijos dieron su primer fruto y hoy estás presente en este momento te amo mucho.

A mis hijos Matías e Izael que fueron mi pequeño motor para levantarme, día a día con más ganas de poder ser la madre que se merecen. Por siempre esperar que su madre, regrese de la Universidad con todas las fuerzas para seguirles amando y cuidando, sin importar mi ausencia siempre me esperaban con los brazos abiertos y con el amor del mundo, amados hijos ya pueden descansar tranquilos su madre ya acabo sus estudios y podemos estar más tiempo juntos.

Doy gracias también a mis maestros Msc Edison Diaz, Msc Santiago López, Msc Lorena Jaramillo. Gracias por permitirme ser Madre y a la vez estudiante me motivaron en mis días tristes entendieron mis calamidades domesticas sin juzgarme gracias por los ánimos que me dieron para seguir y nunca detenerme los llevare siempre en mi corazón. Dios los bendiga enormemente por ser tan buenas personas y puedan seguir enseñando con el amor que lo hacen.

AGRADECIMIENTO

Doy gracias a mi madre Olga Alta y a mi esposo Sebastián Salazar por darme su tiempo y su dedicación para que este sueño se haga realidad gracias por sus esfuerzos y sus enseñanzas por bendecir mi camino y velar mi futuro los amo con todo mi corazón este triunfo es de ustedes.

Gracias Universidad Técnica del norte por tus enseñanzas y por verme crecer profesionalmente por tener grandiosos docentes que siempre llevare en mi corazón gracias Msc Santiago López por sus valiosos conocimientos brindados hacia a mí.

RESUMEN

La presente investigación versa a partir de la necesidad de abordar el estrés académico infantil en estudiantes de tercer año de Educación General Básica, considerando las manifestaciones observadas en el aula tales como inquietud, evitación de tareas, temor al error, cansancio y dificultades para sostener la atención; en este contexto, se planteó como objetivo general analizar el estrés académico desde una perspectiva neuroeducativa y diseñar una propuesta pedagógica basada en estrategias artísticas que favorezcan la regulación emocional y la consolidación del aprendizaje en instituciones fiscales de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura; el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño no experimental de carácter exploratorio y descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes que laboran en tercero de EGB, permitiendo comprender sus percepciones sobre el clima emocional del aula, las manifestaciones del estrés y las estrategias implementadas para afrontarlo; los resultados evidenciaron que el estrés académico se presenta de manera cotidiana, caracterizados por la sobrecarga de tareas, presión evaluativa y aulas numerosas, manifestándose en conductas de evitación, desmotivación, somatizaciones y disminución de la autoeficacia; asimismo, se identificó que las docentes aplican estrategias de regulación emocional y recursos artísticos de forma intuitiva, sin una sistematización estructurada ni formación continua en neuroeducación; a partir del análisis realizado, se diseñó el protocolo pedagógico “Aula en Calma y Aprendo”, fundamentado en microintervenciones artísticas con base neuroeducativa.

Palabras clave: Estrés académico infantil, Neuroeducación, Regulación emocional, Estrategias artísticas, Educación básica.

ABSTRACT

This research stems from the need to address academic stress in third-grade students of Basic General Education, considering the manifestations observed in the classroom such as restlessness, avoidance of tasks, fear of making mistakes, fatigue, and difficulty sustaining attention. In this context, the general objective was to analyze academic stress from a neuroeducational perspective and design a pedagogical proposal based on artistic strategies that promote emotional regulation and the consolidation of learning in public schools in the city of Ibarra, Imbabura province. The study was developed under a qualitative approach, with a non-experimental, exploratory, and descriptive design, using semi-structured interviews with teachers working in third grade, allowing for an understanding of their perceptions of the emotional climate of the classroom, the manifestations of stress, and the strategies implemented to cope with it. The results showed that academic stress occurs daily, characterized by an overload of tasks, evaluative pressure, and large classrooms, manifesting in avoidance behaviors, demotivation, somatization, and decreased self-efficacy. Furthermore, it was identified that teachers intuitively apply emotional regulation strategies and artistic resources, without structured systematization or ongoing training in neuroeducation. Based on this analysis, the pedagogical protocol "Calm Classroom and I Learn" was designed, grounded in neuroeducational-based artistic micro-interventions.

Keywords: Childhood academic stress, Neuroeducation, Emotional regulation, Artistic strategies, Basic education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivos.....	4
Objetivo General	4
Objetivos específicos	4
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Conceptualización del estrés académico en la infancia.....	5
1.2. Fundamentos neuroeducativos aplicados a la pedagogía	10
1.2.1. Principios de la neuroeducación y su relación con el aprendizaje	10
1.2.2. Plasticidad cerebral	13
1.3. Respuesta neurobiológica del estrés (eje HHA).....	18
1.3.1. Arquitectura en el cerebro: quién acelera y quién frena	18
1.3.2. Cómo “se apaga” (y por qué a veces no lo hace).....	21
1.3.3. SAM vs. HHA como dos motores complementarios.....	22
1.4. Estrategias artísticas en la educación	24
1.4.1. Integración del arte y la neuroeducación en la planificación curricular 29	
1.5. Estrategias concretas para el aula (mandalas)	32
.....	32
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	35
2.1 Tipo, nivel, diseño y enfoque de la investigación.....	35
2.1.1 Tipo de investigación	35
2.1.2 Nivel de la investigación.....	35
2.1.3 Diseño de la investigación.....	35
2.1.4 Enfoque de la investigación	35
2.1.5 Población de estudio	36
2.1.6. Procedimiento metodológico del estudio	37

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	41
.....	56
CAPITULO IV. PROPUESTA	57
4.1 Título de la propuesta	57
4.1.2 Introducción	57
4.1.3 Descripción del protocolo	58
4.1.4 Estructura operativa del protocolo	58
4.1.5 Portada	70
CONCLUSIONES.....	70
RECOMENDACIONES.....	73
REFERENCIAS	74
ANEXOS.....	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Educación y estructura cerebral en el neurodesarrollo	14
Figura 2. Metodologías pedagógicas activas aplicadas al arte	31
Figura 3. Mindfulness creativo.....	32
Figura 4 Mapa mental materia de matemáticas.....	60
Figura 5 Mapa mental materia de lengua y literatura.....	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Neuroeducación y estrés académico en niños de 7 años	7
Tabla 2. Relaciones interpersonales en el aula	8
Tabla 3. Motivación y emoción en los procesos cognitivos.....	16
Tabla 4. Estrés infantil: alarma rápida (SAM) y regulación sostenida (HHA)	22
Tabla 5. Expresiones artísticas aplicadas en el aula	26
Tabla 6. Función pedagógica del arte en la regulación del estrés	28
Tabla 7. Procedimiento metodológico cualitativo (Tercer Año de EGB – Ibarra)	37
Tabla 8 Pregunta N.º 1 ¿Cómo describiría el ambiente emocional y académico de los niños de tercero de EGB en su aula?	42
Tabla 9 Pregunta N.º 2 ¿Ha notado señales de estrés, ansiedad o frustración en sus estudiantes frente a las tareas o evaluaciones? ¿Cómo se manifiestan?	44
Tabla 10 Pregunta N.º 3 ¿Qué estrategias utiliza para ayudar a sus estudiantes a manejar la presión o el cansancio académico?	46
Tabla 11 Pregunta N.º 4 ¿Considera que el arte (dibujo, música, dramatización, danza u otras expresiones) puede contribuir a mejorar el bienestar emocional de los niños? ¿Por qué?	47
Tabla 12 Pregunta N.º 5 ¿Ha incorporado actividades artísticas con intención educativa o de relajación? ¿Qué resultados ha observado en sus estudiantes?	49
Tabla 13 Pregunta N.º 6 Desde su experiencia, ¿De qué manera influyen las emociones en el aprendizaje y la conducta de los niños?	50
Tabla 14 Pregunta N.º 7 ¿Ha recibido capacitación o información relacionada con la neuroeducación o el manejo del estrés en la infancia?.....	52
Tabla 15 Pregunta N.º 8 ¿Qué tipo de estrategias artísticas considera que podrían aplicarse para	

reducir el estrés académico y consolidar el aprendizaje de sus estudiantes?	53
Tabla 16 Materiales básicos (uso permanente)	64
Tabla 17 Materiales para estrategias artísticas específicas	65
Tabla 18 Materiales opcionales (según disponibilidad)	65
Tabla 19 Recursos del entorno	66
Tabla 20 Indicadores de regulación emocional	66
Tabla 21 Indicadores de aprendizaje	67
Tabla 22 Escala cualitativa	67
Tabla 23 Rúbrica de evaluación de tres niveles	68

INTRODUCCIÓN

La presente investigación versa sobre la educación contemporánea al enfrentar obstáculos cada vez más visibles, como el aumento del estrés académico en los niños; aunque en la infancia se espera que el aprendizaje esté marcado por la curiosidad, la creatividad y la exploración, “las dinámicas escolares muchas veces se centran en la presión por el rendimiento y en sistemas de evaluación que priorizan los resultados antes que el proceso” (Montero, 2024, p. 158). Tal situación provoca que los niños experimenten tensiones emocionales que, lejos de estimular su desarrollo, lo obstaculizan. Como lo señala Zambrano (2018), el estrés es una respuesta del organismo frente a demandas que superan los recursos de afrontamiento disponibles; y con ello, en el contexto escolar, dichas demandas están relacionadas con la acumulación de tareas, la competitividad, las expectativas familiares y docentes, así como la carencia de espacios adecuados para la expresión emocional.

En tal sentido, estas tensiones adquieren un matiz particular, puesto que los menores aún no han desarrollado estrategias efectivas de autorregulación. Frega (2014), menciona que, “la inteligencia emocional es decisiva para el manejo de la ansiedad y la frustración” (p. 21), sin embargo, dicha competencia debe cultivarse desde etapas tempranas mediante prácticas pedagógicas que vinculen lo cognitivo con lo emocional. En consecuencia, los episodios de irritabilidad, la desmotivación, el retraimiento social o los síntomas somáticos que presentan muchos escolares son, en realidad, “expresiones visibles de un malestar interno que el sistema educativo no siempre logra atender de manera oportuna” (Frega, 2014, p. 23).

La neurociencia educativa ha demostrado que las emociones influyen de forma directa en los procesos de memoria, atención y aprendizaje. Guevara (2018), explica que un

alumno sometido a estrés constante ve disminuida su capacidad de concentración y su disposición para aprender, ya que el cerebro prioriza la supervivencia emocional frente a la adquisición de nuevos conocimientos. Del mismo modo, Vitelleschi (2019), resalta que “la mente y el cuerpo funcionan como una unidad en la cual las experiencias emocionales inciden en la toma de decisiones y en el rendimiento académico” (p. 47). Por ello, resulta imprescindible que la pedagogía incorpore propuestas que reduzcan la repercusión sobre el estrés en la infancia, de modo que la escuela sea un espacio de cuidado y equilibrio emocional.

El alcance principal de este estudio es el diseño de una propuesta pedagógica basada en estrategias artísticas neuroeducativas, orientadas a ser aplicadas por los docentes en el aula con el propósito de contribuir a la disminución del estrés académico en los niños. De esta forma, la investigación se centrará en unir el arte y la neuroeducación dentro de la planificación didáctica para llegar a ser un recurso de apoyo que consolide la enseñanza, potencie una buena forma de aprender y propicie el bienestar socio-emocional del alumnado.

En este sentido, estudios de Vernia (2022), han mostrado cómo la música facilita la regulación de la ansiedad y mejora la coordinación emocional en contextos educativos y terapéuticos. Por otro lado, “las prácticas teatrales y de dramatización permiten a los niños explorar roles, comprender situaciones sociales y expresar conflictos internos de manera representativa” (p. 30), lo que repercute en la disminución de la tensión psicológica. La danza y el movimiento, por su parte, favorecen la descarga de energía acumulada y refuerzan el autoestima a través del contacto con el propio cuerpo.

De esta manera, la incorporación de estrategias artísticas neuroeducativas en el contexto escolar se presenta como una alternativa pedagógica coherente con las necesidades

actuales de los niños, al tratar con propuestas que integran la dimensión cognitiva, emocional y social del aprendizaje. Según Bullón (2016), “los procesos de aprendizaje ocurren cuando las experiencias despiertan emociones positivas” (p. 121), lo que indica que las actividades artísticas reducen el estrés, pero también potencian la memoria y la motivación hacia el conocimiento.

El presente estudio se inscribe en esa línea de trabajo, en tanto se orienta a analizar las estrategias artísticas neuroeducativas como recurso para abordar el estrés académico en niños. La elección del tema responde a una fundamentación clara que parte de la convicción de la pedagogía, en su misión formativa, debe contribuir también a la configuración de entornos emocionalmente saludables. Vygotsky (2004), ya había sostenido que el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales, y que el arte es una de esas herramientas privilegiadas que permiten a los niños relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo de una manera más equilibrada.

Por tanto, la investigación parte del reconocimiento de un problema real que afecta al rendimiento académico y al bienestar infantil, pero que puede ser atendido mediante la integración de propuestas pedagógicas innovadoras. La aplicación de estrategias artísticas neuroeducativas “tiene el potencial de disminuir la ansiedad y la tensión en los estudiantes, al fortalecer la práctica docente y enriquecer el proceso educativo en su conjunto” (Ortega, 2024, p. 16). De este modo, se abre un horizonte de posibilidades en el cual la escuela se reafirma como un espacio de crecimiento integral, donde aprender y sentir no se oponen, al contrario, se complementan en beneficio de la formación de los niños.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las estrategias artísticas neuroeducativas en el contexto escolar, a través de un enfoque pedagógico que integre el arte y la neuroeducación en la práctica docente, con el fin de favorecer la regulación del estrés académico en niños y potenciar un aprendizaje importante que contribuya a su bienestar integral.

Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el vínculo entre arte y neuroeducación, destacando su importancia como recurso pedagógico para la regulación emocional y la construcción de aprendizajes.
- Desarrollar y aplicar encuestas a docentes de los terceros años de educación básica para reconocer las principales muestras y elementos del estrés académico observados en sus estudiantes mediante sus implicaciones pedagógicas en el proceso de aprendizaje.
- Diseñar una propuesta pedagógica basada en el mindfulness creativo con actividades artísticas, orientada a los docentes como herramienta neuroeducativa para contribuir a la regulación del estrés académico en niños y favorecer su aprendizaje integral.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Conceptualización del estrés académico en la infancia

El estrés académico en la infancia es definido como “la respuesta psicobiológica y conductual que emerge cuando las demandas escolares son percibidas como superiores a los recursos de afrontamiento disponibles” (Valiente y otros, 2020, pp. 46-47). En tanto, dicha noción se enraíza en el enfoque transaccional de Lazarus y Folkman (1986), según el cual el estrés depende de la valoración que la persona hace del reto y de su capacidad para gestionarlo; en edad escolar, dicha valoración está en desarrollo, de modo que pequeñas variaciones del entorno pedagógico pueden disparar desajustes emocionales. El aula presenta contenidos, contextos evaluativos y expectativas que el niño interpreta como amenaza u obstáculo, cuya interpretación decide la aparición de ansiedad o, por el contrario, curiosidad y compromiso.

Desde la neuroeducación, Damasio (2021), ha sostenido que, la emoción y cognición forman un circuito integrado: “cuando predomina la amenaza, el sistema límbico secuestra la atención y prioriza la supervivencia” (p. 105); Mientras que, Jensen (2017), explica que, bajo estados prolongados de activación, disminuye la plasticidad sináptica necesaria para consolidar aprendizajes. A su vez, Immordino-Yang (2015), muestra que, el aprendizaje mejora cuando las experiencias despiertan interés y seguridad. En consecuencia, el estrés académico infantil es un malestar emocional, un obstáculo neurocognitivo que reduce memoria de trabajo, altera la atención y empobrece la flexibilidad para resolver problemas.

Conviene distinguir la demanda, valoración y afrontamiento, debido a que, la demanda escolar involucra cantidad y dificultad de tareas, claridad de instrucciones, previsibilidad de evaluaciones y consistencia del clima de aula. Así lo señala la Comisión Nacional de Protección Social en Salud (2013):

La valoración primaria integra autoeficacia, expectativa de éxito y sentido de justicia; la secundaria considera qué apoyos percibe para actuar. El afrontamiento combina recursos internos, lenguaje emocional, control inhibitorio, planificación y recursos contextuales; apoyo docente, estructura de clase, retroalimentación comprensible. Cuando la amenaza supera la percepción de recursos, emerge el estrés (p. 23).

Por otro lado, el repertorio lingüístico para nombrar estados internos es limitado; por ello, el malestar suele expresarse en el cuerpo o en la conducta: “dolores de cabeza, resistencia a tareas e inhibición social” (Mora y otros, 2025, p. 6). Es decir, los niños al no contar con un vocabulario amplio para describir sus emociones o sensaciones internas tienden a manifestar su malestar a través de signos físicos o comportamientos observables, como dolores, rechazo a determinadas actividades o retraimiento en situaciones sociales. La noción de tiempo es concreta; por tanto, plazos imprecisos o cambios bruscos amplifican la incertidumbre. Y con ello, la función ejecutiva está en desarrollo; por ello, “la multitarea y la atención sostenida prolongada resultan costosas y aumentan errores que retroalimentan el estrés” (Márquez, 2025, p. 3).

Es importante destacar que, según Milozzi y Marmo (2022):

No toda activación es perjudicial, pues se existe una distinción entre distrés y eustrés, una activación moderada, predecible y acompañada de andamiaje puede energizar la conducta y sostener la perseverancia. El problema emerge cuando la activación supera la ventana de tolerancia del niño y se cronifica; en ese escenario, el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal mantiene niveles elevados de cortisol, con consecuencias sobre atención y regulación afectiva. Ello incrementa distractibilidad y evitación, y deteriora la percepción de competencia.

Por su parte, Aristizabal, (2019), distinguió estilos de afrontamiento centrados en el

problema, en la emoción y en la evitación. En los primeros años, “los niños dependen de apoyos externos para consolidar la autorregulación” (p. 2); por ello, modelos adultos que etiqueten emociones y ofrezcan metas claras amplían el repertorio de afrontamiento y reducen respuestas de lucha, huida o congelamiento. Y con ello, durante la infancia los niños requieren de la guía y el acompañamiento de los adultos para aprender a manejar sus emociones y resolver dificultades; si los cuidadores ayudan a los niños a identificar sus emociones y a definir objetivos concretos, estos desarrollan estrategias más adaptativas ante el estrés y disminuyen las reacciones impulsivas o descontroladas.

Componentes escolares que generan estrés

Tabla 1. Neuroeducación y estrés académico en niños de 7 años

Factor estresor	Manifestaciones en niños de 7 años	Consecuencias pedagógicas
Sobrecarga de tareas y evaluaciones	En niños de 7 años la acumulación excesiva de tareas y la presión por obtener buenos resultados en evaluaciones suele traducirse en síntomas como ansiedad anticipatoria, temor al error, somatizaciones (dolores de cabeza o estómago), irritabilidad, llanto fácil, resistencia a realizar	El exceso de carga académica interrumpe la disposición natural al aprendizaje lúdico propia de esta edad, generando bajo rendimiento, dificultades de concentración, desinterés por participar en clase y, en algunos casos, conductas de evitación escolar. Además, puede disminuir la confianza en sí mismos

deberes en casa y pérdida de y afectar la relación con sus pares y motivación por la escuela. docentes.

Fuente: Idrovo (2019).

Realizado por la autora.

Por lo tanto, la sobrecarga de tareas y evaluaciones en niños de siete años demuestra un componente que interfiere directamente en la dinámica del aprendizaje y en la formación integral del estudiante. En esta etapa del desarrollo, “el pensamiento se encuentra en transición hacia estructuras más heterogéneo” (Jiménez, 2021, p. 162). Sin embargo, “el exceso de exigencias académicas desborda sus capacidades cognitivas y emocionales, generando reacciones de ansiedad, temor y fatiga que alteran el proceso educativo” (Rodríguez, 2019, p. 78). Desde este panorama, dicha situación fragmenta el vínculo entre el placer de aprender y la obligación de cumplir, transformando la experiencia escolar en una fuente de tensión. La presión por los resultados inhibe la creatividad y debilita la motivación intrínseca, pilares inherentes del aprendizaje en una escala importante.

Según lo que plantea la neuroeducación, Stamm (2018), "el cerebro de un niño requiere espacios de calma y actividades que revitalicen la emoción positiva a fin de servir para la memoria y la atención" (p. 40). Por lo tanto, las prácticas artísticas en el aula, tales como la pintura expresiva, el dibujo libre o la dramatización, producen desahogos, recanalizan las emociones y recuperan el equilibrio emocional que había sido desestabilizado por el abuso de la carga académica. De tal modo que el arte va a ser un medio de armonización pedagógica que revitaliza la curiosidad natural de aprender.

Tabla 2. Relaciones interpersonales en el aula

Autor	Postulado principal	Análisis
--------------	----------------------------	-----------------

Vygotsky (1979)	El aprendizaje tiene lugar en el transcurso del contacto social en el momento de la zona de desarrollo más próximo.	Las relaciones entre los iguales consolidan el discurso y la cooperación; un aula activa cultiva el desarrollo cognitivo y el emocional.
Piaget (1965)	El trato con los pares otorga un fundamento de la religión moral y de comprensión de las reglas.	Es en estas edades donde los niños comienzan a desarrollar el valor del respeto y de la justicia, en el que el clima cooperativo ayuda a la convivencia y disminuye los comportamientos competitivos.
Erikson (1982)	En la niñez intermedia, los niños comienzan a buscar el sentido de la capacidad y la aceptación relativos.	Las relaciones positivas propician la autoestima, frente al rechazo o la exclusión que producen inseguridad y desmotivación.
Goleman (1995)	La inteligencia emocional sirve de soporte al rendimiento y la sociabilidad.	El desarrollo de la empatía y la autorregulación hace posible resolver conflictos y la mejora de la convivencia; el maestro/a tiene que ejercer como modelo de conductas emocionales correctas.
Johnson y Johnson (1999)	El aprendizaje cooperativo se muestra como un apoyo a las habilidades sociales.	El trabajar en grupo hace adquirir criterios para compartir, para saber valorar las diferencias y aprender a ser inclusivos.

Fuente: Toapanta (2021).

Realizado por el autor.

1.2.Fundamentos neuroeducativos aplicados a la pedagogía

El desarrollo reciente de las ciencias del cerebro como lo manifiestan Argüello y Pérez (2025), han generado nuevas formas de comprender los procesos educativos, propiciando una transformación en la manera de concebir el aprendizaje escolar. Es decir, “aprender deja de entenderse como una actividad exclusivamente intelectual y pasa a reconocerse como un proceso integral, influido por variables neurobiológicas, emocionales, sociales y ambientales que interactúan de manera simultánea” (p. 7). En consecuencia, la pedagogía actual asume que las características del cerebro en desarrollo inciden directamente en cómo los estudiantes adquieren, organizan y consolidan el conocimiento, lo que obliga a replantear los modelos pedagógicos centrados únicamente en la transmisión de contenidos.

La neuroeducación establece la conexión a través del cual se integran aportes que nutren tanto la neurociencia como la psicología, vinculados con la práctica educativa en base a evidencias científicas sobre el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. De este modo, la forma como llevan a cabo las experiencias de aprendizaje se sustentan en los tiempos madurativos, se estimula las adaptaciones cerebrales para promover el equilibrio emocional en los estudiantes, entre otros aspectos que son la base para la educación de base. Así, el fundamento de la neuroeducación aparece de modo transversal al concebir que el aprendizaje nace de la articulación entre emoción, pensamiento y vivencia.

1.2.1. Principios de la neuroeducación y su relación con el aprendizaje

La neuroeducación según Rotger (2019), ha consolidado como un campo que integra los aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, “con el propósito de comprender cómo aprende el cerebro y cómo ese conocimiento puede mejorar los procesos de enseñanza” (p. 29); cuya mirada busca que la práctica educativa se fundamente en evidencias científicas sobre el

funcionamiento cerebral, superando modelos tradicionales basados únicamente en la transmisión de contenidos.

En este sentido, Bodoque y González (2021), afirman que, “la neuroeducación promueve una mirada más humana y contextualizada del aprendizaje, al reconocer que las emociones, la atención, la memoria y la motivación son factores determinantes en la adquisición del conocimiento” (p. 209). Así, los docentes asumen un rol como mediadores que facilitan experiencias, adaptadas a los ritmos y estilos individuales de cada estudiante.

Por otra parte, “comprender los principios de la neuroeducación implica reconocer que el cerebro es plástico, social y emocional” (Tillería, 2016, p. 66); cuyas características explican por qué el aprendizaje se potencia en entornos donde se estimula la curiosidad, se valora el error como parte del proceso y se fortalecen los vínculos afectivos dentro del aula. De este modo, la relación entre neuroeducación y aprendizaje se basa en crear condiciones que favorezcan la atención, el pensamiento crítico y la creatividad, promoviendo una enseñanza más coherente con la naturaleza del cerebro humano.

Ante la carencia, permanentemente los docentes se reúnen y discuten las problemáticas educacionales, los documentos de construcción colectiva que surgen en las unidades escolares tampoco ayudan demasiado. Al explorar e introducirnos en algunos de estos instrumentos de trabajo de la escuela especial, como son el PEI y el PCI, dos documentos significativos que deberían ampliarnos el horizonte de la práctica educativa, advertimos que, irremediabilmente, en ellos quedan afuera las especialidades, porque están contruidos para lo que exige el sistema, la alfabetización del alumnado, centralizando como únicos aprendizajes las áreas lengua y matemáticas: la educación artística sigue siendo área accesoría.

Lo que se desarrolla en las aulas de la escuela especial en contenidos y actividades de

aprendizaje está separado en bloques, trozos inconexos, parcelas de conocimiento, ¿cuándo los aprendientes unen lo aprendido, en qué momento pueden relacionar contenidos a saber?, es aprendido, en qué momento pueden relacionar contenidos a saber?, es un mosaico desperdigado, un collage sin una construcción activa de significados, niños y niñas sentados que reciben y luego repiten, porque así está programado, “el sistema educativo ha propiciado una manera de aprender en la que los conocimientos se presentan separados y sin relación entre sí; esta fragmentación impide que el estudiante construya una comprensión integral del saber y del mundo que lo rodea” (Chamba y Aguilar, 2025, p. 3). El cambio se logra potenciando el interés de los aprendientes, usando diferentes estilos de enseñanza, variando actividades de aprendizaje y ofreciendo materiales artísticos amplios y diversos, una intervención planificada para este fin de las distintas asignaturas del Área de Educación Artística, pero funcionando de esa manera, como una globalidad.

Con los contenidos y actividades del área artística, se pueden identificar una serie de factores de construcción del conocimiento, aprendizajes importantes, internalización de saberes, apropiación, intercambio y transferencia entre pares, pero también aparecen actividades de entretenimiento y disfrute; es decir, la educación teatral, la educación musical, el teatro de títeres, la educación plástico-visual, la danza e incluso el teatro de máscaras, al interior de las escuelas especiales, permite que los aprendientes puedan elegir, con qué disciplina comenzar, seleccionar una técnica u otra y esto los conduce a probar, investigar, proponer, descubrir, aplicar, compartir, promover, integrar, incorporar, elaborar, mejorar, organizar y organizarse, facilitar, explicar, al servicio de diversas prácticas cotidianas para construir el saber, factibles de detectar dentro de los elementos básicos que caracterizan la Neuroeducación: emoción, cognición, motivación, intercambio y disfrute; aunque no todos y todas aprenden y construyen saberes de igual manera.

1.2.2. Plasticidad cerebral

Para Sierra y Quianella (2019), la plasticidad cerebral:

Consiste en la habilidad que presenta el cerebro de nuestros educandos para modificar su propia estructura, como resultado de la experiencia, de la interacción con el entorno y del pensamiento, pudiendo permanentemente adaptarse a cambios y a nuevas formas de sentir, pensar y percibir; las células nerviosas poseen la capacidad para regenerarse anatómica y funcionalmente, incluso durante el sueño. A la formación de nuevas células nerviosas, neuronas, también se la conoce como neurogénesis, para ayudar a este proceso hay que ofrecer/proponer entornos cognitivamente estimulantes, agradables, propositivos, favoreciendo con ello el desarrollo de capacidades a nivel intelectual y emocional (p. 4).

Y con ello, a medida en que el cerebro crece, se desarrolla y es expuesto a disímiles habilidades sociales, de la cultura y de enseñanza y aprendizaje, también aumentan sus capacidades cognitivas, ampliándose en una red compleja de circuitos neuronales, en las cuales se precisan elevadas concentraciones de neuronas destinadas a ajustar las nuevas entradas de información, reacomodando sus conexiones sinápticas, denominados enlaces neuronales, dentro del cual, significa que el aprendizaje humano es un proceso heterogéneo y que se prolonga en el tiempo, por lo que podemos inferir que si entrenamos el rendimiento cerebral de nuestros escolares, éste mejorará mediante funciones como la repetición, lo novedoso, la imaginación, la sorpresa, la confrontación, la concentración, la gratificación y el entusiasmo.

El cerebro tiene una increíble capacidad de aprender y reaprender, al aprender cambian los circuitos cerebrales, motivo por el cual, en la infancia, esta capacidad de cambio es especialmente

intensa, pues el cerebro se encuentra en pleno proceso de crecimiento y consolidación de circuitos neuronales. Cada experiencia importante, “ya sea cognitiva, social o afectiva, consolida determinadas redes y debilita otras, configurando la manera en que los niños aprenden y responden a su entorno” (Castro y Cevallos, 2021, p. 53). Por esta razón, ofrecer ambientes educativos estimulantes, seguros y emocionalmente positivos se convierte en una condición indispensable para potenciar la plasticidad cerebral.

Figura 1. Educación y estructura cerebral en el neurodesarrollo



La formación de nuevas neuronas, es decir, la neurogénesis, reafirma el entendimiento de que el aprendizaje no se basa solamente en la repetición de los contenidos, sino que es más bien dependiente de la calidad de las experiencias vividas. Este tipo de actividades que ponen en juego la curiosidad, la creatividad o la sorpresa provocan una mayor actividad de las neuronas o una mayor posibilidad para crear nuevas rutas sinápticas. Por eso el juego, la exploración o la emoción

son fundamentos del trabajo educativo, ya que son componentes de las zonas cerebrales que tienen que ver con la atención y la memoria.

Tabla 3. Motivación y emoción en los procesos cognitivos

Aspecto	Qué significa a los 7 años	Efecto en procesos cognitivos	Señales en aula	Estrategias prácticas (docente/familia)
Necesidades psicológicas básicas: Autonomía, Competencia, Relación (SDT)	Buscan elegir y sentir que pueden y que pertenecen. La satisfacción de estas necesidades sostiene la motivación (Ryana & Deci, 2020)	Sube la atención sostenida, el esfuerzo y la persistencia; favorece la memoria al aumentar el interés intrínseco.	Participa, pregunta, persevera ante la dificultad; baja evitación de tareas.	Ofrecer elecciones acotadas, metas claras y alcanzables; feedback que destaque progreso/estrategias; trabajo grupal que nutra la pertenencia; evitando controles y premios que socaven la motivación intrínseca.
Expectativas de éxito y valor de la tarea (Expectancy-Value)	A esta edad ya forman creencias sobre “qué tan bien me va” y si la actividad importa/agrada/ayuda.	Las expectativas + valor predicen la elección de tareas, el esfuerzo y el rendimiento; influyen en planificación y uso de estrategias.	Evita tareas “difíciles”, abandona si cree que “no puedo”.	Construir éxitos tempranos (andamiaje), conectar la tarea con intereses/uso real, explicitar para qué sirve, modelar auto-habla de “todavía no”; evaluar por progreso.
Emociones de logro (Control-Value)	Emociones (disfrute, orgullo, ansiedad, aburrimiento) dependen de sentir control y valor de la tarea.	Disfrute → flexibilidad cognitiva y creatividad; ansiedad/aburrimiento → peor memoria de trabajo y atención.	Caras de frustración, evitación o inquietud excesiva; entusiasmo sostenido.	Aumentar control, como metas claras, criterios de éxito visibles, o opciones; aumentar valor, como la relevancia personal, juegos, o descubrimientos; enseñar estrategias como la respiración,

Regulación emocional en la niñez media	A los 7 años se consolidan habilidades de identificar/nombrar emociones y estrategias básicas de regulación, muy sensibles al clima familiar y escolar.	Mejor regulación = mejor atención, inhibición y memoria de trabajo; la desregulación interfiere con la comprensión lectora y la resolución de problemas.	Se frustra fácilmente o se recupera rápido; pide ayuda vs. se bloquea.	Rutinas de etiquetado emocional, “semáforo”, pausas activas, rincones de calma; modelado adulto y validación; enseñar respiración/auto-instrucciones; acuerdos de aula.
Funciones Ejecutivas (FE): memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad	Entre 6–8 años hay fuerte maduración de FE; necesitan andamiaje para planificar y cambiar de estrategia.	FE robustas permiten mantener reglas, actualizar información y resistir impulsos; la emoción/motivación pueden mejorarlas o bloquearlas.	Olvida instrucciones de varios pasos; impulsa respuestas; le cuesta cambiar de regla.	Instrucciones paso a paso visibles, recordatorios visuales, práctica espaciada, juegos que ejerciten FE (memoria, “Simón dice”, cambio de reglas), metas cortas con retroalimentación inmediata.
Vínculos y apego con adultos	Vínculos seguros favorecen mejor regulación emocional y autorregulación en la escuela.	Mayor concentración y persistencia; menos conducta disruptiva.	Busca ayuda de forma adecuada; tolera mejor el error.	Clima cálido y predecible; expectativas altas + apoyo; reuniones breves 1:1; lenguaje de mentalización (“veo que te frustraste, probemos...”).

Fuente: Velásquez y otros (2024)

Realizado por la autora.

1.3.Respuesta neurobiológica del estrés (eje HHA)

Más allá de su descripción neuroendocrina, “el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal es un mediador entre las exigencias del entorno escolar y la capacidad adaptativa del estudiante” (Pasantes, 2024, p. 73). En la infancia, este sistema responde a evaluaciones, comparación social o la presión por el rendimiento, entendido como una respuesta biológica ante estímulos que el cerebro infantil que interpreta como desafiantes o incontrolables. Cuando la respuesta de estrés se prolonga, se altera el equilibrio entre los sistemas de activación y regulación, afectando procesos como la memoria, la atención sostenida y la autorregulación emocional (Miller, 2019). Por ello, el análisis del eje HHA debe ampliarse hacia la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas, el clima emocional del aula y la organización escolar influyen en la experiencia neurobiológica del aprendizaje.

1.3.1. Arquitectura en el cerebro: quién acelera y quién frena

La respuesta cerebral frente a estímulos percibidos como amenazantes se organiza a partir de la acción coordinada de distintas estructuras neurales. Así lo sostiene Trejo (2024), “la amígdala, particularmente a través de sus núcleos basolateral y central, se desempeña dentro de la activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, promoviendo reacciones rápidas de alerta” (p. 152). En contraste, el hipocampo y la corteza prefrontal medial intervienen como sistemas de regulación, al anticipar consecuencias, inhibir reacciones excesivas y facilitar el retorno del organismo a un estado de equilibrio fisiológico (Menchén, 2018).

Es decir, cuando el entorno escolar activa de forma constante respuestas de alerta, la amígdala predomina sobre los sistemas de regulación, limitando la capacidad del hipocampo y de la corteza prefrontal para sostener procesos como la atención, la memoria y la planificación. Dando lugar a que la función pedagógica debería centrarse en la creación de ambientes de aprendizaje

emocionalmente seguros que favorezcan el equilibrio entre los sistemas de activación y regulación cerebral. Bajo esta mirada, se puede aseverar que las estrategias neuroeducativas, especialmente aquellas mediadas por el arte, el movimiento y la expresión emocional tienen un valor contribuyendo a disminuir la hiperactivación del sistema de alerta y a restablecer condiciones neurobiológicas propicias para el aprendizaje.

Mientras que, Andrade (2020), dice que:

La interacción se caracteriza por una relación funcional complementaria, mientras la amígdala intensifica la respuesta al estrés, el hipocampo y la corteza prefrontal medial modulan su duración e intensidad. Dicha dinámica es un indicador central del control neural del eje HHA, al permitir que la activación frente a la amenaza sea adaptativa y proporcional al estímulo (p. 228).

Desde este punto, esta relación funcional comprende que el estrés no es en sí mismo un fenómeno negativo dentro del proceso de aprendizaje, más bien es un resultado que depende del grado de activación y de la capacidad del sistema nervioso para regularlo. En esa línea, una activación moderada puede instar a la atención y la motivación; sin embargo, cuando la regulación falla, ya sea por ambientes escolares estrictos, sobrecarga académica o presión evaluativa constante, la respuesta de estrés deja de ser adaptativa y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje. Considero que esta comprensión neurobiológica estabiliza la necesidad de prácticas pedagógicas que prioricen la regulación emocional, pues solo cuando el eje HHA se mantiene en niveles funcionales es posible que el estudiante desarrolle procesos cognitivos superiores como la reflexión, la metacognición y la resolución de problemas.

Siendo preciso señalar que, García (2015), comprende los distintos tiempos biológicos en los que opera la respuesta al estrés para interpretar cómo se ocasiona el estrés académico en la

infancia. Es decir, muchas situaciones que parecen cotidianas, como una evaluación, la exigencia de cumplir una tarea en un tiempo limitado o la comparación constante con otros compañeros pueden activar respuestas de adaptación rápidas; cuyas respuestas, “cuando son breves y aisladas, propicia al niño ajustarse momentáneamente a la demanda sin afectar de manera pivotal su funcionamiento cognitivo” (p. 80).

No obstante, cuando dichas activaciones se prolongan a lo largo de la jornada escolar o se repiten de forma constante, el estrés deja de cumplir una función adaptativa y comienza a incidir negativamente en los procesos de aprendizaje. Desde esta mirada, es imprescindible considerar que el estrés académico infantil es un hecho que, al sostenerse en el tiempo, puede interferir con la plasticidad cerebral, la consolidación de la memoria y la capacidad de autorregulación, dando un resultado coherente con los apartados anteriores, en los que se ha constatado cómo la activación excesiva de los sistemas de alerta limita la intervención reguladora del hipocampo y de la corteza prefrontal.

Asimismo, el carácter cíclico de los ritmos biológicos nos enseña por qué los niños no mantienen un nivel constante de atención o disposición para aprender durante toda la jornada (Redolar, 2011). Frente a ello, ignorar estos ritmos en la organización escolar, por ejemplo, mediante cargas académicas continuas, evaluaciones acumuladas o ausencia de pausas reguladoras habilita la cronificación del estrés y debilita la capacidad del niño para afrontar las demandas escolares de manera saludable (Armstrong y Troncoso, 2024). En este sentido, la alteración de los ritmos naturales del estrés se convierte en una fuerza que intensifica el desgaste emocional y cognitivo del estudiante.

Por lo tanto, vincular los tiempos biológicos del estrés con el ámbito educativo amplía la necesidad de una pedagogía basada en principios neuroeducativos, donde el aprendizaje se diseñe

considerando los ritmos del cerebro infantil. Es así como, las estrategias artísticas, las pausas activas y los espacios de regulación emocional deben concebirse como actividades pedagógicas para prevenir la cronificación del estrés académico y adherir las condiciones neurobiológicas que sostengan un aprendizaje equilibrado.

1.3.2. Cómo “se apaga” (y por qué a veces no lo hace)

Por su parte, Paz y otros (2021), señala que:

En el cierre normal, GR y MR ejecutan retrocontrol en PVN, hipófisis y estructuras límbicas; además, circuitos GABAérgicos y glutamatérgicos locales del hipotálamo ajustan la ganancia del sistema. El estrés crónico puede desensibilizar estos frenos (p. ej., por cambios en interneuronas, glía, receptores o citoquinas), con lo que el PVN queda hiperconducido y el eje responde de forma exagerada o tónica (p. 68).

En condiciones fisiológicas, “el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA) dispone de mecanismos de terminación que evitan que la respuesta al estrés se prolongue más allá de lo necesario” (Cornejo, 2023, p. 4). Y con ello, el HHA no funciona como una alarma que queda sonando indefinidamente, al contrario, es un sistema autorregulado, en el cual, una vez que el estresor disminuye, se activan señales de retroalimentación negativa y de modulación neuroendocrina que reducen progresivamente la liberación de CRH, ACTH y cortisol, devolviendo al organismo a su línea basal y evitando costos fisiológicos innecesarios por una activación sostenida.

En ese escenario, “variados cambios convergen para descalibrar los frenos del eje HHA” (Romero y Salado, 2020, p. 64). En tanto, la exposición continua a demandas estresantes, en el cual, termina reprogramando el sistema; el umbral de activación baja, la señal de apagado pierde fuerza y el eje deja de responder con precisión. En lugar de activarse solo cuando hace falta y luego

vuelve a la calma, se mantiene en un modo de vigilancia persistente, con liberación hormonal más prolongada o fluctuaciones exageradas, lo que aumenta la carga biológica y la probabilidad de efectos adversos en sueño, ánimo, inmunidad y rendimiento cognitivo (Bonet, 2016).

1.3.3. SAM vs. HHA como dos motores complementarios

Según Pérez (2023), en paralelo al HHA, el sistema simpático–adrenomedular (SAM) libera adrenalina/noradrenalina en segundos, es decir, la frecuencia cardíaca, presión arterial, alerta. El HHA va un paso atrás, pero sostiene y orquesta la respuesta metabólica y de recuperación. El acoplamiento fino entre SAM (rápido) y HHA (sostenido) define la calidad del afrontamiento, siendo preciso señalar lo siguiente:

Tabla 4. Estrés infantil: alarma rápida (SAM) y regulación sostenida (HHA)

Apartado	SAM (simpático–adrenomedular)	HHA (hipotálamo–hipófisis–adrenal)	Relación funcional (complementariedad)
Rol general	Es un motor rápido de respuesta inmediata.	Es el motor que sostiene, mantiene y organiza la respuesta.	El afrontamiento es más eficaz cuando el SAM activa rápido y el HHA sostiene sin “pasarse”.
Velocidad de acción	Segundos.	Más lento (minutos–horas).	El SAM abre la respuesta; el HHA la estructura y facilita la recuperación.
Mediadores principales	Adrenalina y noradrenalina.	Glucocorticoides (p. ej., cortisol).	Se presentan como dos vías diferentes que convienen en ajustar la potencia del estrés en términos de duración.
Efectos fisiológicos típicos	↑ frecuencia cardíaca, ↑ presión sanguínea, ↑ alerta	Se manifiestan como ajustes energéticos, asignación de energía	La eficacia del afrontamiento variará en función de este “ajuste fino” entre la

		y procesos de restauración.	activación rápida y el sostenimiento regulado.
Clave del acoplamiento SAM-HHA	Respuesta intensa pero breve cuando el estresor es transitorio.	Mantener lo necesario y luego contribuir al “cierre” de la respuesta.	Si el SAM domina sin control o el HHA se prolonga, existe la posibilidad de aumentar el costo fisiológico.

Fuente: Pérez (2023).

Se puede decir que, el SAM es la alarma rápida, en el cual, se activa en segundos cuando el niño percibe peligro o presión, es decir, un regaño intenso, una evaluación, un conflicto en casa, una burla, y por eso aparecen señales inmediatas como corazón acelerado, respiración más rápida, tensión muscular y mayor estado de alerta (Cruz, 2024); dicha activación no es negativa por sí misma; de hecho, ayuda a reaccionar, concentrarse y responder ante algo que el niño interpreta como urgente.

También se puede observar que, el eje HHA entra después y cumple una función diferente, ya que, organiza la energía y prepara el retorno a la calma. Dicho de otro modo, es el sistema que permite estar atento, procesar instrucciones, responder y luego recuperar el equilibrio. Cuando SAM y HHA se coordinan bien, el niño puede activarse, resolver el reto y volver a un estado basal sin quedar enganchado a la sensación de amenaza; cuyo equilibrio es clave para un afrontamiento saludable, porque protege el sueño, el apetito, la motivación y la capacidad de aprender.

El punto crítico aparece cuando las demandas estresantes son repetidas o persistentes por la exposición a discusiones familiares, miedo constante a equivocarse, sobrecarga escolar, presión por rendimiento, experiencias de acoso o ambientes impredecibles. En ese contexto, la alarma (SAM) se enciende con mayor facilidad y el sistema que sostiene (HHA) puede prolongar su actividad más de lo necesario. En la práctica, esto se traduce en niños que parecen estar siempre

“en guardia y presentan irritabilidad, sobresaltos, dificultades para autorregularse, cansancio, problemas de concentración o quejas somáticas, como el dolor de estómago, dolor de cabeza” (Rusca y Cortéz, 2020, p. 151).

1.4.Estrategias artísticas en la educación

El Área de Educación Artística para la modalidad especial está desdibujada, si nos centramos en la oferta existente para el área, los enseñantes de cualquiera de las especialidades integrantes de este espacio no acceden al perfeccionamiento específico, que los aproxime a la problemática educación, arte y discapacidad, que les ayude a mejorar su trabajo áulico con este universo educativo; tampoco encontramos para ellos, en lo específico, cursos de Neuroeducación.

Las estrategias artísticas se deben dirigir hacia el aprendizaje a partir de experiencias y la educación inclusiva que propicie la búsqueda del color, la textura, el sonido y el movimiento como recursos para la mejora de la atención, la memoria y la autorregulación emocional. Desde esta mirada, el arte activa áreas del cerebro vinculadas al sistema límbico y la corteza prefrontal, favoreciendo la plasticidad neuronal y promoviendo la integración entre emoción y cognición, los cuales son relevantes para el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que presentan diversidad funcional.

El arte trasciende el simple entretenimiento infantil, convirtiéndose en una forma esencial de comunicación y en un recurso clave para el desarrollo integral del niño. Mediante las distintas manifestaciones artísticas, los infantes logran exteriorizar emociones y pensamientos que muchas veces no pueden expresar con el lenguaje verbal. El proceso creativo favorece, además, la formación de una sensibilidad estética, estimulando una comprensión más profunda del entorno visual y emocional que los rodea, al brindarles la oportunidad de explorar su imaginación sin restricciones, el arte potencia sus aprendizajes y contribuye a su crecimiento personal, afianzando

su capacidad para percibir, valorar y conectarse con la belleza del mundo que habitan (Díaz y Ledesma, 2021, p. 2).

A nivel didáctico, las estrategias basadas en la educación artística propician entornos de aprendizaje inclusivos y dinámicos, donde se respeta la diversidad de estilos cognitivos y emocionales. “El uso del arte en el aula hace hincapié sobre aumentar el autoestima y la autopercepción positiva del niño, al permitirle ver reflejadas sus ideas y sentimientos en sus propias creaciones” (González, 2025, p. 29).

El docente, como mediador del proceso artístico, cumple un rol transformador al guiar la exploración creativa, estimula la curiosidad y crea espacios donde el error se entienda como parte natural del aprendizaje, más allá de transmitir técnicas o normas estéticas. De esta manera, “el arte deja de ser una asignatura complementaria para convertirse en un eje metodológico que humaniza la educación, fomenta el pensamiento crítico y amplía las formas de comunicación no verbal dentro del entorno escolar” (Guaita, 2024, p. 20).

Dicho de otro modo, independientemente de los saberes específicos en los que las instituciones educan a los alumnos, el sistema de educación y, en especial, la educación superior debe promover en sus estudiantes la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a lo largo de la vida, a la vez que deben ofrecer los espacios de formación requeridos para atender las diversas problemáticas que se desprenden de un mundo globalizado.

Tabla 5. Expresiones artísticas aplicadas en el aula

Expresión artística	Objetivos (cognitivos y socioemocionales)	Actividades sugeridas (pasos breves)	Materiales	Adaptaciones para NEE	Evaluación (indicadores observables)	Tiempo
Artes plásticas (dibujo, pintura, modelado)	Adquirir la percepción visual, la coordinación fina, la planificación; la más mínima expresión emocional y autoimagen de la persona; formar tolerancia a la espera y al error.	1) Explorar color/forma con muestras e indicaciones. 2) Bocetaje libre con la consigna ("mi lugar seguro"). 3) Técnica de pintura: témpera, collage o arcilla. 4) Cierre con breve relato de la obra.	Hojas, témperas/crayones, pinceles, esponjas, pegamento, recortes, plastilina/arcilla, delantales.	Plantillas de contorno; empuñaduras gruesas; tiempos más cortos y pausas sensoriales; apoyos visuales paso a paso; opción de collage si hay hipersensibilidad táctil.	Mantiene pinza digital; usa colores intencionalmente; sigue la secuencia; explica su obra con 1-2 ideas; respeta turnos y materiales.	30-45 min
Música (canto, ritmo, relajación sonora)	Desarrollar la atención sostenida, la memoria auditiva y el ritmo; regular la activación fisiológica; favorecer la cohesión grupal y la autoestima.	1) Calentamiento vocal y percusión corporal. 2) Imitar patrones rítmicos. 3) Cantar con coreografía sencilla. 4) Relajación mediante	Altavoz, metrónomo/app; instrumentos escolares (panderetas, maracas, xilófono); hojas con los patrones.	Volumen medio y predecible; auriculares protectores; marcar el ritmo con la mesa/pies; pictograms para letra; opción de	Repite patrones 3/4; mantiene el pulso 60-90 s; entra y sale a tiempo; regula la respiración (inhalo/exhalo guiada)y participa de forma grupal.	20-30 min

			respiración + sonido suave.		tararear en vez de cantar.		
Teatro y dramatización (juego de roles, expresión corporal)	Potenciar lenguaje oral, función ejecutiva (inhibición, memoria de trabajo), empatía y comprensión de normas sociales.	1) Calentamiento corporal y vocal. 2) Juego de roles con tarjetas (situaciones cotidianas). 3) Mini-escenas de 1–2 minutos. 4) Retroalimentación positiva y metacognición (“¿qué funcionó?”).	Tarjetas de roles, accesorios simples, máscaras neutras, cinta de demarcación de escena.	Guiones con pictogramas; frases modelo; roles sin habla (mímica); tiempos muy breves; compañero tutor; señal visual para cambios de escena.	Mantiene personaje; usa 2–3 frases funcionales; respeta turnos/espacio; identifica emoción del personaje; propone una solución en la escena.	25–35 min	
Danza y movimiento creativo	Integrar esquema corporal, coordinación gruesa, lateralidad; canalizar energía; mejorar estado de ánimo y autoeficacia.	1) Calentamiento con direcciones (arriba/abajo, derecha/izquierda). 2) Secuencia guiada de 4–6 pasos. 3) Improvisación con música. 4) Estiramiento y respiración final.	Reproductor, playlist con BPM variados, pañuelos/bandas elásticas, conos para espacialidad.	Indicios visuales en piso; opciones sentado o de pie; tempos más lentos; contacto mínimo si hay hipersensibilidad; descansos programados.	Sigue 4/6 pasos; orienta el cuerpo en el espacio; coordina con la música; muestra control postural; expresa una emoción con el movimiento.	20–30 min	

Fuente: Gallego y otros (2018).

Realizado por la autora.

Tabla 6. Función pedagógica del arte en la regulación del estrés

Elemento	Descripción pedagógica
Función pedagógica del arte en la regulación del estrés	El arte actúa como un recurso educativo al canalizar las tensiones emocionales, pues disminuye la carga psicológica derivada del entorno escolar, mediante las actividades como el dibujo, la música, la pintura o la dramatización, el estudiante logra liberar emociones contenidas, desarrollar estados de calma y mejorar su disposición hacia el aprendizaje, pues su implementación contribuye a crear un ambiente de aula más relajado y positivo. Pazmiño (2019)
Canal de expresión emocional	Las actividades artísticas funcionan como un medio para que los niños expresen sentimientos que no siempre pueden comunicar verbalmente. A través de la creación simbólica, transforman sus emociones en formas visibles y manejables, lo cual asiste la autorregulación emocional y reduce la ansiedad escolar. Chuquin y otros (2025)
Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas	El trabajo artístico colectivo promueve la cooperación, el respeto y la escucha activa, ya que, comparte experiencias creativas, los estudiantes aprenden a interactuar con empatía y comprensión, mediante la convivencia y la comunicación afectiva dentro del aula. (Hernández y Morales (2024)
Consolidación de la autoestima y motivación	El arte estimula el reconocimiento de las propias capacidades, generando satisfacción por los logros obtenidos; cuando el docente valora la producción artística del estudiante, refuerza su confianza, sentido de pertenencia y deseo de participar activamente en el proceso de aprendizaje. Gutiérrez (2023)

Realizado por la autora.

Mediante experiencias artísticas, los estudiantes pueden equilibrar las tensiones derivadas del entorno escolar y encontrar vías constructivas para canalizar sus emociones. En esa línea, las actividades plásticas, musicales o dramáticas son herramientas pedagógicas que tienen un clima más armónico y, por ello, más receptivo al aprendizaje.

Además, las manifestaciones artísticas conceden una comunicación emocional profunda, cuando los niños transforman sus sentimientos en creaciones visuales o expresivas, debido a que, adquieren un mayor control sobre sus emociones y aprenden a reconocerlas; cuyo proceso impulsa la autorregulación emocional, reduce la ansiedad escolar y parapetar la seguridad afectiva, aspectos indispensables para el desarrollo integral del estudiante.

1.4.1. Integración del arte y la neuroeducación en la planificación curricular

- **Planificación curricular**

Tema: Integración del arte y la neuroeducación

Área: Desarrollo personal, social y artístico / Neuroeducación aplicada

Duración: 2 semanas (4 sesiones de 40 minutos)

Nivel: Educación Básica (niños de 7 a 10 años)

Elementos curriculares	Descripción
Objetivo general	Aplicar estrategias artísticas con base neuroeducativa para estimular la creatividad, la autorregulación emocional y la atención consciente en los estudiantes.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la expresión emocional mediante el arte plástico, musical y corporal. • Explorar los sentidos a través de actividades creativas orientadas a activar la neuroplasticidad. • Desarrollar la concentración y la memoria por medio de ejercicios neuroeducativos vinculados al arte. • Demostrar seguridad y motivación durante la participación en proyectos artísticos colaborativos.

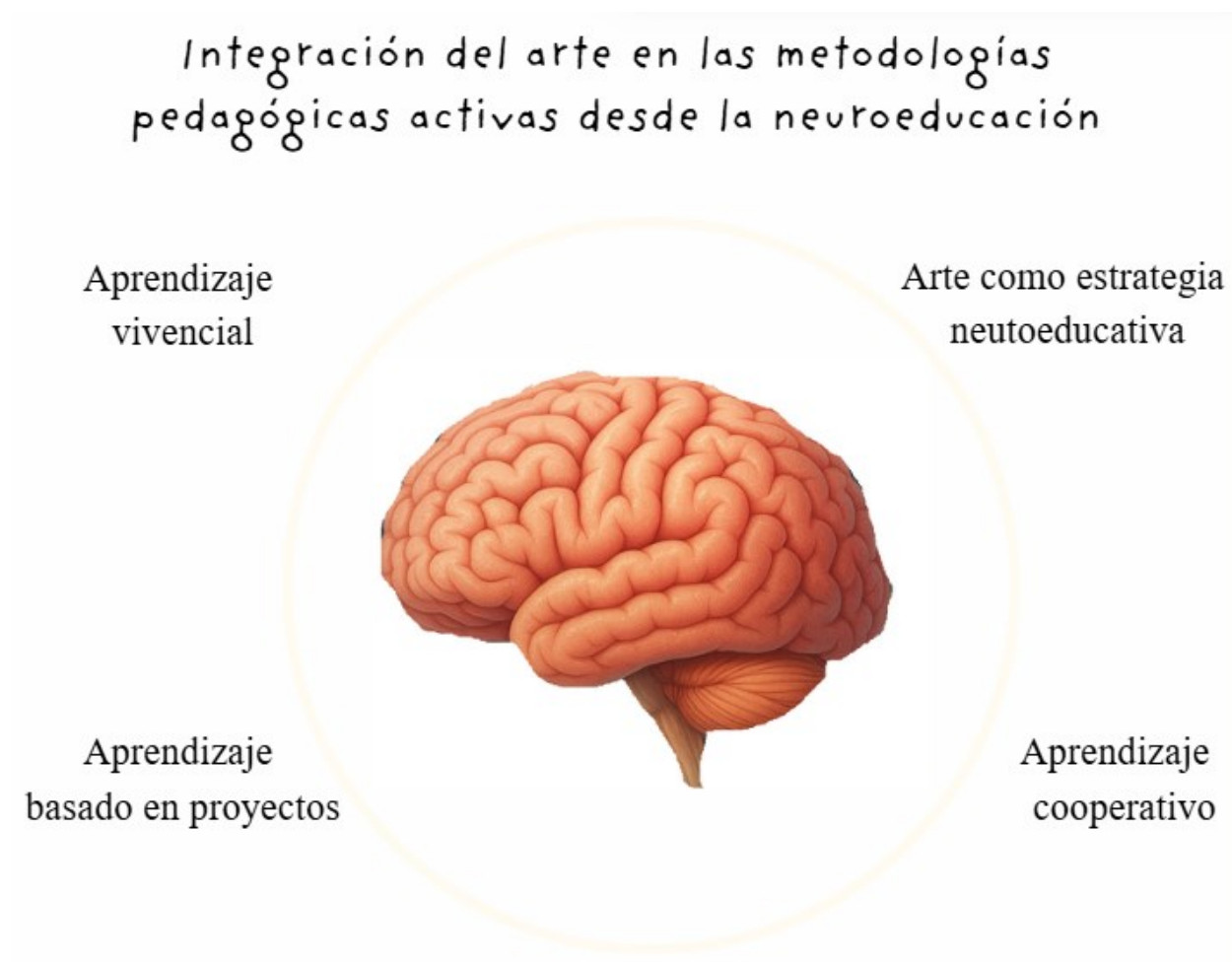
Fundamentación pedagógica	El arte, como recurso neuroeducacional, activa ambos hemisferios del cerebro y propicia las conexiones neuronales asociadas a la creatividad, la emoción y el pensamiento crítico. Desde la neuroeducación, el arte es considerado el recurso que proporciona atención, empatía y gestión emocional, elementos básicos para un aprendizaje importante y duradero.
Ejes de integración	de Arte gráfico: dibujo-pintura-modelado como instrumento de expresión emocional; Música-ritmo: estimulación auditiva y coordinación; Movimiento corporal: dramatizaciones-libres. ‘Mindfulness’ educativo: ejercicios de respiración y de estar presente antes de cada actividad artística.
Actividades de aprendizaje	de “Respiro y creo”: ejercicio de respiración consciente que se cierra con pintura libre y témperas como forma de expresar los estados emocionales. “Colores del cerebro”: murales donde los alumnos plasman, por colores, las emociones que observan y experimentan en su vida diaria. “Música y movimiento”: improvisaciones rítmicas con instrumentos de pequeña percusión como ejercicio para la coordinación y liberación de tensiones. “Mi historia en imágenes”: historieta personal a partir de la expresión gráfica y de la reflexión emocional.
Recursos	Material artístico (papel, témperas, ceras, pinceles, instrumentos musicales, cartulinas); proyector o pizarra digital; música ambiental relajante.
Evaluación	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación y creatividad en las actividades. • Capacidad para expresar emociones a través del arte. • Evidencia de autorregulación y concentración durante el proceso. • Trabajo colaborativo y respeto por las creaciones propias y ajenas. <p>Instrumentos: listas de cotejo, observación directa, portafolio artístico y autoevaluación emocional.</p>
Indicadores de logro	de <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y regula emociones mediante la expresión artística. • Participa con interés y creatividad en actividades neuroeducativas.

-
- Muestra mayor atención y motivación durante el aprendizaje.
 - Coopera activamente con sus compañeros en proyectos artísticos.
-

Fuente: Lema y Santafé (2022).

Realizado por la autora.

Figura 2. Metodologías pedagógicas activas aplicadas al arte



La imagen representa la integración del arte en las metodologías pedagógicas activas desde la neuroeducación, mostrando visualmente cómo el cerebro, símbolo del aprendizaje y la plasticidad, se convierte en el eje articulador de distintos enfoques educativos. En el centro, “el cerebro muestra la base biológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que a su alrededor se disponen los tres métodos activos: aprendizaje vivencial, cooperativo y basado en

proyectos, junto con el arte como estrategia neuroeducativa” (Chávez, 2019, p. 173).

A través de esta composición circular se evidencia que el arte es un componente transversal que estimula la creatividad, la motivación y la regulación emocional. El aprendizaje vivencial conecta la experiencia directa con la emoción, prioriza la memoria y la comprensión; el aprendizaje cooperativo impulsa la interacción social y la empatía; y el aprendizaje basado en proyectos promueve la autonomía y la resolución de problemas importantes (Moya, 2024, p. 1630).

1.5.Estrategias concretas para el aula (mandalas)

Figura 3. Mindfulness creativo



Czerwinski y otros (2020), sostienen que:

El coloreado de mandalas ha mostrado efectos positivos en la disminución de la ansiedad y del estrés entre estudiantes, se presentó un estudio con niños, logrando reportar que quienes colorearon mandalas presentaron una reducción en el estrés académico, se puede

atribuir a que la actividad artística guiada obliga a la atención plena, el dejar de lado pensamientos intrusivos y animar la calma (p. 537).

Por lo tanto, al añadir como apoyo la respiración guiada y la música antes de comenzar, o bien durante la práctica de estas tareas creativas, pueden ser activados mecanismos de autorregulación emocional; los estudiantes pueden aprender a darse cuenta de las sensaciones corporales: latidos del corazón, tensión, respiración, estabilización de su estado de ánimo al mismo tiempo que objetivo de recuperación de la atención.

Asimismo, la neuroeducación ha destacado que la práctica de la atención consciente facilita los procesos como la memoria de trabajo, la inhibición de distracciones y el foco sostenido Castro y otros (2025). En este sentido, actividades como la creación de mandalas requieren precisión, coordinación y repetición de patrones, lo cual ejercita la atención sustantiva y refuerza la conexión entre cerebro y acción motora fina. Por ejemplo, Shankar y Ruslin (2020), constataron que en alumnos de tercer grado el *Mandala Colouring Therapy* aumentó la atención y la finalización de tareas en clase. Así, al combinar respiración consciente, que calma la mente con una actividad artística enfocada, se promueve un entrenamiento habitual que puede mejorar la capacidad de los alumnos para mantener la atención, reducir el impulso de distracción e incrementar la apertura hacia el aprendizaje.

Mientras que, Liu y otros (2020), manifiestan lo siguiente:

El arte creativo como mandalas ofrece una vía alegórica de expresión, permitiendo a los alumnos exteriorizar emociones, pensamientos o estados internos que eventualmente no podrían verbalizar, en el cual, se ha observado que el dibujo de mandalas ayuda a que los niños expresen sentimientos mediante una actividad estructurada, de manera subjetiva (p. 3).

Adicionalmente, la música y la respiración guiada abren espacios de conexión con el propio cuerpo y con los demás; una clase donde se respira al ritmo se colorea o se escucha música con intención consciente puede crear un sentido de comunidad y de pertenencia Daudén y Sas (2021).

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1 Tipo, nivel, diseño y enfoque de la investigación

2.1.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un estudio de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, ya que busca comprender cómo las estrategias artísticas con base neuroeducativa son utilizadas por los docentes para abordar el estrés académico en los estudiantes del Tercer Año de Educación General Básica. En tanto, este tipo de investigación no pretende manipular variables, al contrario, interpreta la realidad educativa a partir de las experiencias, percepciones y prácticas de los maestros en su contexto escolar.

2.1.2 Nivel de la investigación

En cuanto a su nivel, la investigación es exploratorio-descriptiva, puesto que examina un hecho poco abordado en el ámbito educativo, esto es, la relación entre arte, neuroeducación y manejo del estrés infantil, con el propósito de describir las estrategias aplicadas por los docentes y las percepciones que tienen sobre sus efectos en el bienestar emocional y el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.3 Diseño de la investigación

Respecto a su diseño, se adopta un diseño no experimental de corte transversal, debido a que los datos se recolectan en un solo momento del tiempo, sin intervención ni modificación del entorno educativo. La información proviene de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes, lo cual facilita el analizar la realidad tal como ocurre, en función de la experiencia pedagógica y de las prácticas implementadas en el aula.

2.1.4 Enfoque de la investigación

La investigación adopta un enfoque cualitativo para comprender las percepciones y valoraciones docentes sobre las estrategias artísticas y su incidencia en la regulación emocional estudiantil. Desde el discurso docente, se identificarán patrones e interpretaciones que orienten alternativas pedagógicas más humanas, creativas y neuroeducativamente pertinentes.

2.1.5 Población de estudio

La población de esta investigación está conformada por los docentes que imparten clases en el Tercer Año de Educación General Básica en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibarra: la Unidad Educativa Daniel Reyes y la Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses; dichas instituciones fueron seleccionadas por su trayectoria en el ámbito educativo, su accesibilidad para la aplicación del estudio y porque representan contextos pedagógicos variados dentro del sistema público de educación básica.

En este sentido, la investigación se orienta exclusivamente al personal docente que trabaja con niños de tercer año, puesto que son quienes poseen una visión directa y continua del desarrollo académico y emocional de sus estudiantes. Asimismo, su experiencia cotidiana en el aula les concede identificar las manifestaciones de estrés, los componentes que lo provocan y las estrategias artísticas que pueden favorecer la regulación emocional y la motivación en el aprendizaje.

La elección de esta población da respuesta al objetivo de conocer las prácticas pedagógicas desde el punto de vista de los maestros, sin que los alumnos entren en contacto e interacción con los autores de la investigación, respetando así los principios éticos y de respeto hacia la integridad de los niños. Así las cosas, la investigación se dirige a la recogida de información de carácter cualitativa acerca de la implementación de las estrategias artísticas con enfoque neuroeducativo y su posible efecto en el bienestar escolar.

Cabe destacar que las instituciones seleccionadas cuentan con estructuras organizativas similares, lo cual es pertinente y se puede comparar las experiencias docentes en contextos con características socioeducativas cercanas; cuya homogeneidad facilita el análisis y la identificación de patrones comunes en torno al uso del arte como herramienta para disminuir el estrés académico y promover un aprendizaje más armónico, creativo e importante.

2.1.6. Procedimiento metodológico del estudio

Tabla 7. Procedimiento metodológico cualitativo (Tercer Año de EGB – Ibarra)

Fase	Objetivo de la fase	Paso a paso	Producto
Planificación y delimitación	Organizar el estudio y definir su alcance metodológico.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se precisó el problema y el objetivo: comprender cómo los docentes usan estrategias artísticas con base neuroeducativa para abordar el estrés académico en 3. ° EGB. 2) Se determinó el enfoque cualitativo, nivel exploratorio-descriptivo, diseño no experimental y corte transversal dentro de un solo momento. 3) Se definió que no habría intervención ni manipulación de variables. 	Objetivo delimitado; coherencia entre enfoque, nivel y diseño; plan de trabajo inicial.

Selección del contexto y población	Definir dónde y con quién se recolectaría la información, garantizando el enfoque ético.	<p>1) Se seleccionaron dos instituciones públicas de Ibarra: U.E. Daniel Reyes y U.E. Rafael Suárez Meneses.</p> <p>2) Se delimitó la población: docentes de Tercer Año de EGB.</p> <p>3) Se justificó trabajar solo con docentes para evitar interacción directa con estudiantes y resguardar principios éticos.</p>	Población definida y justificada; delimitación institucional y poblacional clara.
Gestión de acceso institucional (luego)	Obtener viabilidad operativa para aplicar el estudio sin afectar la dinámica escolar.	<p>1) Se solicitaron permisos y se coordinó con autoridades.</p> <p>2) Se acordaron fechas, horarios y espacios para entrevistas.</p> <p>3) Se establecieron pautas de confidencialidad y uso académico de la información.</p>	Autorización y coordinación institucional; cronograma de aplicación.
Diseño del instrumento	Construir un medio de recolección compatible con	1) Se elaboró una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas.	Guía de entrevista semiestructurada validada por revisión interna.

	el enfoque cualitativo.	<p>2) Se organizaron ejes sobre las manifestaciones de estrés, estrategias artísticas aplicadas, sustento neuroeducativo percibidos, efectos observados, barreras y condiciones.</p> <p>3) Se revisó claridad y pertinencia, es decir, el lenguaje, secuencia y coherencia con el objetivo.</p>	
Convocatoria y consentimiento (después)	Garantizar participación voluntaria y ética.	<p>1) Se invitó a docentes de 3. ° EGB a participar de forma voluntaria.</p> <p>2) Se explicó el propósito del estudio, confidencialidad y el uso académico.</p> <p>3) Consecuentemente, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes docentes.</p>	<p>Lista de participantes; consentimientos; acuerdos de confidencialidad.</p>
Recolección de datos	Obtener información en un solo momento temporal, desde	<p>1) Se aplicaron entrevistas semiestructuradas en espacios acordados.</p>	<p>Entrevistas realizadas; registros organizados por participante/institución.</p>

	la experiencia docente.	2) Se siguió una guía flexible para profundizar en su rol diario. 3) Se registró la información.	
Organización y resguardo de información	Preparar los datos para el análisis, protegiendo identidades.	1) Se ordenaron entrevistas por institución.	Base cualitativa.
Redacción de resultados y cierre	Comunicar resultados con coherencia metodológica y conclusiones derivadas.	1) Se redactaron resultados, incorporando interpretación desde neuroeducación. 2) Se elaboraron conclusiones y recomendaciones. 3) Se integró el procedimiento al Capítulo II para dar continuidad a la metodología.	Capítulo de resultados; conclusiones; recomendaciones.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el marco de esta investigación para el abordaje del estrés académico en estudiantes del tercer año de Educación General Básica”, se llevó a cabo un proceso de recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes que laboran en instituciones fiscales de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura. Con el propósito de obtener una comprensión profunda y situada de las prácticas pedagógicas, percepciones y experiencias relacionadas con el manejo emocional y académico de los estudiantes, se entrevistó a cuatro maestras que actualmente imparten el subnivel de Educación General Básica Elemental.

Dos docentes pertenecen a la Unidad Educativa Daniel Reyes y dos docentes pertenecen a la Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses, instituciones fiscales con realidades similares; las entrevistas permitieron explorar, desde sus voces y prácticas, cómo las condiciones institucionales y las estrategias docentes que impactan en el bienestar emocional, la motivación y el aprendizaje de los niños de tercero de EGB; así como su percepción sobre el potencial de las artes y la neuroeducación para disminuir el estrés académico e incrementar la plasticidad cerebral en el aula.

Los datos obtenidos configuran un insumo fundamental para el entendimiento de las necesidades, dificultades y oportunidades que tiene el marco educativo de Imbabura, y sirve de guía para la implementación de propuestas pedagógicas que promuevan la construcción de aprendizajes más humanos, creativos y emocionalmente sanos.

Tabla 8 Pregunta N.º 1 ¿Cómo describiría el ambiente emocional y académico de los niños de tercero de EGB en su aula?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	El ambiente emocional es mixto, si hay entusiasmo al inicio del año, pero conforme avanzan los exámenes, tareas y actividades los niños muestran cierto cansancio. En cuanto a la dinámica va un poco acelerada, yo tengo 38 alumnos en el aula, eso impide atender con profundidad a cada alumno, en donde también hay algunos alumnos que quedan rezagados y se sientan frustrados porque no me escucharon con calma.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	En mi caso, el ambiente se vuelve un tanto caótico, es que hay niños que terminan tareas antes y otros que no han podido siquiera entender el enunciado; siento que emocionalmente algunos se sienten invisibles, otros ansiosos por no entender a tiempo. Y con respecto, la velocidad de la clase no siempre se adapta al ritmo de todos los niños.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	El ambiente emocional y académico está íntimamente conectado; cuando los niños llegan al aula con emociones positivas o equilibrio, su cerebro está más receptivo, pero si llego y detecto tensiones, ansiedad o estrés, ese estado “neurofisiológico” afecta la atención, la memoria operativa y la motivación. Por lo tanto, mi aula los primeros minutos los dedico a calibrar ese estado.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses	En el contexto rural/fiscal de Imbabura, la

Docente 4

realidad se sustenta a que muchos estudiantes llegan con cargas externas, es decir, familiares, que afectan su disponibilidad emocional, si hay diversidad de ritmos, varios alumnos que no tienen los recursos en casa como espacio tranquilo e internet y algunos que sienten que les cuesta más que al otro aprender. He podido observar esa inquietud, o sea hay un temor al “no dar la talla”, o incluso falta de motivación porque “mi casa es difícil”.

Realizado por la autora.

Análisis:

El conjunto de respuestas de las docentes muestra tensiones estructurales y pedagógicas propias del sistema educativo fiscal en Ecuador. La primera problemática emergente es la presencia de aulas sobrepobladas que superan los 30 estudiantes, lo cual compromete “el principio de “atención diferenciada” señalado por Vygotsky” (Arias, 2024, p. 7), cuando plantea que el aprendizaje requiere mediación ajustada a la zona de desarrollo adyacente. En este sentido, la alta densidad estudiantil, la retroalimentación personalizada se torna limitada, lo que deteriora la eficacia de los procesos de andamiaje cognitivo y emocional.

Asimismo, las docentes describen escenarios donde prevalece un clima emocional inestable, lo cual coincide con lo que “Goleman denomina “hijacking emocional”, condición que reduce la capacidad del niño para sostener la atención y autorregularse” (Quinteros, 2025, p. 48). Las manifestaciones de estrés académico temprano que se infieren en las respuestas también hacen hincapié en una alteración de funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y el control inhibitorio, “elementos que Diamond identifica como importantes para el aprendizaje en edades

Mientras que, las referencias de las docentes sobre problemáticas familiares y precariedad

sociocultural “se alinean con el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que sostiene que el aprendizaje no puede desligarse de los sistemas sociales en los cuales el niño se encuentra inmerso” (Olalla, 2023, p. 14). Es decir, cuando los entornos familiares no ofrecen estabilidad emocional o recursos básicos, la escuela asume funciones compensatorias que exceden lo pedagógico, generando exigencias adicionales para el profesorado.

Tabla 9 Pregunta N.º 2 ¿Ha notado señales de estrés, ansiedad o frustración en sus estudiantes frente a las tareas o evaluaciones? ¿Cómo se manifiestan?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Sí, lo manifiestan con falta de atención, preguntan por ejemplo ¿Qué vamos a hacer ahora? en tono de cansancio, niños que dejan su cuaderno sin terminar, algunos que prefieren no levantar la mano por miedo a que se equivoquen. Frente a una evaluación se ponen inquietos, se quejan de las tareas o ven la nota con temor.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Claro hay niños que preguntan repetidamente ¿me puede ayudar? al margen de la clase, algunos que se distraen fácilmente, otros que lloran o se quejan diciendo no entendí nada, se muestran irritables, se rinden antes de tiempo porque sienten que no van a lograrlo.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	Evidentemente hay signos que pueden manifestarse como la mirada dispersa, manos inquietas, pausas largas antes de iniciar. Internamente, se puede ver la activación de sus emociones que interfieren con su memoria y con la planificación, lo que hace que la tarea académica sea más difícil de lo que

Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses
Docente 4

objetivamente es.

Si se ha manifestado como ausencia, impuntualidad, entregas incompletas; algunos piden permiso para ir al baño para tener poco tiempo sobre realizar la actividad en clase; los más tímidos bajan la cabeza o simplemente no participan.

Realizado por la autora.

Análisis:

Las docentes describen comportamientos diversos que confluyen en un hecho común; como la desregulación emocional y cognitiva vinculada a demandas académicas que superan la capacidad adaptativa de los niños. En la evidencia complementaria, la docente menciona ausencias, impuntualidad, entregas incompletas y evitación (permisos para salir del aula), lo que identifica las manifestaciones típicas de un estrés académico internalizado, conductualmente reprimidos y coherentes con lo que describe Cavanaghi (2022), “como mecanismos de escape ante demandas percibidas como amenazantes” (p. 32).

En tanto, los comportamientos versan sobre el estrés como una manifestación en el aula mediante conductas de evitación activa: retirarse, retrasar la llegada, incumplir tareas o buscar excusas para ausentarse momentáneamente de la actividad. Desde esta mirada, estas respuestas se pueden interpretar como “estrategias de afrontamiento disfuncionales, propias de estudiantes que aún no han desarrollado habilidades de autorregulación emocional ni competencias metacognitivas para manejar la frustración” (Barrero y otros, 2021, p. 3). Por otro lado, Bandura explica que, “cuando la autoeficacia es baja, el niño prefiere evitar la situación antes que enfrentarla, porque anticipa el fracaso incluso antes de intentarlo” Cañizares (2022).

Tabla 10 Pregunta N.º 3 ¿Qué estrategias utiliza para ayudar a sus estudiantes a manejar la presión o el cansancio académico?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Procuró programar pausas breves de 5 minutos, cambio de actividad para romper la monotonía, ejercicios de respiración rápida al inicio de la clase, también organizo pequeños grupos para que compartan lo que sienten sobre el trabajo y puedan expresarse libremente.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Una de las opciones que me ha funcionado es hacer movimientos de estiramiento para cambiar la energía, y alertar a los padres cuando el niño muestra repetidamente cansancio o baja participación. También trato de usar recursos artísticos como animarlos a través de una canción.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	Lo que utilizó es la técnica de visualización creativa, en donde los niños cierran los ojos y representan cómo van a enfrentar la evaluación, qué pasos van a dar, qué sienten. Una actividad artística breve como la música para activar el lado derecho del cerebro, descansar el lado lógico-analítico.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 4	En la medida de los recursos trato de usar el entorno que nos rodeamos la naturaleza, el paisaje como apoyo: por ejemplo, hacemos actividades al aire libre. Hago talleres de “cómo organizo mi cuaderno” para que tengan estructura más que solo contenido. Además, al inicio de la clase les pregunto ¿cómo se sienten hoy? para reconocer sus emociones y ajustar la

clase si noto tensión.

Realizado por la autora.

Análisis:

En primer lugar, las estrategias aplicadas, como las pausas breves, respiración, estiramientos, cambios de actividad y uso de música coinciden con lo que “Jensen denomina técnicas de activación cerebral, orientadas a restablecer la homeostasis emocional y mejorar el flujo atencional” (Riofrío, 2013, p. 25). En tal sentido indica que, aun sin formación formal en neuroeducación pedagógica, las docentes reconocen que el aprendizaje depende del estado neurofisiológico del niño. No obstante, la ausencia de una planificación estructurada limita el potencial pedagógico de estas actividades, que podrían convertirse en rutas estables de autorregulación si se integraran dentro de un marco didáctico claro.

Por otra parte, el uso de actividades artísticas, como las canciones, música, dinámicas corporales es consistente con la postura de “Eisner quien sostiene que el arte desarrolla sensibilidad, creatividad y una vía alternativa para la representación emocional” (Paczkowski, 2021, p. 30). En este contexto, las docentes muestran apertura hacia una mirada más humanista del aprendizaje, aunque las estrategias aún se despliegan como recursos puntuales para “cambiar la energía” y no como parte de un enfoque transdisciplinario de educación estética y neuroeducativa.

Tabla 11 Pregunta N.º 4 ¿Considera que el arte (dibujo, música, dramatización, danza u otras expresiones) puede contribuir a mejorar el bienestar emocional de los niños? ¿Por qué?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Sí lo considero, porque el arte canaliza emociones, cambiar de registro, activar otras áreas del cerebro, entonces el niño “respira” de la presión de la nota, de la tarea que le cuesta, y se conecta con algo más lúdico, creativo.

Unidad Educativa Daniel Reyes

Docente 2

Sí, más aún en aulas tan llenas, ya que el arte actúa como una válvula de escape ante la presión de la multitud, entonces el niño se expresa sin que necesariamente esté al frente de todo el grupo, se mueve, cambia de rol, se reconoce en la acción de crear o moverse.

Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses

Docente 3

Sí, porque el arte actúa como puente entre emociones y aprendizaje, es decir, externaliza lo interno, reduce la carga emocional, activa la creatividad, memoria, emoción y control.

Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses

Docente 4

Sí, porque el arte muchas veces es lo más libre que tenemos y permite al niño expresarse fuera del libro, de la nota, permite conectar con su identidad, su entorno, su comunidad, lo que le da sentido al aprendizaje siendo un vínculo de lo académico con lo vivencial.

Realizado por la autora.

Análisis:

En las respuestas se presenta una mirada claramente positiva hacia el arte como forma de expresión y de canalización de emociones, como forma de conexión con el área de la creatividad o también con la expresión. Las educadoras describen su función de “válvula de escape”, como medio de conexión entre emociones, aprendizaje y espacio de libertad frente a la presión de la nota. En ocasiones, la dimensión expresiva y lúdica es la que se priman; raras veces se integra la apertura a una visión sistemática del currículo o se evalúan efectivamente los efectos en el bienestar infantil; también se observa la omisión de las diferencias individuales, las resistencias o la familia.

Tabla 12 Pregunta N. °5 ¿Ha incorporado actividades artísticas con intención educativa o de relajación? ¿Qué resultados ha observado en sus estudiantes?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Sí, por ejemplo, dibujo libre al inicio de la semana donde plasman cómo me siento, o dramatización de un cuento relacionado al tema de la clase. Observé que los alumnos tardan menos en entrar a la clase, están más activos, participan más en la sesión siguiente y se reduce la queja “ya estoy cansado”.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Sí, aunque con limitaciones de espacio y recursos, una breve danza o movimiento guiado antes de una evaluación. He observado que después de esas actividades los niños vuelven más calmados, interactúan más y la transición hacia la tarea académica es menos brusca.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	Sí, antes de una evaluación importante, hice una sesión de música relajante. Y como resultado los niños manifestaron menos tensión, los primeros minutos de la evaluación fueron más tranquilos, la velocidad de entrega aumentó, había menos correcciones por “error por ansiedad”. También he visto que los alumnos tienen mayor memoria residual del tema cuando se integra arte más contenido.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 4	Sí, aunque muchas veces improvisadas por falta de materiales, les cuento leyendas para llamar su atención desde su sorpresa, luego relacionamos con el tema de lenguaje. He observado que los niños se sienten más

despejados su mente, y me dicen que me gustó más hoy que otro día.

Realizado por la autora.

Análisis:

Se puede apreciar que las maestras coinciden en que las actividades artísticas se han incorporado sobre todo como antesala a la clase o a las evaluaciones y reportan efectos positivos, en el cual, existe una mayor disposición para aprender, calma emocional, participación y, según una docente, mejor memoria del contenido. Además, se observa una intención de vincular el arte con el currículo, ya sea mediante cuentos y leyendas. A pesar de ello, las evidencias son principalmente observaciones subjetivas y puntuales, sin instrumentos que puedan medir de forma sistemática estos cambios; tampoco se explicita si los beneficios se sostienen a largo plazo ni cómo se adaptan las estrategias a estudiantes con diferentes necesidades. En tanto, las respuestas muestran un potencial pedagógico importante, pero todavía poco sistematizado y condicionado por limitaciones de tiempo, espacio y recursos.

Tabla 13 Pregunta N.º 6 Desde su experiencia, ¿De qué manera influyen las emociones en el aprendizaje y la conducta de los niños?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Muy directamente porque cuando un niño está angustiado, su rendimiento baja, se queda callado, no interviene, se distrae fácilmente. Por el contrario, cuando están animados, en un ambiente de confianza, participan, se equivocan sin miedo y permanecen más tiempo concentrados.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Las emociones pueden amplificarse debido a que un niño ansioso puede contagiar a otro; los niños que no entienden se sienten avergonzados y se desconectan; la conducta se vuelve más dispersa si no se atiende lo emocional.

Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses
Docente 3

Influyen mucho porque las emociones configuran el estado interno del cerebro, ya que, cuando hay ansiedad, el sistema límbico se activa, disminuyendo la capacidad de atención, memoria a corto plazo y razonamiento compuesto. Conductualmente, los niños ansiosos pueden callarse o al revés buscan más distracciones, molestan a sus compañeras, sobre todo los niños hacia las niñas.

Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses
Docente 4

Las emociones muchas veces están cargadas de factores externos como los familiares, económicos y socioculturales y eso repercute en la disposición para aprender. Niñas y niños que están preocupados por algo fuera de la escuela llegan con la mente en otro lado; su conducta puede ser retraída o hiperactiva.

Realizado por la autora.

Análisis:

Los relatos coinciden en resaltar una conexión estrecha entre el estado de ánimo, el rendimiento y la conducta; detallan de modo suficientemente explícito de qué forma la angustia, la ansiedad o las preocupaciones del contexto atenuante la atención, la participación y la memoria. Hace mención la tercera docente a una explicación neuropsicológica del sistema límbico, la cual pone de manifiesto una actualización conceptual. La cuarta docente, por su parte, si bien evita individualizar al niño y dirige su mirada hacia lo familiar y lo socioeconómico, siendo muy necesario, no obstante, el crecimiento sólo es en el sentido de las emociones negativas y, por consiguiente, a la conducta problemático, mientras que el crecimiento en el sentido de las emociones positivas como motor de aprendizaje aparece como sumamente débil. Las estrategias de regulación de las emociones tampoco aparecen; el papel institucional que sostenga climas de aula protectores tampoco aparece descrito.

Tabla 14 Pregunta N.º 7 ¿Ha recibido capacitación o información relacionada con la neuroeducación o el manejo del estrés en la infancia?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Muy limitada, he recibido charlas generales sobre bienestar emocional y estrategias de aula, pero no una formación profunda de cómo funciona el cerebro y sus conexiones emocionales, ni cómo diseñar estrategias artísticas específicamente para el estrés académico.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Realmente es poca, ya que la formación en neuroeducación es casi nula; hay talleres puntuales, pero no continuidad ni implementación sistemática de estrategias artísticas diseñadas con base a su tema de investigación.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	Sí, en mi caso particular he participado en talleres de neuroeducación, he leído sobre plasticidad cerebral, y he integrado esos conocimientos al diseño de mis clases. Sin embargo, reconozco que en el sistema público fiscal existe poca oferta y seguimiento de este tipo de formación, por lo que muchas veces he tenido que aprender de modo autodidacta o con colegas.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 4	He recibido conversatorios propios en los que yo he decidido costear, si hay algunos emitidos por el Ministerio de Educación y la coordinación de la escuelita, pero no a fondo como tal sobre la neuroeducación, si hay maestros que tienen su título de cuarto nivel

enfocado en esto pero no en mi institución, y algo se puede percibir cuando tenemos pláticas, pero solo eso, nada más.

Realizado por la autora.

Análisis:

Puede concebirse como un circuito en el que la capacitación tiene un carácter más propio de un esfuerzo fragmentado que de una política de desarrollo profesional de los docentes. Esta condición posee, así, implicaciones directas en el seno de esta problemática, ya que si los/as docentes no cuentan con bases neuroeducativas indiscutibles y/o con formación/enunciación de estrategias artísticas para la regulación emocional, es de suponer que las intervenciones se desarrollen de forma intuitiva y/o por ensayo-error y que su eficacia sea elevada; es decir, los resultados apuntan a la necesidad de sumar los tres componentes: fundamentos neuroeducativos, herramientas metodológicas para convertirlos en prácticas artísticas concretas, y acompañamiento institucional para garantizar la continuidad, evaluación y mejora de la práctica.

Tabla 15 Pregunta N.º 8 ¿Qué tipo de estrategias artísticas considera que podrían aplicarse para reducir el estrés académico y consolidar el aprendizaje de sus estudiantes?

Entrevistadas	Respuestas
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 1	Considero que pueden aplicarse estrategias de artes plásticas breves dentro de la rutina, como el dibujo libre dirigido por consignas emocionales, por ejemplo, “dibuja cómo te sientes hoy”, mandalas o coloreado consciente para bajar la activación, y también manualidades sencillas relacionadas con el tema de clase; ayudando a que los niños se tranquilizan, se enfocan y luego están más

	dispuestos a aprender; además, también podrían expresar lo que sienten sin presión de hablar.
Unidad Educativa Daniel Reyes Docente 2	Implementaría actividades artísticas que sean rápidas, dinámicas y grupales, como canciones tipo rimas para tablas, reglas ortográficas o ciencias, juegos rítmicos con palmas y percusión corporal.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 3	Propondría estrategias que integren emoción–cuerpo–cognición, mediante una visualización creativa antes de evaluaciones, música instrumental de fondo en momentos de trabajos en clase, infografías dibujadas, mapas mentales ilustrados.
Unidad Educativa Rafael Suárez Meneses Docente 4	Yo creo que, funcionaría mucho el arte vinculado al entorno y la identidad, como las leyendas locales, dibujo y escritura creativa a partir de la naturaleza y trabajos colaborativos como murales de aula donde cada niño aporte una parte. También usaría expresión corporal y juegos dirigidos para niños tímidos, porque ayuda a disminuir la tensión.

Realizado por la autora.

Análisis:

Un elemento transversal es que las propuestas apuntan a disminuir el estrés principalmente a través de tres vías, como expresión emocional, es decir, dibujos sobre emociones, regulación fisiológica y atencional mediante el ritmo, música, movimiento, respiración y clima de aula como lo señalaron, trabajo grupal. No obstante, casi no se explicita una dimensión clave del estrés académico infantil, lo que significa, la anticipación evaluativa y el miedo al error como amenaza.

Algunas estrategias lo abordan indirectamente como el canto, pero faltan mecanismos pedagógicos explícitos para transformar la evaluación en un proceso menos amenazante, como los ensayos graduales, evaluación formativa, retroalimentación artística, “borradores” creativos antes de la prueba, como lo señala (Anrango, 2024). Lo que es concerniente que el arte es visto como un soporte emocional, pero todavía no como un instrumento para reconfigurar las prácticas de evaluación, que suelen ser detonantes del estrés.

Es así como, se puede observar que hay un potencial pedagógico real, pero también una condición para que ese potencial se concrete, ya que, el arte reduce estrés e integra aprendizajes cuando se implementa con intencionalidad neuroeducativa, es decir, cuando regula emoción y atención, y a la vez organiza el contenido en una experiencia importante. Lo que conlleva a que la eficacia depende de hacer actividades artísticas, pero aún más sustancial que se aliñe con objetivos de aprendizaje, de su inserción dentro de rutinas de aula sostenibles y de la existencia de criterios mínimos de seguimiento. Ahí se ubica el punto neurálgico para cada alumno, el poder convertir el arte en estrategia pedagógica estructurada, no en un recurso ocasional.



Protocolo

AULA EN CALMA Y APRENDO

Microintervenciones artísticas para regular el estrés y mejorar el aprendizaje



Regulación Emocional



Creatividad y Aprendizaje



Enfoque Neuroeducativo

CAPITULO IV. PROPUESTA

4.1 Título de la propuesta

“Aula en Calma y Aprendo”

4.1.2 Introducción

El estrés académico en la infancia es una realidad cotidiana que se expresa en el aula mediante inquietud, cansancio, evitación de tareas, temor a equivocarse y dificultades para sostener la atención; cuyas manifestaciones, lejos de ser simples, son problemas de conducta, debido a que, se configuran señales de desregulación emocional que interfieren con procesos clave para aprender, como la memoria de trabajo, la planificación y la motivación. En este escenario, el trabajo docente requiere herramientas prácticas que permitan responder de manera rápida, sin depender de recursos costosos ni de transformaciones estructurales difíciles de implementar en el sistema público.

De esta necesidad surge la propuesta “Aula en Calma y Aprendo”, una propuesta muy breve, de aplicación práctica, con la que se puede trabajar en un planteamiento de microintervenciones artísticas de orientación neuroeducativa; su objetivo es el de disminuir la activación emocional relacionada con la presión académica y apoyar el aprendizaje con intervenciones artísticas que conviertan el contenido en una experiencia significativa. Integra también el uso del arte como un recurso didáctico para organizar la clase, el clima emocional y favorecer la participación sin miedo al error.

La propuesta estructura en tres momentos operativos, como la regulación previa, la del procesamiento artístico del contenido y la de metacierre, aplicables en tiempos muy acotados en las jornadas de clase. En efecto, hace posible que la regulación emocional no se quede restringida a la de la regulación emocional per se, sino que se articule con un producto de aprendizaje

observable, garantizando la posibilidad de aplicación en clases con altos ratios de estudiantes y diversidad de ritmos. Esto la posibilita como propuesta de lo que podría ser un acceso viable a un aprendizaje más humano, creativo y neuroeducativamente pertinente, especialmente en contextos donde los preparados de primer nivel son escasos y el acompañamiento institucional muchas veces tiene un carácter discontinuo.

4.1.3 Descripción del protocolo

Este protocolo está delineado en base a unas propuestas pedagógicas de la práctica de microintervenciones artísticas con apoyo en la neuroeducación que está planificada para ser introducida en el marco de las actividades cotidianas del aula de Tercer Año de EGB; su propósito es atenuar el estrés académico infantil a la baja la activación emocional, el miedo y la fatiga; y, al mismo tiempo, confluir la consolidación del aprendizaje de la materia a través de las actividades creativas que convierten el contenido curricular en experiencias que trascienden.

En este sentido, siendo una herramienta de fácil aplicación y bajo coste, está organizado en tres momentos:

- a) Una entrada regulatoria corta para bajar la alarma, como la respiración, ritmo, dibujo emocional.
- b) Fase de procesamiento artístico del contenido, como mapas visuales, música, dramatización y producción creativa guiada; y
- c) Cierre metacognitivo para integrar lo aprendido y recuperar la calma, dentro del cual, el valor central reside en el uso intencional del arte, que mejora el clima emocional y favorece atención, memoria de trabajo y motivación.

4.1.4 Estructura operativa del protocolo

a. Momento 1: Regulación emocional inicial (3–5 minutos)

Propósito: Disminuir la activación emocional y preparar el cerebro para aprender.

Estrategias:

- Respiración rítmica con palmas.
- Dibujo emocional rápido.
- Música breve de escucha atencional.

Evidencia: Registro breve o expresión gráfica.

b. Momento 2: Procesamiento artístico del contenido (7–10 minutos)

Propósito: Consolidar el aprendizaje mediante experiencias importantes.

Estrategias:

- **Mapas mentales ilustrados**

Figura 4 Mapa mental materia de matemáticas



Figura 5 Mapa mental materia de lengua y literatura



- **Canciones académicas**

Canción para SUMAR, utilice un ritmo lento y alegre

Melodía sugerida: palmadas suaves o cualquier canción infantil conocida

Letra:

Sumar es juntar,
juntar y contar,
pongo los números
y empiezo a pensar.

Uno más uno,
¿cuánto será?
Lo cuento despacio...
¡y lo voy a lograr!

Uso en clase: Antes de resolver ejercicios de suma.

- **Rimas académicas**

Rima para RESTAR, utilice gestos

Restar es quitar,
quitar sin llorar,
sí tengo diez
y quito dos,
cuento lo que queda
¡y listo está!

Observación: Los niños muestran con dedos cómo “se va” la cantidad.

Uso en clase: Mientras resuelven problemas sencillos.

Efecto: Conecta cuerpo + lenguaje + número (aprendizaje multisensorial).

Evidencia: Producto artístico-académico, como el cuaderno.

- **Rima de AUTORREGULACIÓN (antes de las evaluaciones)**

Respiro uno,

respiro dos,

mi cuerpo se calma,

mi mente está mejor.

Yo puedo pensar,

yo puedo aprender,

hago lo mejor

que hoy sé hacer.

Uso en clase: Antes de pruebas o actividades evaluadas.

Efecto: Regula el sistema emocional y mejora desempeño.

c. Momento 3: Cierre metacognitivo y recuperación (2–3 minutos)

Propósito: Integrar lo aprendido en el retorno a la calma

Estrategias:

“Hoy aprendí...”

“Lo que me ayudó fue...”

“Mañana intentaré...”

Evidencia: Exit ticket oral o escrito.

¿Qué es un exit ticket?

Según Paz y otros (2022), es una respuesta corta que el estudiante realiza antes de salir del aula, de forma:

- Oral (expresión verbal breve), o
- Escrita (una frase, palabra o dibujo simple).

No se califica con nota y no genera presión.

¿Cómo se aplica?

- El docente formula una pregunta sencilla.
- El niño responde con una palabra o frase corta.

Puede hacerse:

- Individualmente,
- En coro,
- O voluntarios (p. 415).

d) Materiales necesarios

Tabla 16 Materiales básicos (uso permanente)

Material	Uso pedagógico
Cuaderno del estudiante	Elaboración de mapas mentales, dibujos emocionales, rimas y registros de aprendizaje.
Lápiz y borrador	Escritura, corrección sin presión y práctica segura.
Lápices de colores / crayones	Diferenciación visual de ideas, regulación emocional y expresión creativa.

Marcadores	Elaboración de carteles grupales y trabajos colaborativos.
Hojas recicladas / papel bond	Exit tickets escritos, borradores, trabajo individual o grupal.
Cartulina o papelógrafo	Producción de carteles académicos-artísticos.

Tabla 17 Materiales para estrategias artísticas específicas

Estrategia	Materiales
Mapa mental ilustrado	Cuaderno, lápices de colores, crayones.
Canciones y rimas académicas	Voz del docente y estudiantes; palmas (opcional).
Dibujo emocional guiado	Cuaderno u hoja, colores.
Dramatización breve	Espacio del aula; objetos del entorno (libros, cuadernos, tarjetas).
Pausas activas con movimiento	Ninguno (solo espacio y guía verbal).
Exit ticket oral	Ninguno (respuesta verbal).
Exit ticket escrito	Tarjetas pequeñas, hojas recicladas o espacio del cuaderno.

Tabla 18 Materiales opcionales (según disponibilidad)

Material	Uso
Instrumentos sencillos (pandereta, maracas caseras)	Acompañar canciones y rimas, marcar ritmo.
Tarjetas de emociones (dibujadas o impresas)	Identificación emocional rápida.

Cinta adhesiva	Colocar carteles en el aula.
Reloj o cronómetro	Control del tiempo de las microintervenciones.
Parlante pequeño (si hay disponibilidad)	Música breve de regulación (no indispensable).

Tabla 19 Recursos del entorno

Recurso	Aplicación
Espacio del aula	Movimiento, dramatización, trabajo colaborativo.
Entorno natural (si existe)	Observación, dibujo y escritura creativa.
Pizarra	Explicación de consignas, ideas centrales y cierres.

Nota de viabilidad:

Los materiales del protocolo se caracterizan por su bajo costo y fácil acceso, priorizando recursos disponibles en el aula y el entorno escolar, lo que garantiza su aplicabilidad en contextos educativos públicos sin requerir inversión adicional.

e) Indicador de regulación emocional y aprendizaje

Tabla 20 Indicadores de regulación emocional

Aspecto observado	Indicador
Activación emocional	Disminuye la inquietud, el nerviosismo o la tensión corporal tras la estrategia.
Conducta	Participa sin evitación marcada (no se esconde, no se bloquea, no se retira).

Expresión emocional	Expresa emociones de forma verbal, gráfica o corporal sin resistencia.
Autorregulación	Retoma la actividad académica con mayor calma y control.
Seguridad emocional	Se equivoca sin manifestar temor excesivo o frustración intensa.

Tabla 21 Indicadores de aprendizaje

Aspecto observado	Indicador
Comprensión	Identifica la idea central del contenido trabajado.
Organización cognitiva	Relaciona conceptos de forma básica (ejemplo: pasos, categorías, secuencias).
Atención	Mantiene atención durante la actividad posterior a la intervención.
Expresión	Explica con sus palabras lo aprendido (oral, gráfico o corporal).
Disposición	Muestra interés y motivación por continuar aprendiendo.

Tabla 22 Escala cualitativa

Nivel	Descripción
Logrado	El estudiante regula su estado emocional y demuestra comprensión del contenido con participación.
En proceso	Presenta avances parciales; requiere acompañamiento o repetición de la estrategia.
Requiere apoyo	Persiste la desregulación emocional o la dificultad para comprender el contenido.

f) Orientaciones para la evaluación formativa

La evaluación formativa dentro del protocolo "Aula en Calma y Aprendo" emergió a partir de la investigación de Rosales (2019) en ese sentido, que al igual que una continua cualitativa y constructiva forma de evaluación, busca ayudar al aprendizaje y a la regulación de la emoción del alumnado, más que calibrar el rendimiento. En tal sentido, se la concibe como una forma de información para el profesor que le permite decidir la intervención pedagógica que dirige a favor del clima de aula seguro y respetuoso que puede ser muy importante especialmente cuando el clima se ve alterado por el stress académico y por lo tanto el aprendizaje escolar.

g) Rúbrica de valoración de tres niveles

Se empleó una rúbrica sencilla de tres niveles, bajo los parámetros de Ramírez (2024), se centró en criterios básicos y observables, adecuados a estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica. La rúbrica no evalúa la estética del producto artístico, al contrario, evalúa la comprensión del contenido y la disposición del estudiante frente al aprendizaje.

Tabla 23 Rúbrica de evaluación de tres niveles

Criterio	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
Comprensión	Identifica la idea central y explica el contenido con sus propias palabras.	Reconoce parcialmente la idea central; requiere guía para explicarla.	Presenta dificultad para identificar o explicar el contenido.
Organización	Relaciona ideas de manera básica y coherente (dibujos, palabras o secuencia).	Organiza algunas ideas, pero de forma incompleta o poco clara.	No logra organizar las ideas o requiere apoyo constante.

Participación	Participa activamente sin evitación ni temor al error.	Participa de manera intermitente o con inseguridad.	Evita participar o muestra bloqueo persistente.
----------------------	--	---	---

“Las emociones no son un adorno del pensamiento, son parte esencial de la toma de decisiones y del aprendizaje.”

Antonio Damasio.

4.1.5 Portada



CONCLUSIONES

- El desarrollo teórico presentado permitió comprender que el estrés académico en la

infancia no es un fenómeno aislado ni meramente emocional, más bien, es una condición profunda en la que confluyen variables cognitivas, neurobiológicas, pedagógicas y contextuales. En la niñez, según los autores estudiados, especialmente a los siete años, la valoración de las demandas escolares y la percepción de los recursos disponibles aún se encuentran en proceso de maduración, lo que vuelve al estudiante particularmente sensible a la sobrecarga de tareas, a la presión evaluativa y a los climas de aula poco previsibles. En este escenario, el estrés deja de ser un estímulo ocasional y puede transformarse en un componente que interfiere directamente con la atención, la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y la motivación por aprender.

- A la par, a partir de la distinción funcional de SAM y HHA es posible aclarar por qué algunas manifestaciones escolares emergen ya desde el primer momento (taquicardia, tensión, inquietud) y otras se consolidan de forma progresiva (cansancio, irritabilidad, somatizaciones, dificultad para continuar los esfuerzos). Un afrontamiento sano requiere un acoplamiento muy fino como la activación rápida para actuar y la regulación sostenida para el restablecimiento. Cuando el aula se convierte en un contexto caótico, altamente evaluativo o sobrecargante la activación deja de ser episódica y se convierte en un estado de fondo, de manera que su coste no solo se traduce en el rendimiento escolar sino en el bienestar general del estudiante.
- Los hallazgos evidenciaron que el estrés académico en niños de tercero de EGB se presenta como una realidad cotidiana en las instituciones fiscales estudiadas y se expresa tanto en el clima del aula como en conductas específicas de los estudiantes. Las entrevistas permitieron afirmar que el entorno emocional y académico no es estable, ya que tiende a deteriorarse a medida que aumentan las exigencias, especialmente por la acumulación de

tareas, evaluaciones y ritmos de clase poco ajustados a la diversidad. La sobrepoblación de aulas y las grietas de apoyo individual emergen como componentes que amplifican frustración, invisibilización y temor al error, generando un escenario donde el aprendizaje se vuelve desigual y la mediación docente se ve tensionada por limitaciones estructurales.

- Por otro lado, aquello que las docentes fueron reportando da cuenta de que el estrés infantil raras veces aparece verbalizado de forma directa, sino que se somete a considerados ecos conductuales y fisiológicos: bloqueos, evitaciones, sensación de cansancio, inquietud, llorar, irritabilidad, somatizaciones, comportamientos de escape tales como permisos frecuentes o ausencias; las cuales expresiones dan cuenta de que el problema pueda afirmarse como ajuste entre demanda y recursos de afrontamiento donde la no eficacia del niño y la anticipación al fracaso condicionan la participación y su síntesis.
- La propuesta "Aula en Calma y aprendo", responde de una forma viable en un contexto escolar donde en el estrés académico infantil impacta en el bienestar emocional y, con ello, la calidad del aprendizaje. La suya, traducir fundamentos neuroeducativos en breves acciones sostenibles y aplicables en la jornada regular de la forma menos dependiente en los recursos especializados, ni de grandes cambios estructurales del sistema público. Por lo tanto, prioriza la regulación emocional como condición pedagógica previa.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda que los docentes incorporen de manera sistemática momentos breves de regulación emocional al inicio y al cierre de la jornada o de cada clase, reconociendo que el estado emocional del niño condiciona su disposición cognitiva; dichas acciones deben asumirse como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje y no como actividades accesorias, especialmente en edades en las que la autorregulación aún se encuentra en desarrollo.
- Es necesario revisar la cantidad, dificultad y temporalidad de tareas y evaluaciones en tercero de EGB, priorizando la calidad del aprendizaje sobre la acumulación de actividades, en el cual, se propone promover evaluaciones formativas, progresivas y diversificadas que disminuyan la anticipación del fracaso e integren la percepción de competencia del estudiante.
- Las instituciones educativas y los organismos administrativos deben favorecer procesos de actualización y capacitación continuos que integren neurociencia + pedagogía + educación artística; cuya integración conceptual - metodológica potenciarían que los docentes avancen hacia prácticas pedagógicas estructuradas, enmarcadas en el bienestar y el aprendizaje infantil.
- Del mismo modo, se les recomienda sensibilizar a las familias sobre la incidencia del estrés académico y los beneficios de ir acompañando emocionalmente el proceso de la escolaridad evitando exigencias desmesuradas, así como estableciendo hábitos que favorezcan el descanso, la organización y el diálogo emocional en el hogar.

REFERENCIAS

- Andrade, J. (2020). El cerebro a la luz del paradigma de la complejidad. *Universidad de Manizales*, 20(1), 228.
- Anrango, M. (11 de Diciembre de 2024). *Herramientas de gamificación para la evaluación de competencias comunicativas en la asignatura de lengua y literatura del subnivel medio en la UE. "José Miguel Leoro Vásquez"*.
<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/16745/2/PG%201973%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Aravena, C., Román, S., Rossi, A., & Sepúlveda, A. (2025). Efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico de niños/as con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión sistemática. *CienciAmérica*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.483>
- Argüello, D., & Pérez, D. (2025). Metodologías activas: Desarrollo de las ciencias científicas en estudiantes de la media académica. *Unaciencia Revista De Estudios E Investigaciones*, 18(34), 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.35997/unaciencia.v18i34.841>
- Arias, J. (2024). *Estrategias pedagógicas diferenciadas para potenciar el aprendizaje del inglés: Adaptación a los estilos y ritmos de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado 2024*.
<https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/65174/1/Jaariasariz.pdf>
- Aristizabal, A. (2019). Atención integrada de los problemas psicoafectivos en la infancia: ¿es posible mejorar su abordaje mediante el trabajo en equipo de pediatría y psicología infantil? *Conferencia Internacional sobre Atención Integrada*(19), 2. <https://doi.org/dx.doi.org/10.5334/ijic.s3428>
- Armstrong, S., & Troncoso, L. (2024). Estrés Cotidiano, Funciones Ejecutivas y Rendimiento. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 33(1), 32.
<https://doi.org/http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rneuro/v33n1/2631-2581-rneuro-33-01-00030.pdf>
- Aznar, I., & Rodríguez, C. (2020). *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*. Dykinson.

- Barrero, I., González, Y., & Cabas, P. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Bodoque, A. R., & González, S. (2021). *Neuroeducación: ayudando a aprender desde las evidencias científicas*. Ediciones Morata, S. L.
- Bonet, J. (2016). *Cerebro, emociones y estrés*. Ediciones B Argentina S.A. <https://doi.org/https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/73564fd2a6d12d7e39cd44d61425ea8e.pdf>
- Bullón, I. (2016). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 121. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901005/html/>
- C, L., H, C., CY, L., RT, L., & WK, C. (2020). El dibujo de mandalas cooperativo e individual tiene diferentes efectos sobre la atención plena, la espiritualidad y el bienestar subjetivo. *Front. Psychol*, 11, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564430>
- Cañizarez, A. (2022). *El abordaje de la tarea docente en pandemia : percepción de estrés y creencias de autoeficacia*. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14091/1/abordaje-tarea-docente-pandemia.pdf>
- Castro, I., Rivas, K., & Sánchez, L. (2025). El impacto de la neuroeducación en las estrategias didácticas para mejorar la atención y la memoria en estudiantes de educación básica. *Tesla Revista Científica*, 5(2), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e527>
- Castro, P., & Cevallos, M. (2021). La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 53. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5512747>
- Cavenaghi, F. (2022). *Estrés Cotidiano, Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico en niños de 8 años*. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15833/1/estr%c3%a9s-cotidiano->

actividades.pdf

- Chamba, P., & Aguilar, F. d. (2025). La influencia del sistema educativo ecuatoriano en el desarrollo del pensamiento crítico del Bachillerato General Unificado. *Revista Cátedra*, 8(2), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.8399>
- Chávez, A. (2019). Mecanismos biológicos del aprendizaje y el control neural en los periodos sensibles de desarrollo infantil. *Colección de Filosofía de la Educación*(26), 173. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.05>
- Chuquin, G., Andrade, M., Carvajal, J., & Núñez, A. (2025). El rol del arte en la facilitación de la expresión y comunicación en niños pequeños. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 74. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc9.19-548>
- Cornejo, F. (14 de Febrero de 2023). *Alteraciones tempranas del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal relacionados*. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f2237684-47b4-41b2-98b5-d6248a7a9f4f/content>
- Cruz, M. (2024). *Terapia de juego en un casod e estrés infantil y su manifestación psicomática*. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/060f5f27-fe84-433c-8b09-0579bce995a9/content>
- Czerwinski, N., Egan, H., Cook, A., & Mantzios, M. (2020). Profesores y la coloración consciente para combatir el agotamiento y aumentar la atención plena, la resiliencia y el bienestar. *Psicología escolar contemporánea*, 25, 537. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40688-020-00279-9>
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber: El camino de la consciencia*. Ediciones Destino.
- Daudén, C., & Sas, C. (2021). Interfaz cerebro-ordenador basada en la atención plena para potenciar la coloración de mandalas en el tratamiento de la depresión: protocolo para un diseño experimental de caso único. *PubMed Central*, 10(1), 8. <https://doi.org/10.2196/20819>
- Díaz, A., & Ledesma, G. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(2), 2.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550>

- Ellerani, P., & Patera, S. (2021). *El modelo pedagógico-didáctico expansivo: Una investigación cultural sobre prácticas implícitas de la pedagogía de Luciano Bellini*. Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21831/1/EI%20modelo%20pedago%CC%81gico.pdf>
- Frega, A. L. (2014). *Pedagogía del arte (3a. ed.)*. Bonum.
- Gallego, V., Correa, M., & Villagrà, S. (2018). Conectando lo humano y lo no humano en clase de TIC: escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 29. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.25>
- García, H. (2015). *La cacería del genoma humano (2a. ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- González, M. (2025). *Arte y aprendizaje: estrategias para la educación artística en primaria*. Editorial Universidad de Almería.
- Guaita, E. (5 de Junio de 2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf>
- Guevara, G. (2018). *Neurociencias y matemática emocional*. Editorial Brujas.
- Gutiérrez, S. (2023). El Arte y su Influencia en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes del Instituto Tecnológico Universitario Euroamericano. *593 Digital Publisher*, 8(6), 134. <https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2023.6.1624>
- Hernández, A., & Morales, A. (2024). *El teatro como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de Habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales en el Grado 3° de la Institución Santa María Goretti*. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/80132cb1-a579-42c2-8233-1da1c481e9b1/content>
- Idrovo, M. (Enero de 2019). *Incidencia de las tareas escolares en el rendimiento académico de los niños y*

- niñas del séptimo año F de educación general básica de la UETS, campus maría auxiliadora, en concordancia con el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00067-A.*
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16818/1/UPS-CT008111.pdf>
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emociones, aprendizaje y el cerebro: exploración de las implicaciones educativas de la neurociencia afectiva (serie Norton sobre la neurociencia social de la educación)*. WW Norton & Company.
- Jensen, E. (2017). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones.
- Jiménez, A. (2021). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Magisterio.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estres y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lema, E., & Santafé, L. (3 de Marzo de 2022). *Artes plásticas en el desarrollo de las habilidades motoras de los niños y niñas de Preparatoria, Quito 2022.*
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/365b65d3-a9a9-4ac7-ba54-8a872f5f03be/content>
- Marquez, F. (2025). Interacciones Cognitivas: La Relación entre la Memoria de Trabajo y la Comprensión Lectora en Niños de Primaria. *Pensamiento Americano*, 18(36), 3.
<https://doi.org/10.21803/penamer.18.36.873>
- Menchén, F. (2018). El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de “Aprehender”. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(2), 49.
- Miller, S. (2019). *Desarrollo de las habilidades sociales en los más pequeños*. Narcea Ediciones.
- Milozzi, S., & Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 73. <https://doi.org/doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Montero, A. (2024). Pedagogía diferencial adaptativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 158.
- Mora, M., Tenesaca, M. d., Mora, P., & Yunga, R. d. (2025). El juego simbólico como estrategia para el

- desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un enfoque desde la neuroeducación y la interacción social. *Revista ASCE*, 4(3), 6.
<https://doi.org/https://doi.org/10.70577/ASCE/1646.1668/2025>
- Moya, F. (2024). Bases biológicas y psicofisiológicas: córtex cerebral y su relación con el aprendizaje en la infancia y la adolescencia. *Revista Científica Internacional*, 11(2), 1630.
<https://doi.org/https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.361>
- Olalla, A. (13 de Marzo de 2023). *Efectos del entorno familiar en el desarrollo infantil de 3 a 5 años, Unidad Educativa Fiscal Nueva Aurora, periodo 2022-2023*.
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/609eb7b6-b77f-4dd7-87b9-f5ef42b6eac9/content>
- Ortega, F. (2024). *La neuroeducación y su aporte al desarrollo de estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje en el aula*. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29288/1/UPS-CT011834.pdf>
- Paczkowski, M. (Diciembre de 2021). *Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión, desde el propio sujeto*. <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/06/tesis-arte-y-resiliencia-maria-paczkowski.pdf>
- Pasantes, H. (2024). *Claroscuros del cerebro en la adolescencia y la juventud temprana: una visión desde la psicología, la psiquiatría y la neurobiología*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Paz, J., Ruiz, J. M., Bernárdez, R., Huerta, P., & Hervás, y. A. (2022). El impacto de los exit tickets socráticos en la formación inicial del profesorado. *Universidad Rey Juan Carlos*, 70(4), 415.
- Paz, L. O., Gulias, R., Ruíz, E., Sánchez, H., & Parodí, J. (2021). El papel del neurotransmisor GABA en el sistema nervioso central humano, fisiología y fisiopatología. *Revista mexicana de neurociencia*, 22(2), 68. <https://doi.org/10.24875/RMN.20000050>
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula – IDEA*(29), 18.

- https://doi.org/https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Pérez, D. (2023). *Valoración biopsicológica de profesionales sanitarios de los servicios de urgencias hospitalarias de Soria y Valladolid*. file:///C:/Users/USER/Downloads/TESIS-2223-231103.pdf
- Pozuelos, F., & Arteaga, S. (2023). *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Quinteros, M. (2025). *La inteligencia emocional para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de 5 a 6 años*. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/862645c8-e6c1-4f86-88e7-48feaca8fcb/content>
- Ramírez, M. E. (2024). *Rúbricas para la Evaluación de Desempeños Auténticos*. Universidad de Ibagué.
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. El Ciervo 96, S.A. <https://doi.org/https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/6aee597598706d21a965ccfe574b801f.pdf>
- Riofrío, C. (Mayo de 2013). *El Uso de Gimnasia Cerebral Como Estrategia de Movimiento en el Aula Para Mejorar la Atención y Concentración en Clases de Niños de Tres Años: Un Estudio de Caso*. <https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/2196/1/106963.pdf>
- Rodríguez, G. (2019). *Importancia del vínculo de apego en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades cognitivas, desde las películas Manos milagrosas y Todos los niños son especiales*. *Poiésis*, (36), 60-73. Universidad Católica Luis Amigó.
- Romero, E., & Salado, R. (2020). Fisiología del estrés y su integración al sistema nervioso y endocrino. *Revista Científica Médica*, 32, 64. <https://doi.org/10.37416/rmc.v32i1.535>
- Rosales, C. (2019). *Criterios para una evaluación formativa : objetivos, contenido, profesor, aprendizajes, recursos*. Narcea Ediciones.
- Rotger, M. (2019). *Una escuela neuroeducada: siente, piensa, actúa*. Editorial Brujas.
- Rubio, A. (2021). *Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las artes visuales A través de la escultura*. file:///C:/Users/USER/Downloads/63008.pdf

- Rusca, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista Neuropsiquiátrica*, 83(3), 151. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Ryana, R., & Deci, E. (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación Definiciones, teoría, prácticas y perspectivas futuras. *Elsevier Psicología Educativa Contemporánea*, 61, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salud, C. N. (2013). *Manual de exploración neurológica para niños menores de cinco años en el primer y segundo nivel de atención*. <http://himfg.com.mx/descargas/documentos/EDI/ManualdeExploracionNeurologicaparaNinosMenoresde5enelPrimerySegundoNiveldeAtencion.pdf>
- Shankar, R., & Amir, R. (2020). La efectividad de la terapia de colorear mandalas para aumentar la concentración de los alumnos de tercer año durante la primera clase. *Educación creativa*, 11(4), 2. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.114043>
- Sierra, M., & Quianella, M. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(4), 4. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000400599
- Stamm, J. (2018). *Neurociencia infantil: el desarrollo de la mente y el poder del cerebro de 0 a 6 años*. Narcea Ediciones.
- Tillería, G. (2019). *El área de educación artística y la discapacidad intelectual: de la teoría de las inteligencias múltiples a la neuroeducación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Toapanta, L. (17 de Noviembre de 2021). *Inteligencia emocional y relaciones interpersonales dentro del aula*. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d6999cb0-9566-4671-b77b-39ceff040979/content>
- Trejo, J. L. (2024). *El cerebro en movimiento*. Los libros de la Catarata.
- Valiente-Barroso, C., Martínez, M., Cabal, P., & Alvarado, J. (2020). Estrés infantil, estrategias de

aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico.

Revista de Psicología y Educación, 1(15), 46-47.

<https://doi.org/https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>

Velásquez, Y., Parra, C., & Oquendo, J. (2024). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>

Vernia, A. M. (2022). *Música y arte para la calidad de vida: propuestas y experiencias*. Dykinson.

Vitelleschi, S. G. (2019). *Jugando desde neurociencias: pequeños*. Bonum.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Akal.

Zambrano, A. (2018). *Semánticas de la pedagogía*. Editorial UOC.

ANEXOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE FACULTAD DE EDUCACIÓN

CIENCIA Y

TECNOLOGÍA

CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE TERCERO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)**

1. Tema de investigación:

“Estrategias artísticas neuroeducativas para el abordaje del estrés académico en estudiantes del tercer año de educación básica”

Muy buenos días, estimada maestra:

Antes de iniciar, deseo agradecerle sinceramente por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista, su experiencia y conocimiento pedagógico integra un valioso aporte para el desarrollo de esta investigación, que busca analizar cómo las estrategias artísticas de la neuroeducación, la plasticidad cerebral y las relaciones interpersonales en el aula inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños y niñas de Tercero de Educación General Básica en instituciones fiscales.

El objetivo de este estudio es comprender, desde la práctica docente, qué estrategias pedagógicas consolidan el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, así como las condiciones que permiten optimizar un aprendizaje más activo, significativo y coherente con el funcionamiento del cerebro infantil. Le aseguro que toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad, utilizada únicamente con fines académicos, y respetando su privacidad y la de su institución educativa. Sin más, procedo a formularle algunas preguntas que

permitirán enriquecer el análisis desde su experiencia docente, con el propósito de contribuir la calidad óptima educativa desde una mirada neuroeducativo y humanista.

Dirigido a: Docentes de Tercero de Educación General Básica

Ámbito de aplicación: Dos instituciones educativas fiscales de la ciudad de Ibarra

Modalidad: Presencial

Duración estimada: 25 a 30 minutos

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Datos generales del docente

Nombre: _____

Institución educativa: _____

Años de experiencia docente: _____

Preguntas de la entrevista

1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional y académico de los niños de tercero de EGB en su aula?
2. ¿Ha notado señales de estrés, ansiedad o frustración en sus estudiantes frente a las tareas o evaluaciones? ¿Cómo se manifiestan?
3. ¿Qué estrategias utiliza para ayudar a sus estudiantes a manejar la presión o el cansancio académico?
4. ¿Considera que el arte (dibujo, música, dramatización, danza u otras expresiones) puede contribuir a mejorar el bienestar emocional de los niños? ¿Por qué?

5. ¿Ha incorporado actividades artísticas con intención educativa o de relajación? ¿Qué resultados ha observado en sus estudiantes?
6. Desde su experiencia, ¿de qué manera influyen las emociones en el aprendizaje y la conducta de los niños?
7. ¿Ha recibido capacitación o información relacionada con la neuroeducación o el manejo del estrés en la infancia?
8. ¿Qué tipo de estrategias artísticas considera que podrían aplicarse para reducir el estrés académico y consolidar el aprendizaje de sus estudiantes?

Protocolo



MATEMÁTICAS NO DAN MIEDO

¿PARA QUÈ ME SIRVEN?

- Para contar
- Para jugar
- Para comprar
- Para resolver problemas

¿QUÈ APRENDO?

- Sumar + (juntar)
- Restar - (quitar)
- Contar
- Pensar

LAS MATEMÁTICAS

SI ME EQUIVOCO...

- No pasa nada
- Estoy aprendiendo
- Lo intento otra vez
- Mi cerebro crece

¿QUÈ HAGO SI ME PONGO NERVIOSO?

- Respiro despacio
- Leo el problema con calma
- Dibujo lo que entiendo

SI ME EQUIVOCO...

- No pasa nada
- Estoy aprendiendo
- Lo intento otra vez
- Mi cerebro crece

YO PUEDO:

- Pensar
- Aprender
- Mejorar
- Lograrlo

SI ME EQUIVOCO...

- No pasa nada
- Estoy aprendiendo
- Lo intento otra vez
- Mi cerebro crece

YO PUEDO:

- Pensar
- Aprender
- Mejorar
- Lograrlo

Aprender matemáticas es paso a paso, no rápido.