

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
**FACULTAD DE POSTGRADO**  
**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA MENCIÓN PSICOTERAPIA**



**TEMA:**

APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE MINDFULNESS ADAPTADO AL MODELO INNER KIDS PARA LA MEJORA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS PREESCOLARES CON DIFICULTADES COMPORTAMENTALES

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Magister en Psicología Clínica Mención Psicoterapia

**AUTOR(A):**

Joselyn Lizbeth Bolaños Arias

**DIRECTOR(A):**

Diego Fernando Quezada Cevallos

Ibarra, 2024

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar este trabajo a Dios, quien me ha dado la vida y las fuerzas para avanzar incluso cuando no ha sido fácil.

En segundo lugar, le dedico este trabajo a mi hija Danna que con su amor me ha enseñado y motivado a llegar hasta aquí y quien a la vez ha permitido que tome de su tiempo para verme profesionalmente desarrollada.

A mis padres, que su apoyo constante y sacrificios han sido fundamentales en mi camino hacia la realización personal y profesional. Su respaldo inquebrantable ha sido mi sustento en cada paso.

Finalmente, esta obra se consagra a los niños y niñas que formaron parte de este estudio. Su compromiso y cariño han dado frutos significativos. Que este trabajo contribuya de alguna manera a mejorar sus vidas y a seguir construyendo un futuro lleno de oportunidades para ellos.

## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas quienes han estado presentes y me han acompañado durante el proceso y conclusión de este trabajo, en primer lugar quiero agradecer a todos y cada uno de mis docentes de cátedra que con su sabiduría supieron formarme y guiarme en esta hermosa profesión, especialmente quiero agradecer a mi director de tesis Diego Quezada que con paciencia me supo dirigir y apoyar para alcanzar esta meta, a las maestras del inicial 2 de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre quienes fueron un eje central para la realización de este trabajo investigativo. También quiero agradecer a Kevin, quien sin duda ha sabido ser un apoyo en los momentos en donde todo parecía tornarse difícil, gracias por cada palabra de aliento, gracias por estar presentemente cada día incluso cuando la distancia nos separa, tu acompañamiento durante estos momentos me ha sido reconfortante. Y finalmente quiero agradecer a mis amigos y familia que constantemente estuvieron dándome su apoyo y ánimos en esta trayectoria de formación académica.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
**BIBLIOTECA UNIVERSITARIA**

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

**1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA**

En cumplimiento con el 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:

<b>DATOS DE CONTACTO</b>			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD</b>	1005168248		
<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	BOLAÑOS ARIAS JOSELYN LIZBETH		
<b>DIRECCIÓN</b>	Los Ceibos, calle río Guayllabamba 1-48 y Patate		
<b>EMAIL</b>	joselyn_17975@hotmail.com		
<b>TELÉFONO FIJO</b>	062608978	<b>TELÉFONO MÓVIL</b>	0959858389

<b>DATOS DE LA OBRA</b>	
<b>TÍTULO:</b>	Aplicación de la técnica de Mindfulness adaptado al modelo Inner Kids para la mejora de la regulación emocional en niños preescolares con dificultades comportamentales
<b>AUTOR (ES):</b>	Joselyn Lizbeth Bolaños Arias
<b>FECHA: DD/MM/AA</b>	<b>30/12/2023</b>
<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	Maestría en Psicología Clínica mención Psicoterapia
<b>TÍTULO POR EL QUE OPTA</b>	<b>Magister en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia</b>
<b>TUTOR</b>	Diego Fernando Quezada Cevallos

## 2. 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 12 días del mes marzo del año 2024

EL AUTOR

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned above the word 'Firma'.

Firma

Nombre: Joselyn Lizbeth Bolaños Arias

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
RESOLUCIÓN 173-SE-33-CACES 2020  
26 de octubre del 2020  
**FACULTAD DE POSGRADO**

Ibarra, 30 de diciembre de 2023

Dr Lucia Yépez  
**DECANO/A**  
**FACULTAD DE POSTGRADO**

**ASUNTO:** Conformidad con el documento final

Señora Decana:

Nos permitimos informar a usted que revisado el Trabajo final de Grado Aplicación de la técnica de Mindfulness adaptado al modelo Inner Kids para la mejora de la regulación emocional en niños preescolares con dificultades comportamentales del maestrante Joselyn Lizbeth Bolaños Arias de la Maestría de Psicología Clínica mención Psicoterapia, certificamos que han sido acogidas y satisfechas todas las observaciones realizadas.

Atentamente,

	Apellidos y Nombres	Firma
Tutor	Quezada Cevallos Diego Fernando	
Asesor	Álvarez Maldonado Mateo Alberto	

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	10
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>CAPITULO II</b> .....	11
<b>1. El Problema</b> .....	11
1.1 Planteamiento del problema .....	11
1.2 Antecedentes .....	13
1.3 Objetivos e Hipótesis de la Investigación .....	15
1.3.1 Objetivo General .....	15
1.3.2 Objetivos Específicos .....	16
1.3.3 Hipótesis General y Específicas .....	16
1.3.3.1 Hipótesis General .....	16
1.3.3.2 Hipótesis Nula .....	16
1.4 Justificación.....	17
<b>CAPITULO II</b> .....	19
<b>2. Marco referencial</b> .....	19
2.1 Comportamiento.....	19
2.1.1 Diferencia entre comportamiento y conducta.....	19
2.1.2 Expresión internalizante y externalizante del comportamiento.....	20
2.1.3 Internalización .....	20
2.2 Teorías del comportamiento humano .....	21
2.3 Comportamiento de los niños en edad preescolar asociados a un trastorno psicológico en la infancia .....	21
2.3.1 Comportamiento de los niños en edad preescolar no asociados a un trastorno de la infancia .....	22
2.4 Factores que intervienen en el comportamiento .....	23
2.4.1 Factores genéticos de temperamento o personalidad que influyen en el comportamiento.....	23
2.4.2 Factores ambientales que influyen en el comportamiento.....	24
2.4.3 Factores socioemocionales o afectivos que influyen en el comportamiento .....	25
2.5 Dificultades comportamentales asociadas a un trastorno psicológico.....	26
2.6 Dificultades comportamentales no asociadas a un trastorno psicológico.....	26
2.7 Trastornos psicológicos en la infancia que afectan el comportamiento. ....	28
2.8 Comportamiento y regulación emocional en niños preescolares .....	29
2.10.1 El concepto de Mindfulness .....	29
2.10.2 Orígenes y fundamentos filosóficos de Mindfulness. ....	30

2.10.3 La inserción de la meditación Mindfulness en Occidente.....	30
2.10.4 Adaptación de Mindfulness al contexto infantil.....	30
2.10.5 Modelo Inner Kids.....	31
2.10.6 Beneficios y efectos de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids. ....	34
<b>2.11 Marco legal.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>37</b>
<b>3. Marco Metodológico.....</b>	<b>37</b>
3.1 Descripción del área de estudio / Descripción del grupo de estudio.....	37
3.2 Enfoque y Tipo de Investigación.....	39
3.3 Técnicas e instrumentos.....	40
<b>3.3.1 Registro Narrativo De Fernández-Ballesteros.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.2 Registro de conductas de Fernández-Ballesteros. ....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.3 Inventario Eyberg del comportamiento en niños.....</b>	<b>42</b>
3.4 Procedimiento de Investigación.....	43
3.5 Consideraciones bioéticas.....	44
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Resultados y discusión.....</b>	<b>45</b>
DISCUSION.....	59
CONCLUSIONES.....	60
RECOMENDACIONES.....	62
Referencias.....	62
<b>ANEXOS.....</b>	<b>70</b>
<b>Escala de Eyberg.....</b>	<b>70</b>
<b>Registro de observación.....</b>	<b>72</b>
<b>Rúbrica para la validación del registro de observación.....</b>	<b>73</b>

**INDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 2</b> .....	38
<b>Tabla 3</b> .....	48
<b>Tabla 4</b> .....	54
<b>Tabla 5</b> .....	56

**INDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> .....	46
<b>Figura 2</b> .....	47
<b>Figura 3</b> .....	51
<b>Figura 4</b> .....	52
<b>Figura 5</b> .....	53
<b>Figura 6</b> .....	58

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo la aplicación de la técnica de Mindfulness adaptado al modelo Inner Kids con el fin de determinar la eficacia de dicha técnica. Para ello se contó con la participación de 30 niños y niñas de edades comprendidas entre los 4-5 años, junto a su familia y profesorado se realizó un estudio cuasiexperimental con 15 niños en el grupo experimental y 15 niños en el grupo control. Se aplicó un total de 8 sesiones consecutivas durante un mes. Para la evaluación pretest-posttest se utilizó el registro de observación de Fernández-Ballesteros y el inventario de Eyberg. Se pudo observar mejoras significativas estadísticamente en el grupo de intervención en cuanto a una reducción de frecuencia e intensidad de las conductas.

**Palabras clave:** Mindfulness, preescolares, dificultades comportamentales.

## ABSTRACT

The objective of this research was the application of the Mindfulness technique adapted to the Inner Kids model in order to determine the effectiveness of said technique. For this, 30 boys and girls between the ages of 4-5 years participated, together with their family and teachers, a quasi-experimental study was carried out with 15 children in the experimental group and 15 children in the control group. A total of 8 consecutive sessions were applied for one month. For the pretest-posttest evaluation, the Fernandez-Ballesteros observation record and the Eyberg inventory were used. Statistically significant improvements could be observed in the intervention group in terms of a reduction in the frequency and intensity of the behaviors.

**Keywords:** Mindfulness, preschoolers, behavioral difficulties.

## CAPÍTULO I

### 1. El Problema

#### 1.1 Planteamiento del problema

El informe del Estado Mundial de la Infancia (2021) destaca los desafíos en el ámbito de la salud mental que enfrentan los niños, niñas, adolescentes y sus familias a nivel global. Es claro que estos desafíos causan una afectación para todos, desde los pueblos y comunidades más pobres hasta las más desarrollados, generando dolor y angustia. Las dificultades emocionales y de comportamiento en la infancia son una gran preocupación para los padres de familia, los maestros y los profesionales de salud mental debido a que esta se considera una etapa crucial de la vida en la que los niños y jóvenes deberían establecer bases sólidas que garanticen bienestar y salud mental a lo largo de su desarrollo, pero que en la realidad se encuentran, en cambio, con obstáculos y experiencias que dificultan dichas bases (Unicef, 2021).

Según un informe de la Unicef el 75% de las familias ecuatorianas que tienen menores sufrieron problemas de salud mental. Los menores sienten miedo, vergüenza o se niegan a expresar sus emociones, lo que genera cada vez más trastornos afectivos y cognitivos (Loaiza, 2021).

La mayoría de los comportamientos problemáticos de la etapa infantil se encuentran asociados a etapas normales del ciclo evolutivo, frecuentemente se suelen presentar este tipo de comportamientos desde los 2 a 5 años, un factor predictivo de este tipo de conductas es la crianza inconsistente, es decir un entorno donde se aplica el castigo físico y la disciplina es fluctuante, cuando hay un desequilibrio en este tipo de comportamientos problemáticos suelen volverse intensas, frecuentes y requieren de apoyo psicológico y en ciertas ocasiones hasta

psiquiátrico, estas dificultades repercuten de forma negativa en diferentes contextos de la vida de los preescolares (Vélez-Calvo et al., 2021)

En un estudio realizado por Moffit et al. (2011) refiere que la regulación emocional en los primeros años predice algunas características en la vida adulta como salud, nivel educativo y estabilidad financiera. (Berti y Cigala, 2022).

Las investigaciones indican que la mayoría de los niños tienen habilidades fundamentales de autorregulación al final del jardín de infantes, pero el 35 % de los niños tienen un retraso en el desarrollo de la autorregulación hasta un año y medio por detrás de sus compañeros (Montroy et al., 2016). A partir de los 7 años, la autorregulación se desarrolla lentamente (Razza et al. 2020), dificultando a aquellos niños que van atrasados respecto a sus compañeros. Es por ello que, los años de la primera infancia deben ser considerados un período sensible y crítico para el desarrollo de una adecuada autorregulación. Es esencial proporcionar programas para apoyar la autorregulación en los entornos de la primera infancia en donde los niños asisten la mayor parte de su tiempo y se encuentran frente a diversos desafíos que ponen a prueba su habilidad de autorregulación. (Bockmann & Yu, 2022).

Los estudios que hablan sobre la autorregulación conductual lo hacen desde diferentes conceptualizaciones, entre los cuales se incluye el control inhibitorio, problemas externalizantes, obediencia a reglas y normas y la adaptación a diferentes ámbitos sociales. (Muñoz-Muñoz, 2017)

La función ejecutiva y las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de toda la vida y de manera espectacular durante los años preescolares, lo que refleja las crecientes demandas (tanto ambientales como de neurodesarrollo) de estas competencias en el período de la primera infancia. La evidencia también indica que la función socioemocional y ejecutiva apoya la capacidad de los niños para lidiar con situaciones estresantes, llevarse bien con maestros y compañeros, y manejar las emociones. (Bazzano et al., 2023).

En Ecuador, actualmente es visible la falta de enfoque curricular en las escuelas en relación a la prevención de la salud mental. El enfoque educativo generalmente se centra en contenidos académicos, no dando la suficiente importancia y en varias ocasiones dejando de lado los procesos afectivos y emocionales de los niños. Es fundamental implementar programas de intervención en salud mental desde temprana edad, con el objetivo de mejorar el bienestar y el desarrollo infantil. Al existir un mayor enfoque en áreas de promoción y prevención de salud mental con programas permitirían a los niños adquirir habilidades que les permitan reconocer y gestionar sus emociones de manera efectiva en diversos contextos. Para garantizar el desarrollo y la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, es crucial contar con la participación de todos los actores involucrados.

Bajo este antecedente, la presente investigación pretende resolver la siguiente cuestión: ¿Es la técnica de Mindfulness eficaz para mejorar la regulación emocional en preescolares con problemas comportamentales?

## **1.2 Antecedentes**

La autorregulación se define como "una habilidad humana compleja y universal que permite organizar el comportamiento y se orienta a metas y aumenta la probabilidad de satisfacer una variedad de necesidades individuales" (Muñoz-Muñoz, 2017)

La investigación sobre la autorregulación ha visto enorme crecimiento en la última década debido, sin duda, a un reconocimiento creciente de la autorregulación como característica importante de la salud y el desarrollo humanos (Galla et al., 2016).

En un estudio realizado por Raver et al. (2007) menciona que los niños que son más capaces de regular sus emociones, cognición y comportamiento participan más en el aula y tienen más oportunidades de aprender con sus compañeros y maestros en comparación con los

niños que son menos capaces de regularse a sí mismos. (Thierry et al., 2016)

Por otra parte, Mindfulness es la práctica de “prestar atención en una manera particular: a propósito, en el momento presente, y sin juzgar” (Sánchez Iglesias & Castro, 2016, p. 42) Mindfulness tiene su origen en las tradiciones budistas orientales y ha sido adaptado a la medicina occidental en las últimas décadas, emergiendo como una primaria prometedora y tratamiento adyuvante para una serie de problemas físicos y condiciones de salud mental (Lin et al., 2019). Las últimas décadas han visto un aumento de las intervenciones basadas en la atención plena (MBI) aplicadas a diferentes campos, desde la psicopatología hasta el tratamiento del estrés, desde espectáculos deportivos a la educación. La evidencia muestra que estas intervenciones tienen un impacto en una amplia gama de resultados, que incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales, función ejecutiva, atención, autorregulación y autoconciencia (Berti y Cigala, 2022)

En la misma rama, otro estudio realizado por Guendelman et al., (2022) menciona que, las intervenciones basadas en la atención plena (MBI) han demostrado beneficios en los resultados de salud mental, incluida la reducción de la angustia psicológica (como síntomas depresivos y de estrés) y aumentos en el bienestar, en poblaciones sanas y clínicas (Guendelman et al., 2022).

Adicional a esto, Mindfulness ha demostrado su eficacia con los profesores (e.g., reduciendo el estrés docente, las bajas por enfermedad médica, la depresión, la ansiedad, el burnout) y con los alumnos (e.g., aumentando el rendimiento académico, mejorando el autoconcepto y las relaciones interpersonales, reduciendo la agresividad y la violencia) (Mañas Mañas et al., 2014).

En un estudio realizado por Thierry et al., (2016) refieren que los diferentes programas de Mindfulness usados tuvieron un impacto positivo de autorregulación y desempeño

académico, en el primer año del programa, estos estudiantes mostraron mejoras en las habilidades de funciones ejecutivas reportadas por el maestro, específicamente relacionadas con la memoria de trabajo, planificación y organización. Estos hallazgos sugieren que las prácticas de atención plena pueden ser una técnica prometedora que los maestros pueden usar en los entornos de primera infancia para mejorar la experiencia de los niños en edad preescolar (Thierry et al., 2016).

Modelado según el entrenamiento clásico de atención plena para adultos, Inner Kids es un plan de estudios semiestructurado que enseña secular y apropiado para la edad, ejercicios de atención plena para jóvenes. En términos generales, El programa Inner Kids se enfoca en el desarrollo de tres áreas que también se enfatizan en la atención plena clásica entrenamiento: atención, equilibrio emocional, y compasión (Galla et al., 2016).

En un estudio realizado por Galla, et al. (2016) encontraron que los resultados del programa Inner Kids fue particularmente eficaz en la promoción de la autorregulación para los niños que comenzaron el programa con menos autorregulación. Es decir, los niños con menor autorregulación inicial que participaron en el programa Inner Kids mostró una mejora significativa en la autorregulación (según lo indexado por el puntaje GEC) siguiendo entrenamiento en comparación con los niños en el control grupo (Galla et al., 2016).

Acorde a lo ya expuesto, los resultados se muestran favorables, pero siguen siendo pocas las investigaciones que se han realizado en población infantil en edades preescolares, para lo cual, el objetivo central de esta investigación es la determinación de la eficacia de la técnica de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids para la mejora de la regulación emocional en niños de 4-5 años con dificultades comportamentales.

### **1.3 Objetivos e Hipótesis de la Investigación**

#### **1.3.1 Objetivo General**

- Determinar la eficacia de la técnica de Mindfulness adaptado al modelo Inner Kids para la mejora de la regulación emocional en niños de 4-5 años con dificultades comportamentales.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- o Evaluar los niveles de respuesta comportamental que muestran los niños de 4- 5 años.
- o Observar el grado de regulación emocional que muestran los niños de 4 – 5 años en el aula.
- o Aplicar la intervención de Mindfulness basado en el modelo Inner Kids para la regulación emocional.
- o Comprobar la eficacia de la técnica de Mindfulness comparando los resultados de las pruebas pre y postest.

### **1.3.3 Hipótesis General y Específicas**

#### **1.3.3.1 Hipótesis General**

La técnica de Mindfulness adaptada al modelo Inner Kids mejorará la regulación emocional en preescolares.

La aplicación de la técnica de mindfulness adaptado al modelo Inner Kids mostrará eficacia en la mejora de la regulación emocional en niños de 4-5 años con dificultades comportamentales.

#### **1.3.3.2 Hipótesis Nula**

La técnica de Mindfulness adaptada al modelo Inner Kids no mejorará la regulación emocional en preescolares.

La aplicación de la técnica de mindfulness adaptado al modelo Inner Kids no mostrará eficacia en la mejora de la regulación emocional en niños de 4-5 años con dificultades

comportamentales.

#### **1.4 Justificación.**

En la actualidad, se ha observado que muchos niños en etapa preescolar presentan dificultades en su comportamiento y conducta, lo cual tiene un impacto negativo en su capacidad para regular sus emociones, pensamientos y acciones. Estas dificultades en la regulación emocional y conductual afectan su capacidad de adaptación al entorno y pueden obstaculizar el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales.

Las dificultades comportamentales en la infancia se han convertido en una preocupación significativa tanto para los docentes como para los cuidadores. Estas dificultades representan uno de los principales motivos de consulta y preocupación, ya que tienen un impacto considerable en la salud, el bienestar y el rendimiento académico de los niños y las niñas.

Dentro de los factores que influyen en la regulación emocional se han identificado factores biológicos, neurofisiológicos y ambientales que interactúan entre sí a lo largo del desarrollo, los factores biológicos los cuales incluyen el temperamento, el cual afectaría la intensidad de la emoción experimentada, componentes neurofisiológicos y ambientales (Guerrero Aisaga et al., 2020).

Es relevante abordar estas dificultades durante la etapa preescolar, ya que es un período crucial en el desarrollo infantil. La adquisición de habilidades socioemocionales en esta etapa sienta las bases para un ajuste saludable en el entorno escolar y social a lo largo de la vida.

Es por ello que la presente investigación pretende proveer información adicional y comprobar la eficacia de una técnica de Mindfulness para lo cual se harán uso de las actividades del Inner Kids Program (IKP) por sus siglas en inglés, el cual es un programa específicamente desarrollado y adaptado para niños pequeños. Este programa basado en la técnica de reducción del estrés basada en Mindfulness se enfoca en el desarrollo de tres áreas que también se

enfatan en el entrenamiento clásico de atención plena: atención, equilibrio emocional y compasión (Galla et al., 2016).

Además, el resultado de esta investigación servirá como un medio de consulta para la comunidad educativa y de la salud, es decir, profesionales del área de la salud como psicólogos, psiquiatras, pediatras, entre otros; y de la educación como maestros, tutores, maestros sombra, contarán con un modelo de Mindfulness adaptado a la población infantil que permitirá trabajar desde la intervención y prevención mediante la adecuada gestión de regulación emocional de niños y/o niñas a fin de mejorar el desarrollo, bienestar y salud mental de los niños y niñas.

Sobre esta base, el trabajo de investigación justifica que los beneficiarios son directos e indirectos, siendo estos los siguientes: Los niños y niñas de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre” serán los primeros beneficiarios de la aplicación del programa Inner Kids. La Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre se beneficiará en su labor pedagógica porque al aplicar este programa logrará mejorar la regulación emocional de niños y niñas comprendidos en el rango de edades de 4 a 5 años.

Este estudio se justifica en base a la necesidad de investigar la aplicación de la técnica de Mindfulness en la población preescolar, con el objetivo de identificar sus beneficios y contribuir al desarrollo de intervenciones eficaces que mejoren la regulación emocional y el bienestar de los niños en esta etapa crucial de su desarrollo. Al hacerlo, se busca ofrecer soluciones prácticas y pertinentes para abordar las dificultades comportamentales y promover un desarrollo socioemocional saludable en los niños y las niñas preescolares. Esta investigación se enmarca dentro de la línea de investigación de la Universidad Técnica del Norte de “Salud y Bienestar”.

El aporte práctico de este estudio es que puede tomarse como referencia para el desarrollo de futuras investigaciones enfocadas hacia la población infantil tanto en el campo educativo como de salud. Además, puede servir como base para programas de prevención y

psicoeducación de la salud mental que ayuden a rebajar los costos de intervenciones, y promueva individuos saludables.

## **CAPITULO II**

### **2. Marco referencial**

#### **2.1 Comportamiento**

El comportamiento se lo define como las acciones y reacciones de los seres vivos ante estímulos. Según Gómez Marín (2014) “el comportamiento es dinámico esto debido a que es un proceso que necesariamente involucra cambios, y esa dinámica se manifiesta en el espacio y el tiempo” (Bacigalupe, 2020, p.1).

Así se puede decir que, el comportamiento es complejo y multidimensional, esto significa que no tiene una única causa o explicación, siendo el resultado de una interacción compleja de una amplia gama de factores como son las influencias genéticas, los trastornos de personalidad, las influencias ambientales entre las cuales se encuentran las experiencias de vida, los factores sociales como es el entorno cultural, las interacciones sociales, los factores biológicos como el estado de ánimo, la salud física y mental, entre otros. Cada individuo tiene una combinación única de estos factores que influye en su comportamiento. (Bacigalupe, 2020)

##### **2.1.1 Diferencia entre comportamiento y conducta.**

El comportamiento se puede conceptualizar como una categoría superior que abarca diversos conjuntos de conductas (Universidad Internacional de la Rioja, 2022). Mientras que la conducta refleja la personalidad y tiende a ser más constante, el comportamiento es más maleable y puede variar según las circunstancias. Este último es susceptible de modificaciones más fácilmente, adaptándose a diferentes situaciones. En contraste, la conducta, aunque también puede ser modificada, es un fenómeno más complejo, arraigado en un constructo interno que demanda una auténtica disposición del individuo para lograr un cambio duradero (Romero, 2020).

### **2.1.2 Expresión internalizante y externalizante del comportamiento**

Existen dos grandes grupos de problemas que pueden presentar los niños preescolares (Achenbach y Rescorla, 2000) los internalizados o internalizantes y los externalizados o externalizantes. Los problemas internalizados en la infancia temprana usualmente se manifiestan con la presencia de ansiedad, retraimiento social, miedo y tristeza, mientras que los problemas externalizantes se manifiestan por comportamientos disruptivos, agresividad, conductas desafiantes e hiperactividad (Romero-Acosta et al., 2022).

Achenbach (1983) acuñó la clasificación de comportamientos expresivos externalizantes e internalizantes, conceptualizándolas como características o manifestaciones detectables de una u otra forma en el niño que son potencialmente riesgosas a una serie de trastornos, psicopatologías o conductas anormales, que estarían derivados justamente de esta falta de organización de los factores integradores (Sánchez-Gómez et al., 2020)

### **2.1.3 Internalización**

Las conductas internalizantes son dificultades relacionadas con el self o experiencias subjetivas del propio niño, de ajuste ambiental. Estas dificultades psicológicas infantiles que penosamente constituyen mayor dificultad en su manejo pueden ser de tardío reconocimiento de los padres. Se evidencian como conductas de inhibición, timidez, tristeza y dificultades para la expresión emocional. Se incluyen dentro de este tipo de trastornos la depresión, la ansiedad y la somatización sin causa médica y el aislamiento al contacto social, Aparentemente hay una mayor prevalencia en el sexo femenino (Sánchez-Gómez et al., 2020)

### **2.1.4 Externalización**

Según Achenbach y Rescorla (2000), las conductas externalizantes se refieren a patrones de comportamiento que los niños exhiben hacia su entorno, afectando a las personas que los

rodean, como padres, maestros y compañeros. Estas conductas son muy visibles en el entorno cotidiano y abarcan aspectos como la capacidad de regularse, la actividad física, el manejo de las emociones y las habilidades sociales (Arias, Montoya & Romero, 2009).

## **2.2 Teorías del comportamiento humano**

El comportamiento ha sido conceptualizado bajo diferentes modelos dentro de la rama de la psicología, la fisiología y las ciencias sociales. Una de las teorías que ha sido pionera del comportamiento animal y humano es la de Pavlov, la cual fue desarrollada a principios del siglo XX, esta teoría establece una dependencia causal entre una acción y un estímulo interno o externo (estimulo-respuesta) (Kopsov, 2021)

Erikson mostró interés en explorar cómo la sociedad afecta la personalidad y conducta de las personas. Desarrolló la idea de que, a lo largo de la vida, los individuos enfrentan 8 crisis, cuya resolución depende de sus actitudes y comportamientos. A diferencia de Freud, que se enfoca en factores biológicos, Erikson atribuye importancia a los aspectos sociales y culturales en su teoría (Cobo, 2003).

Carl Rogers desarrolló un modelo del comportamiento humano que incorpora, además de los factores psicológicos observables, las experiencias individuales únicas, como el odio, el amor, la alegría, la tristeza, el sentido de vida y la responsabilidad. La premisa central de esta teoría radica en la idea de que es fundamental para todos los seres humanos descubrir su identidad para poder aceptarse y valorarse por lo que son (Cobo, 2003).

## **2.3 Comportamiento de los niños en edad preescolar asociados a un trastorno psicológico en la infancia**

Algunos trastornos psicológicos causan problemas en el comportamiento que pueden generar una mayor dificultad en la autorregulación emocional en los niños y niñas. Según la definición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición

(DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) de 2014, un trastorno mental se caracteriza por una perturbación clínicamente significativa en el estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, reflejando una disfunción en los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental (American Psychiatric Association, 2014)

Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. Una respuesta predecible o culturalmente aceptable ante un estrés usual o una pérdida, tal como la muerte de un ser querido, no constituye un trastorno mental. Un comportamiento socialmente anómalo (ya sea político, religioso o sexual) y los conflictos existentes principalmente entre el individuo y la sociedad, no son trastornos mentales salvo que la anomalía o el conflicto sean el resultado de una disfunción del individuo, como las descritas anteriormente. (American Psychiatric Association, 2014, p.5)

### **2.3.1 Comportamiento de los niños en edad preescolar no asociados a un trastorno de la infancia**

La mayoría de los niños y niñas en etapas preescolares se encuentran en pleno proceso de desarrollo en múltiples áreas vitales. Durante este proceso, es común observar ciertos comportamientos problemáticos, estos comportamientos problemáticos pueden definirse como un conjunto de dificultades socioemocionales que se manifiestan en diversas circunstancias y situaciones. Tienen un impacto negativo en el entorno, afectando el desempeño escolar, las relaciones con los padres, maestros y compañeros, así como las emociones de los propios niños. Además, es importante destacar que estos problemas pueden perdurar hasta la adolescencia (Vélez-Calvo et al., 2021).

Se sabe que la mayoría de estos comportamientos se asocian con el ciclo evolutivo normal del desarrollo de los niños, cuando surgen desequilibrios en el entorno, estos comportamientos tienden a intensificarse y pueden volverse más frecuentes, a menudo se puede requerir apoyo psicológico o psiquiátrico según la intensidad, duración y frecuencia de las conductas. (Vélez-Calvo et al., 2021).

## **2.4 Factores que intervienen en el comportamiento**

Según la perspectiva de Bronfenbrenner (1999), el desarrollo humano no es simplemente el producto de influencias externas sus características biológicas, que abarcan desde su predisposición genética hasta su salud física; sus características psicológicas, como la capacidad cognitiva y las habilidades emocionales; su interacción en entornos sociales y la calidad de sus relaciones con otros; la expresión de talentos y habilidades particulares; las posibles limitaciones o discapacidades que enfrentan; y, por último, su temperamento individual, que influye en la forma en que enfrentan y responden a diversas situaciones. Esto se convierte en un proceso interactivo donde las personas desempeñan un papel activo en su propio crecimiento. En este contexto, los niños no solo son receptores de influencias, sino que también influyen en su desarrollo de manera significativa (Papalia, 2009, p.199)

### **2.4.1 Factores genéticos de temperamento o personalidad que influyen en el comportamiento.**

El sentido común sugiere que cualidades como la estatura, el talento musical o la inteligencia son mayormente hereditarias, hacia mediados de los años 90, aún no se han investigado lo suficiente para confirmar definitivamente su carácter hereditario. Sin embargo, se reconoce que intervenciones educativas, ambientales y sociales son efectivas para impulsar estas cualidades, siempre que haya ciertas aptitudes iniciales. (Moreno Muñoz, 2022)

Debido a la dificultad de identificar los rasgos responsables de la transmisión hereditaria, el conductismo rechazó el papel de la herencia en las diferencias de comportamiento, enfocándose en estímulos ambientales observables que moldean la conducta. Este enfoque conductista intentó explicar la conducta humana y animal como resultado de entrenamiento basado en estímulos, respuestas, refuerzos y condicionamientos iniciales que influyen en la formación de características individuales como el talento, el temperamento y la estructura mental (Moreno Muñoz, 2022)

#### **2.4.2 Factores ambientales que influyen en el comportamiento**

Cada vez es más claro que el estrés de la vida temprana puede afectar negativamente el funcionamiento de los niños más adelante en la vida. Por ejemplo, los niños expuestos a eventos negativos de la vida o psicopatología de los padres corren un mayor riesgo de sufrir dificultades emocionales, conductuales y de salud física posteriores (Bellis et al., 2019).

Se ha estudiado de manera tradicional los factores de riesgo tempranos de forma separada. No obstante, se sabe que los factores estresantes suelen coexistir. Por ejemplo, la psicopatología en las madres a menudo coincide con eventos estresantes de la vida, como el divorcio o la pérdida de un ser querido, pero también con tensiones socioeconómicas. La influencia negativa en los resultados de los niños parece depender más de la cantidad de factores de riesgo presentes que del tipo específico de estrés. Además, se ha observado de manera consistente que la acumulación de factores de riesgo explica más variación en los resultados de los niños que los factores individuales. Para entender mejor la relación entre el estrés y los resultados de los niños, este estudio utilizó una construcción de estrés amplia para capturar la correlación natural entre los diversos factores de riesgo. (Maat et al., 2021)

### **2.4.3 Factores socioemocionales o afectivos que influyen en el comportamiento**

En la actualidad, se ha evidenciado que la exposición constante de un niño a situaciones estresantes, como conflictos familiares, cambios significativos en su entorno, eventos traumáticos o la presión académica excesiva, incrementa la probabilidad de que experimente trastornos mentales. (Souza et al., 2019)

La falta de las condiciones y recursos necesarios se convierten en un desafío para afrontar las dificultades, la falta de comprensión de los acontecimientos y limitado acceso a los servicios de salud mental pueden generar efectos adversos a largo plazo en el bienestar emocional y psicológico del niño (Barberán et al., 2019).

Por otro lado, es importante señalar que las investigaciones adicionales en este tema, indican que un entorno familiar inestable contribuye al desarrollo de comportamientos problemáticos y también al bajo rendimiento escolar entre los estudiantes (Hernando y Sanz, 2017). Los estudios además sugieren que la presencia activa de los padres en el hogar ejerce una influencia significativa en el comportamiento escolar. Los estudiantes cuyos padres pasan más tiempo con ellos, brindan un mayor apoyo tanto en el ámbito escolar como en el personal, se ha observado que suelen manifestar una reducción en las conductas disruptivas. Esta evidencia sugiere que fomentar una mayor implicación de la familia en la educación podría ser una razón justificada para intensificar los esfuerzos en este ámbito (Jurado de los Santos et al., 2020).

Es crucial reconocer la diversidad de situaciones a las que los niños pueden estar expuestos, ya que cada una de ellas puede tener un impacto único en su desarrollo emocional y mental.

Se dice que la forma en que los padres trabajan juntos, conocida como coparentalidad, es un factor clave que influye en la salud mental de los niños y de los propios padres, así como

en el buen funcionamiento de la familia. Por ejemplo, un estudio de Teubert y Pinquart en (2010), que revisó varios estudios, encontró que la coparentalidad está vinculada con el bienestar emocional de los niños. Este tipo de relación entre los padres también se identificó como uno de los indicadores que predicen cómo se adapta psicológicamente un niño. Otro trabajo importante sobre este tema fue realizado por Lamela y Figueiredo en 2016, y estos hallazgos se respaldan en la investigación de Souza y colaboradores en 2019. Estos estudios resaltan la importancia de cómo los padres trabajan juntos para el desarrollo emocional de los niños y la salud mental general de la familia (Souza et al., 2019).

## **2.5 Dificultades comportamentales asociadas a un trastorno psicológico**

Para clasificar un comportamiento como trastorno, se deben considerar factores como la duración y complejidad de las expresiones conductuales en la personalidad de los individuos, así como el impacto crucial de las condiciones sociales, ambientales, educativas y experiencias vividas en las que se manifiesten, siendo estos elementos predisponentes para su surgimiento (Frutos López et al., 2022).

Este enfoque coincide con la perspectiva del DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), que es una referencia importante en la clasificación y diagnóstico de trastornos psicológicos. El DSM-5 subraya la necesidad de evaluar la persistencia y la interferencia significativa en el funcionamiento diario para considerar un comportamiento como un trastorno. Además, destaca la importancia de tener en cuenta los factores contextuales y ambientales que pueden contribuir al desarrollo de estos trastornos y como estos comportamientos pueden afectar significativamente en una o varias esferas de la vida en la que el individuo se desenvuelve.

## **2.6 Dificultades comportamentales no asociadas a un trastorno psicológico.**

Uno de los problemas relacionados con el desarrollo y salud mental de niños y niñas que más preocupación genera es la presencia de conductas disruptivas (agresividad, desobediencia acentuada y hostilidad) y la ausencia de respeto a normas de convivencia y a derechos de otras personas.

A estos comportamientos desadaptativos se les conoce comúnmente como problemas de conducta o conductas externalizantes. A pesar de su imprecisión, estos términos se utilizan ampliamente, ya que permiten describir un conjunto de dificultades que, sin implicar necesariamente la presencia de patología, constituyen una fuente de obstáculos sociales y educativos. Estas dificultades generan tensión y afectan no solo al bienestar de los niños y niñas que las exhiben, sino también a sus familias y a su entorno, sin necesariamente indicar la existencia de una condición patológica (Vergara-Barra et al., 2020).

Es oportuno hacer referencia a tres términos que son utilizados al considerar sujetos con manifestaciones en su comportamiento; dificultades, problemas y trastornos. (Frutos López et al., 2022)

Las complicaciones pueden surgir durante las fases críticas del desarrollo, cuando algún factor interrumpe la progresión normal de dicho desarrollo personal y el individuo responde de manera inapropiada. En otras palabras, los comportamientos problemáticos de los niños están vinculados a un conjunto de dificultades socioemocionales que se reflejan en diversas conductas adoptadas por los niños, generando dificultades y desafíos para las familias en general (Cortez y Plua, 2018). Por lo tanto, es esencial considerar que los niños experimentan cambios constantes en su comportamiento, los cuales están influenciados por su etapa de desarrollo, género, educación y las condiciones del entorno. (Causillas Vega et al., 2021)

El grupo de niños con estos comportamientos que satisfacen los criterios categoriales de DSM-V Y CIE 10 entran dentro de un trastorno de conducta; por otro lado, como se ha

mencionado hay otro que está en un umbral subclínico que no cumple con todos los criterios para ser considerado trastorno, sin embargo, representa un grupo de riesgo para el desarrollo del mismo. (Vergara-Barra et al., 2020).

## **2.7 Trastornos psicológicos en la infancia que afectan el comportamiento.**

Los trastornos psicológicos que pueden manifestarse durante la infancia, y que se describen a continuación, han sido extraídos de la guía clínica del DSM-V. Estos abarcan trastornos del estado de ánimo y trastornos del neurodesarrollo, los cuales conllevan una afectación en el comportamiento de los niños, los trastornos del comportamiento con mayor prevalencia son el Trastorno Negativista Desafiante (TND), el Trastorno de la conducta (TC), el Trastorno explosivo intermitente, en cuando a los trastornos del neurodesarrollo que causan una afectación en el comportamiento y mayormente prevalentes son el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), estos trastornos suelen ir acompañados por problemas emocionales, dificultades en las relaciones sociales con sus parejas o con las figuras de autoridad, generalmente los niños que presentan estos trastornos tienen los siguientes comportamientos como conducta desafiante, irritabilidad, estallidos de ira, agresividad, conducta destructiva o conductas antisociales y dificultades en la interacción con sus pares (Eddy, L. S. 2020).

### **2.8.1 Concepto de regulación emocional.**

En términos generales, la autorregulación se refiere a las habilidades y procesos asociados con la dirección, planificación y control de atención/cognición, emoción y comportamiento/acción que son necesaria para un funcionamiento adaptativo óptimo (Graziano et al. 2019)

### **2.8.2 Las emociones en niños en edades preescolares.**

Los primeros años de vida ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de las habilidades que envuelven la conciencia emocional como parte del desarrollo integral estructurado en una determinada cultura y contexto (Sánchez-Gómez et al., 2020).

Desde sus primeras percepciones, el recién nacido establece vínculos afectivos, utilizando el llanto y las expresiones corporales y faciales como los primeros medios de comunicación para expresar sus necesidades. A lo largo de su desarrollo, el niño atraviesa diversas etapas, desde respuestas emocionales simples y primitivas hasta la adquisición de habilidades para comunicarse, autorregularse y resolver conflictos (Pineda Gónzales, 2021)

## **2.8 Comportamiento y regulación emocional en niños preescolares**

Como se había mencionado anteriormente, la autorregulación se refiere a "la capacidad de controlar los propios pensamientos, comportamientos, reacciones emocionales e interacciones sociales, incluso cuando los impulsos y deseos van en contra de metas cercanas o lejanas" (Berti & Cigala, 2020, p.1).

La regulación emocional y las funciones ejecutivas experimentan un desarrollo significativo durante el periodo preescolar, que suele situarse alrededor de los 5 años de edad. Además, sostienen que ambas habilidades influyen de manera considerable en la preparación para la escuela y en la competencia social (Donovan, 2021).

### **2.10.1 El concepto de Mindfulness**

Mindfulness que traducido al español significa atención plena se define como un proceso de que permite regular y dirigir la atención y a la vez permite generar un desarrollo de estar consciente del momento presente (Pinazo et al., 2020)

El mindfulness promete prevenir o mejorar una variedad de condiciones de salud física y mental, lo que lo convierte en un enfoque atractivo para la psicología de la salud. Este campo

tiene una definición lo suficientemente amplia como para abarcar cualquier aspecto de la psicología que aborde problemas de salud de cualquier tipo. Así, la atención plena parece encajar de manera indiscutible en este terreno, dadas sus potenciales ventajas para la salud. (Lee and Young, 2016)

### **2.10.2 Orígenes y fundamentos filosóficos de Mindfulness.**

El origen de la atención plena, o mindfulness, se remonta aproximadamente a unos 2.500 años en la tradición budista, siendo su principal representante Siddharta Gautama, también conocido como el Buda Shakyamuni. Esta tradición religiosa y filosófica se ha extendido globalmente y se centra fundamentalmente en la práctica de mindfulness. De hecho, según Kabat-Zinn (2003), la capacidad de ser plenamente consciente del momento presente es intrínseca al ser humano. La contribución de la tradición budista ha consistido en resaltar métodos simples y efectivos para desarrollar y perfeccionar esta capacidad, integrándola en todos los aspectos de la vida (Ramos Mejía, 2021).

### **2.10.3 La inserción de la meditación Mindfulness en Occidente.**

La relevancia de varios eventos y la participación de diversos profesionales y científicos han sido fundamentales para introducir las técnicas de mindfulness en nuestra cultura occidental. Esto ha generado un gran interés y entusiasmo entre la comunidad científica dedicada a la salud. En el campo de la psicología contemporánea, el mindfulness ha sido adoptado como una estrategia para aumentar la conciencia y manejar de manera efectiva los procesos mentales que contribuyen a la angustia emocional y el comportamiento desadaptativo (Bishop et al., 2004). A nivel científico, su impacto ha sido extraordinario en la última década. (Parra Delgado et al., 2012)

### **2.10.4 Adaptación de Mindfulness al contexto infantil.**

Si bien la popularidad de los programas de atención plena para niños ha aumentado rápidamente, existe una escasez de investigación empírica sobre los efectos de tales prácticas. Los estudios iniciales de entrenamiento de atención plena con niños muestran efectos prometedores en los estudios de Flook et al., (2010) y Napoli, et al., (2005) y una revisión de las intervenciones basadas en la meditación entre los jóvenes informó una mediana del tamaño del efecto entre 0,27 y 0,70 para resultados psicológicos y conductuales (Flook et al., 2015).

Diversos trabajos han estudiado la relación del mindfulness del docente y aspectos claves en el día a día de la profesión (por ejemplo, relaciones interpersonales, gestión del estrés, apoyo social, inteligencia emocional percibida), siendo los resultados mejores en aquellos educadores conscientes, ya que encarnan cualidades y actitudes como la paciencia, la confianza, el respeto y la amabilidad (Sánchez-Gómez et al., 2020, p.135).

Arguís et al. (2010) “destacan la eficacia del mindfulness en niños y argumentan, que si desde edades tempranas aprenden a vivir de un modo más consciente, estaremos contribuyendo a educar a personas más libres, responsables y felices” (Sánchez-Gómez et al., 2020, p. 136).

Weare (2014) en su estudio aborda los beneficios de la atención plena para los profesores sobre todo en temas relacionados con el estrés, la salud mental, el bienestar, la bondad, la compasión, la salud física, el rendimiento cognitivo y el rendimiento laboral. (Sánchez-Gómez et al., 2020).

#### **2.10.5 Modelo Inner Kids.**

En términos generales, el programa Inner Kids se enfoca en el desarrollo de tres áreas que también se enfatizan en el entrenamiento clásico de atención plena: atención, equilibrio emocional, y compasión. Inner Kids ha sido desarrollado en dos formatos para niños a partir de

los 4 años (preescolar) y hasta los 18 años (duodécimo grado) con una longitud flexible y una frecuencia que varía según la edad de los estudiantes y los objetivos de los facilitadores (Galla et al., 2016).

El primer formato (stand alone actividades sin cita previa) está diseñado para que los padres y los profesionales pueden integrar relativamente breve (menos de 10 min) actividades basadas en mindfulness en sus rutinas en el hogar, el trabajo o la escuela. Transiciones, por ejemplo, cuando los niños son hacer fila, sentarse en la mesa de la cocina, prepararse para salir de la casa, esperar su turno o esperando para ir a almorzar, al recreo o la siguiente clase son oportunidades para integrar las actividades de atención plena en la vida diaria (Galla et al., 2016).

En el segundo formato (clases de habilidades para la vida), Las mismas actividades se secuencian juntas para crear clases independientes más largas que desafían a niños y adolescentes con períodos más prolongados de práctica de atención plena y procesos grupales.

Este segundo formato de clase de habilidades para la vida es la estructura del curso que se utilizó en el estudio se describe a continuación donde los niños pequeños (edades 4–9) normalmente reciben capacitación de Inner Kids en sesiones de 30 min dos veces por semana durante 8 sesiones. Para niños mayores, el curso generalmente se reúne una vez a la semana durante 45–60 min, durante 10–12 semanas. Cada clase de habilidades para la vida de Inner Kids se divide en tres secciones principales. (Galla et al., 2016)

La primera sección implica una práctica introspectiva sentada, y el cierre la tercera sección implica otro introspectivo período (a menudo acostado). A diferencia del primero y terceras secciones de cada clase, la sección media incluye actividades relacionales dirigidas a objetivos y juegos dirigidos hacia un objetivo de aprendizaje específico. Al comienzo del programa, la primera y la tercera sección son relativamente breves, pero a lo largo del curso del programa de 8 a 12 sesiones, estas secciones se amplían gradualmente a medida que los

estudiantes desarrollan una capacidad para participar en prácticas introspectivas para periodos de tiempo más largos. (Galla et al., 2016)

Las actividades de Inner Kids están diseñadas para ayudar jóvenes “desarrollan y fortalecen su capacidad de atención a sus experiencias internas y externas” (Goodman & Greenland, 2009, p. 418) en un forma objetiva y amable. Además de juegos, canciones y actividades que desarrollan la conciencia de uno mismo y de los demás (denominados colectivamente como “Prácticas de Concienciación”), las actividades de Inner Kids también enfatizan otros elementos fundamentales del entrenamiento en meditación clásica (colectivamente referidas como “Prácticas de Bondad”) de una manera apropiada para la edad, incluyendo: (1) el cultivo de bondad, compasión y una ética de servicio hacia uno mismo, los demás y la comunidad en general; (2) un entendimiento de que todas las acciones, grandes o pequeños, tienen consecuencias que uno no puede anticipar siempre; (3) un entendimiento de que pensamientos, emociones y sensaciones físicas vienen, van, y que cambian; (4) un entender que las personas, los lugares y las cosas son: Autorregulación, Mindfulness, Inner Kids conectados de maneras que uno no podría esperar; (5) un entender que hay una manera de ver el interior y experiencia externa con una perspectiva lúcida incluso cuando uno está demasiado emocionado o molesto; y (6) una comprensión de que muchos eventos de la vida no encaja perfectamente en una categoría de correcto o incorrecto, y/o blanco o negro. El plan de estudios de lecciones múltiples se divide en cuatro unidades de igual duración (de una a cuatro lecciones cada una), con cada unidad que contiene lecciones que incluyen Prácticas tanto de Conciencia como de Bondad. (Galla et al., 2016)

Además, cada unidad se enfocará en una o más aplicaciones de la atención plena en la vida real, apropiadas para la edad. Por ejemplo, los estudiantes aprenden que la conciencia de la respiración puede ayudarlos a calmarse, enfocarse y concentrarse, o que la conciencia plena puede ayudarlos a ver claramente y entender mejor lo que está pasando en, a, y alrededor de

ellos. Porque la atención sirve como base para todas las prácticas posteriores en el programa, la primera de las cuatro unidades está diseñada para ayudar a los niños a convertirse más familiarizados con el proceso de su atención (Galla et al., 2016).

#### **2.10.6 Beneficios y efectos de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids.**

Los resultados indicaron que el entrenamiento de Inner Kids fue particularmente efectivo para promover la autorregulación de los niños que comenzaron el programa con una autorregulación más baja para obtener los resultados completos, (consulte Flook et al., 2010). Es decir, los niños con una autorregulación inicial más baja que participaron en el entrenamiento de Inner Kids mostraron una mejora significativa en la autorregulación (según el índice GEC) después del entrenamiento en comparación con los niños del grupo de control. Para los niños inicialmente calificados como promedio o por encima del promedio en autorregulación, no hubo un efecto perceptible del entrenamiento de Inner Kids en su autorregulación posterior al entrenamiento. Un patrón de cambio similar surgió tanto para la autorregulación informada por los maestros como por los padres, lo que sugiere que las mejoras en la autorregulación de los niños se generalizaron a entornos no escolares. Para explorar más a fondo estos resultados, también probamos si el entrenamiento de Inner Kids mejoró componentes específicos de autorregulación en el BRIEF (Galla et al., 2016).

Según los informes de los maestros y los padres, los niños con una autorregulación inicial más baja que recibieron capacitación en Inner Kids mostraron una mejora significativa en su capacidad para iniciar tareas, cambiar entre tareas y monitorear el desempeño en las tareas. Curiosamente, las mejoras en estos tres dominios pueden reflejar el conjunto de habilidades practicadas durante el entrenamiento de atención plena, que incluían centrar la atención en una sensación física (iniciar), mantener el enfoque a lo largo del tiempo (supervisar)

y redirigir la atención de nuevo a la sensación después de cualquier lapsus (cambio). Si bien los resultados de este estudio son preliminares, brindan evidencia interesante de que el entrenamiento de la atención plena puede ser particularmente beneficioso. (Galla et al., 2016)

### **2.11 Marco legal**

El proceso de investigación completo, el cual partió desde evaluación inicial, intervención y evaluación final se llevó a cabo acorde con el código ético establecido por el colegio de psicólogos clínicos de Pichincha en 1989. Esto implica comprometerse sin reservas a seguir todos los artículos mencionados en el código mencionado. Además, el profesional a cargo de esta tesis se comprometerá a respetar tanto los deberes como los derechos fundamentados en los principios universales de la moral y las leyes vigentes en el país.

Adicional a lo anteriormente expuesto, la presente investigación será sometida a revisión por el comité de ética de la Universidad Técnica del Norte para garantizar su conformidad con los más altos estándares éticos. A nivel internacional, este estudio se ajusta rigurosamente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la declaración de Helsinki referente a la investigación en seres humanos y los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA).

A nivel nacional, también se tomarán en cuenta las disposiciones establecidas por la Normativa del Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y el Código de la Niñez y Adolescencia, así como la Constitución del Ecuador. Estas regulaciones nacionales son fundamentales para proteger los derechos y el bienestar de los participantes involucrados en el estudio.

En resumen, la investigación será sometida a un riguroso proceso de revisión ética a nivel institucional y se ajustará a las normativas internacionales y nacionales pertinentes, garantizando así su integridad y el respeto a los derechos de los participantes.

### **Derecho a la Protección: Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador**

Art. 50.- Derecho a la integridad personal. - Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que se respete su integridad personal, física, psicológica, cultural, afectiva y sexual. No podrán ser sometidos a torturas, tratos crueles y degradantes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2022).

Art. 51.- Derecho a la libertad personal, dignidad, reputación, honor e imagen. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que se respete:

1. Su libertad, sin más limitaciones que las establecidas en la ley. Los progenitores y responsables de sus cuidados los orientarán en el ejercicio de este derecho; y su dignidad, autoestima, honra, reputación e imagen propia (Asamblea Nacional del Ecuador, 2022).

#### **Derecho a la Privacidad: Constitución del Ecuador Art. 362**

Los servicios de salud serán seguros, de calidad y calidez, y garantizarán el consentimiento informado, el acceso a la información y la confidencialidad de la información de los pacientes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

#### **Derecho a la Salud: Código de la Niñez y Adolescencia Art. 27; Constitución del Ecuador Art. 31**

- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a disfrutar del más alto nivel de salud física, mental, psicológica y sexual (Asamblea Nacional del Ecuador, 2022).
- La salud es un derecho que garantiza el Estado, cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y otros que sustentan el buen vivir (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

#### **Derecho a la Confidencialidad: Constitución del Ecuador, Art. 66, Literal**

El derecho a la protección de datos de carácter personal, que incluye el acceso y la decisión sobre información y datos de este carácter, así como su correspondiente protección. La recolección, archivo, procesamiento, distribución o difusión de estos datos o información requerirán la autorización del titular o el mandato de la Ley (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

### **CAPÍTULO III**

#### **3. Marco Metodológico.**

##### **3.1 Descripción del área de estudio / Descripción del grupo de estudio**

El presente estudio se llevó a cabo en el territorio ecuatoriano, específicamente en la zona urbana de la ciudad de Ibarra, en la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre". El objetivo principal es investigar a un grupo de niños y niñas en edad preescolar, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, que asisten a dicha Unidad Educativa.

La población a ser estudiada fue seleccionada siguiendo criterios de inclusión y exclusión. La muestra consistió en la selección específica de todos los niños y niñas preescolares que cumplan los criterios de inclusión haciendo énfasis a las alteraciones comportamentales asociadas y no asociadas a un trastorno psicológico que reportan las maestras y cuyos representantes legales hayan firmado el consentimiento informado, garantizando así su participación en el estudio.

Se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo estratificado a fin de asegurar la selección respecto a las muestras participantes de acuerdo de sexo y edad en la población diana identificada de todos los niños y niñas preescolares que cumplan los criterios de inclusión y

cuyos representantes legales hayan firmado el consentimiento informado, garantizando así su participación en el estudio.

Se ha escogido la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”, debido a su relevancia en la comunidad y a la disponibilidad de participantes que cumplen con los requisitos establecidos. Además, se considera un entorno propicio para llevar a cabo la investigación, ya que cuenta con las instalaciones adecuadas y personal capacitado para colaborar en el estudio.

El estudio busca obtener información sobre diversos aspectos relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los niños preescolares, con el fin de generar conocimiento que contribuya a la mejora de las prácticas educativas y al bienestar de los niños en esta etapa crucial de su desarrollo.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Niños y niñas en edad preescolar.	Niños de edades comprendidas de 0 a 3 años o mayores a 5 años
Edades comprendidas entre 4 y 5 años.	Niños que se encuentren en un proceso psicoterapéutico.
Niños y niñas con dificultades comportamentales.	Niños y niñas con cualquier grado de discapacidad intelectual y/o física.
Niños y niñas con dificultades de autorregulación	

---

Niños y niñas matriculados en la  
Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la  
Torre”

Niños y niñas con Trastorno por  
déficit de atención e hiperactividad.

Niños y niñas con trastorno  
negativista desafiante.

Niños y niñas con trastornos de  
conducta

Niños y niñas con trastorno del  
espectro autista

---

Nota: Bolaños, J. (2023)

### **3.2 Enfoque y Tipo de Investigación**

El enfoque investigativo de este trabajo es mixto, ya que combina elementos cuantitativos y cualitativos para abordar de manera integral los objetivos propuestos. Se utilizarán cuestionarios, análisis estadísticos, descriptivos y correlacionales (enfoque cuantitativo) para recopilar y analizar datos numéricos. Además, se indagará en la experiencia subjetiva de los maestros a través de entrevistas (enfoque cualitativo), con el fin de obtener una comprensión más profunda de los resultados y obtener perspectivas complementarias (Sampieri, 2018).

Para lograr los objetivos propuestos en el presente estudio, se llevó a cabo un diseño de tipo cuasiexperimental con alcance explicativo. Se aplicó la técnica de Mindfulness en población infantil en etapa preescolar, se hizo uso de las actividades del modelo Inner Kids,

con el fin de fortalecer la regulación emocional de los niños en edad preescolar. Es decir, se manipuló la variable independiente y se midió el efecto de ella sobre las variables dependientes, contrastando esto mediante el uso de un cuestionario y registro de observaciones y a la vez realizando una comparación entre el grupo experimental antes y después de la intervención.

La investigación se llevó a cabo a lo largo de un período de tiempo determinado, aproximadamente 2 meses, lo que permitió evaluar los cambios en el comportamiento y la mejora de la regulación emocional de los niños a medida que se implementan las actividades de Mindfulness.

La viabilidad del estudio se fundamenta en la relevancia y la demanda existente de enfoques efectivos para abordar las dificultades emocionales en los niños preescolares. Al proporcionar evidencia empírica sobre los beneficios del Mindfulness en esta población, se espera contribuir al desarrollo de intervenciones efectivas y a la mejora del bienestar emocional en la etapa preescolar.

### **3.3 Técnicas e instrumentos**

#### **3.3.1 Registro Narrativo De Fernández-Ballesteros.**

La técnica del registro narrativo se emplea para describir y documentar las observaciones realizadas, ya sea de forma escrita u oral. A través de este método, se pueden elaborar descripciones detalladas de comportamientos observados, dejando un registro fidedigno de los mismos. Una de las características destacadas de esta herramienta es su formato flexible (Rocío Fernández-Ballesteros, 2014).

#### **3.3.2 Registro de conductas de Fernández-Ballesteros.**

Se trata de la agrupación de una serie de eventos conductuales bien definidos que se

supone son relevantes al caso que se está estudiando, sin pretender ser exhaustivo en la observación (Rocío Fernández-Ballesteros, 2014).

En este tipo de técnica se observan conductas previamente definidas como “conductas objetivo” que han sido escogidas y/o descritas por el evaluador en función del caso. (Rocío Fernández-Ballesteros, 2014, p. 195)

Estos procedimientos observacionales están dirigidos, única y exclusivamente, a la constatación de las interacciones que se producen entre el ambiente social y la conducta durante la evaluación de comportamientos de los niños participantes.

Este registro de observación ha sido diseñado para observar la frecuencia e intensidad de conductas y realizar una contrastación de resultados mediante un pre y pos test, el instrumento piloto para la evaluación y análisis está compuesto por 8 conductas en las cuales se registran el número de veces que se produce dicha conducta cada día y al finalizar la evaluación durante una semana laboral, se realiza un conteo del total de dichas conductas y al cual se le asigna dentro de una categoría en la variable intensidad las cuales son: alta, media y baja.

Para llevar a cabo la validación de nuestro instrumento piloto se realizó una validación bajo la metodología de juicio de expertos en donde se recabó el juicio de tres personas expertas en los diferentes ámbitos que contempla las diferentes variables, éstas serán seleccionadas por su experiencia profesional, los jueces fueron, una neuropsicóloga, un psicólogo educativo y una parvularia.

Se ha considerado la elección del número de jueces seleccionados siguiendo el criterio de Klaus Krippendorff (2004), “que considera un número mínimo de dos personas con una

demostrada independencia entre ellos y respecto a cualquier institución” (Cremades, 2017, p.1).

### **3.3.3 Inventario Eyberg del comportamiento en niños**

El Inventario de Eyberg es un cuestionario que es contestado por el padre, madre o tutor legal, está diseñado para medir problemas de conducta infantil entre los 2 y 16 años de edad, tiene una duración promedio de entre 5 a 10 minutos y consta de 36 preguntas en total que miden la frecuencia de dichas conductas problemáticas que deben valorarse en una escala de respuesta de tres puntos donde 1 significa “nunca o casi nunca”; 2, “a veces” y 3, “siempre o casi siempre” de acuerdo a la frecuencia con que dichos problemas ocurren en el niño, correspondientes a la puntuación total de intensidad (PTI) que varía de 36 a 108 (Espinoza Calle, 2018).

La consistencia interna (Alfa de Cronbach) de la versión española fue de 0,73, mientras que la del estudio de la Universidad de Cuenca Vanessa Espinoza – Jonnathan Ramón de 0,91; el valor elevado en cuanto al nivel de confiabilidad en el presente estudio podría estar relacionado con el reducido número de participantes en comparación con el realizado en la versión española. Las dimensiones que mide el inventario son: ansiedad, agresividad, negatividad y/u oposición, déficit de atención, problemas para dormir y problemas para comer (Espinoza Calle, 2018).

Adicional a esto, se debe valorar una escala adicional para cada conducta denominada puntuación total del problema (PTP) para lo cual se debe tomar en cuenta si dicho problema de conducta, es significativa o no, por lo que la persona que llene el cuestionario debe responder, “sí” o “no” de esta forma, “sí”, equivaldría a 1 punto y “no” a 0 puntos (Espinoza Calle, 2018).

Para realizar la interpretación se procede a contabilizar la puntuación total de intensidad (PTI) realizando la suma de las respuestas obtenidas en los 36 ítems. Para la puntuación total del problema (PTP) se suman los valores obtenidos en las respuestas binarias para cada pregunta o

apartado. Se considera: “conducta normal”, cuando la puntuación total de intensidad es menor a 70 puntos y la puntuación total del problema es menor a 13 puntos. Existe una “conducta de riesgo” cuando alguno de los 36 ítems es contestado con una puntuación de 3 (“siempre o casi siempre”) y, además, coincide con que la respuesta de los padres a la pregunta en PTP es contestada como “sí”. Por último, existe una “alteración de conducta” si las puntuaciones del PTI son iguales o mayores a 70 y/o las puntuaciones de PTP son mayores a 13 (Espinoza Calle, 2018).

### **3.4 Procedimiento de Investigación**

Al obtener la aprobación se dio inicio al protocolo de evaluación, intervención y reevaluación habiendo realizado anteriormente reuniones con las principales autoridades de la institución y las maestras de los iniciales 2 y se obtuvo los respectivos oficios y documento.

En esta etapa inicial, se llevó a cabo una reunión explicativa con los docentes y los padres de familia para presentar y discutir el presente trabajo de investigación. Para garantizar la participación voluntaria y libre de los involucrados, se recopilaron los respectivos consentimientos informados, que sirvieron como prueba de su participación en el estudio.

Posteriormente, se dio inicio a la fase de evaluación, en la que se aplicó los instrumentos previamente descritos en esta investigación. Una vez finalizado el proceso de evaluación, los datos recopilados fueron analizados y se utilizaron los resultados obtenidos de los instrumentos.

Secuencialmente, los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos: el grupo control y el grupo experimental.

En la fase de aplicación, se implementó la técnica de Mindfulness adaptada al Modelo Inner Kids. Este enfoque constó de un total de 8 sesiones, cada una con una duración de 30 minutos, distribuidas en 2 sesiones por semana.

Tras la conclusión de las 8 sesiones de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids, se procedió a evaluar la eficacia de la terapia aplicada tanto en el grupo en el grupo experimental. Para lograrlo, se empleó el uso retests de los instrumentos previamente utilizados en la primera fase de evaluación.

El uso de re tests permitió medir y comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención en la muestra experimental. De este modo, se pudo determinar si ha existido algún cambio significativo en los indicadores medidos y si la terapia ha tenido un impacto positivo en los participantes.

Los resultados obtenidos en esta etapa fueron sometidos a un análisis estadístico adecuado, lo que nos proporcionará una evaluación cuantitativa y rigurosa de la eficacia de la técnica de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids en el contexto de este estudio.

De esta forma, se obtuvieron los resultados sobre la eficacia de la intervención, lo que contribuyó a enriquecer el conocimiento en el área de aplicación de Mindfulness adaptado al Modelo Inner Kids en el contexto específico de este estudio.

### **3.5 Consideraciones bioéticas**

La investigación se llevará a cabo con la aprobación correspondiente del Decanato y la coordinación de la Universidad Técnica del Norte. La participación de los sujetos en este estudio será totalmente voluntaria, sin ningún tipo de coerción o incentivos indebidos, y podrán abandonar la investigación en cualquier momento si así lo deciden el niño, la niña o sus representantes legales, sin que esto les ocasione ningún perjuicio.

El consentimiento informado será explicado y firmado por los representantes legales del niño o la niña que participe en esta investigación. Además, la persona encargada de la dirección de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre", donde los participantes estén cursando sus estudios, también firmará el consentimiento, indicando si acepta o no el estudio. Toda la

información se presentará de manera clara y precisa, garantizando una comprensión completa del documento.

#### **- Confidencialidad**

Con el fin de salvaguardar la identidad y con ello la privacidad, todos los datos personales serán manejados únicamente por la investigadora quien tendrá acceso a la información obtenida y posteriormente registrada en su base de datos. Los resultados serán expuestos como conglomerados estadísticos y nunca individualizados.

#### **- Beneficencia**

La institución participante en este estudio obtendrá información sobre la efectividad de la técnica de Mindfulness como un apoyo complementario en el ámbito pedagógico. La investigación permitirá la implementación de una técnica de regulación emocional con el objetivo de utilizarla cuando se presenten estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión sobre dificultades comportamentales. Esto proporcionará beneficios tanto para la institución como para los niños y niñas de 4 y 5 años, así como para sus familias.

## **CAPITULO IV**

### **4. Resultados y discusión**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con respecto a los dos primeros objetivos específicos del estudio. La información de los niños y niñas con mayores dificultades comportamentales en el salón de clases se recopiló a través del registro narrativo realizado con las maestras de los 6 grupos iniciales de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre.

En relación a los objetivos específicos los cuales fueron: Evaluar los niveles de respuesta comportamental que muestran los niños de 4– 5 años (ver figura 2) y observar el grado de regulación emocional que muestran los niños de 4 – 5 años en el aula (ver tabla 3), para el

primer objetivo se hizo uso del cuestionario de Eyberg, para el segundo objetivo se hizo uso del registro de observación el cual fue validado por Inter jueces expertos en el campo de la educación y psicología.

## Figura 1

### *Comportamientos con mayor frecuencia dentro del aula registrados por las maestras.*

¿Qué comportamientos son más comunes encontrar en los niños y niñas escogidos? Escriba su respuesta usando el verbo en infinitivo  
87 respuestas



Nota: Bolaños, J. (2023)

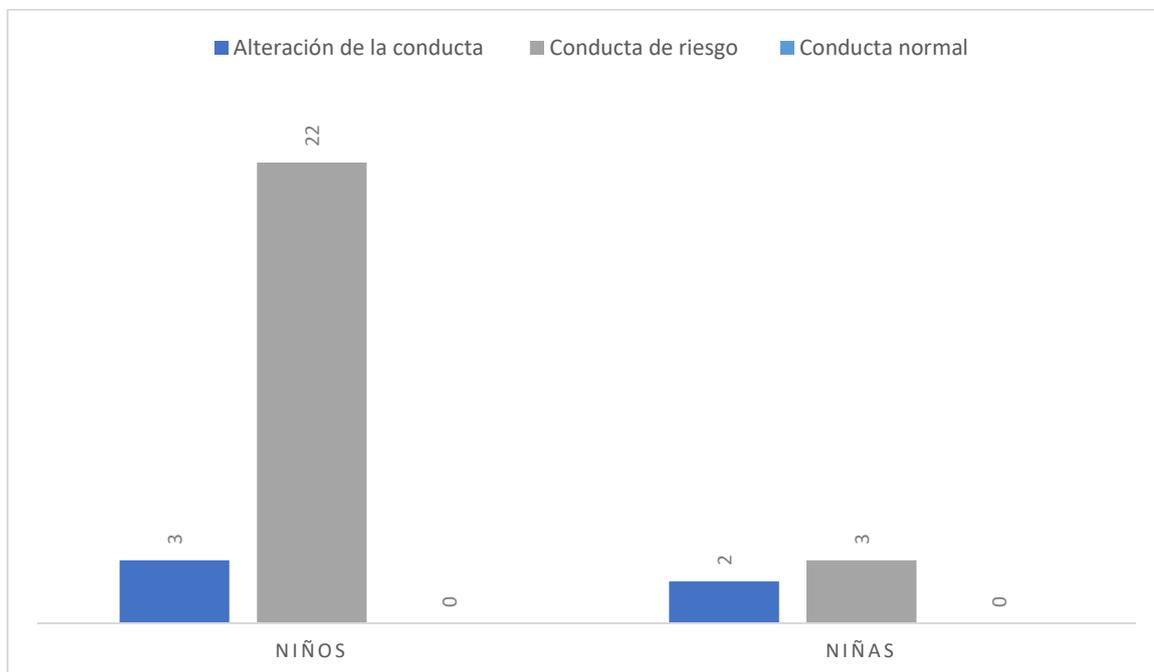
## Análisis

En el desarrollo de esta técnica de registro narrativo, se empleó la aplicación Mentimeter (Ver Figura 1) para recopilar las observaciones de las maestras sobre las conductas más frecuentes de los estudiantes. Posteriormente, se extrajeron las conductas más problemáticas, las cuales fueron registradas de manera detallada para incorporarlas en el registro de observación.

Se identificaron un total de 8 conductas prevalentes, que incluyen: agresión hacia compañeros, facilidad para enojarse, participación en discusiones, tendencia a romper objetos, falta de obediencia, comportamiento mentiroso, falta de colaboración y molestias hacia los compañeros.

Figura 2

*Resultados del cuestionario de Eyberg para padres pre test grupo control y experimental.*



Nota: Bolaños, J. (2023)

### **Análisis**

En la figura 2 se analiza los resultados del cuestionario de Eyberg aplicado a padres durante la primera fase de evaluación en la cual se puntualizaron los siguientes resultados, de la muestra de 30 niños de los 6 paralelos de inicial 2. Un total de 22 niños obtuvieron una puntuación de conducta de riesgo mientras que 3 niñas obtuvieron una puntuación de conducta de riesgo, por otra parte, 3 niños obtuvieron una puntuación de alteración de conducta, mientras que 2 niñas obtuvieron alteración de conducta. Estos resultados sugieren que existe una mayor prevalencia de problemas comportamentales en niños que en niñas y que todos los niños seleccionados de la muestra mostraron problemas también en casa.

**Tabla 2**

*Porcentajes de frecuencia de las variables de conducta del test de Eyberg del grupo control y experimental pre test*

Porcentajes de las variables	Grupo control			Grupo Experimental		
	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Negativismo u oposición	34%	42%	24%	33%	52%	15%
Ansiedad	38%	39%	23%	43%	34%	23%
Agresividad	55%	31%	14%	54%	35%	11%
Problemas para comer	40%	35%	25%	53%	38%	9%
Problemas para dormir	35%	47%	18%	43%	20%	37%
Falta de atención	31%	52%	17%	29%	52%	19%

Nota: Bolaños, J. (2023)

### **Análisis**

En relación a identificar la frecuencia de los problemas comportamentales en los participantes del estudio, tomando en cuenta las seis categorías que mide el inventario de Eyberg utilizado en este estudio las cuales son: negatividad u oposición, ansiedad, agresividad, problemas para comer, problemas para dormir y falta de atención; obtuvimos los siguientes resultados, mismos que fueron contabilizados mediante la ponderación de las respuestas, esto se realizó asignándoles un punto a las frecuencias: algunas veces y siempre o casi siempre con el fin de determinar en porcentajes la frecuencia de dichos comportamientos según las variables del test y de los cuales se exhiben en la tabla 3 y han sido divididos entre el grupo control y el grupo experimental.

Se observa que el grupo control y el grupo experimental obtienen resultados similares en la ponderación de las variables del cuestionario de Eyberg, mostrando así en la variable negativismo u oposición grupo control 34% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas

relacionadas a la variable negativismo u oposición, el 42% muestra a veces dichas conductas mientras que el 24% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

En cuanto al grupo experimental se puede observar una similitud en cuanto al porcentaje que el grupo control, siendo así que un 33% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 52% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 15% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a negativismo u oposición las cuales son desobediencia, mentir, negarse a hacer las tareas que se le solicita, maltratar a sus juguetes, es contestón, se enfada cuando no se sale con la suya.

En cuanto a la variable Ansiedad en el grupo control 38% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas relacionadas a la variable, el 39% muestra a veces dichas conductas mientras que el 23% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

Mientras que en el grupo control 43% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 34% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 23% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a ansiedad las cuales son: lloriquea o se queja, llora con facilidad, es muy gritón o chillón, tiene rabietas, se hace pis en la cama.

En cuanto a la variable Agresividad 55% en el grupo control 38% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas relacionadas a la variable, el 31% muestra a veces dichas conductas mientras que el 14% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

En el grupo control se observó que el 54% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 35% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 11% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a agresividad como son: molesta a otros niños, insulta

y discute con sus hermanos y hermanas o con niños del entorno familiar, insulta y discute con niños de su edad, se pega con niños de su edad.

En la variable Problemas para comer en el grupo control 40% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas relacionadas a la variable, el 35% muestra a veces dichas conductas mientras que el 25% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

En un análisis de la misma variable, el grupo control se observó que el 53% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 38% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 9% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a agresividad como son: tiene malos modales en la mesa, se niega a comer la comida que se le ofrece, tarda en comer.

En la variable Problemas para dormir el grupo control mostró que 35% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas relacionadas a la variable, el 47% muestra a veces dichas conductas mientras que el 18% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

En un análisis de la misma variable, el grupo control se observó que el 43% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 20% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 37% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a problemas para dormir como son: tarda o pierde tiempo cuando es hora de ir a la cama, se niega a ir a la cama a la hora.

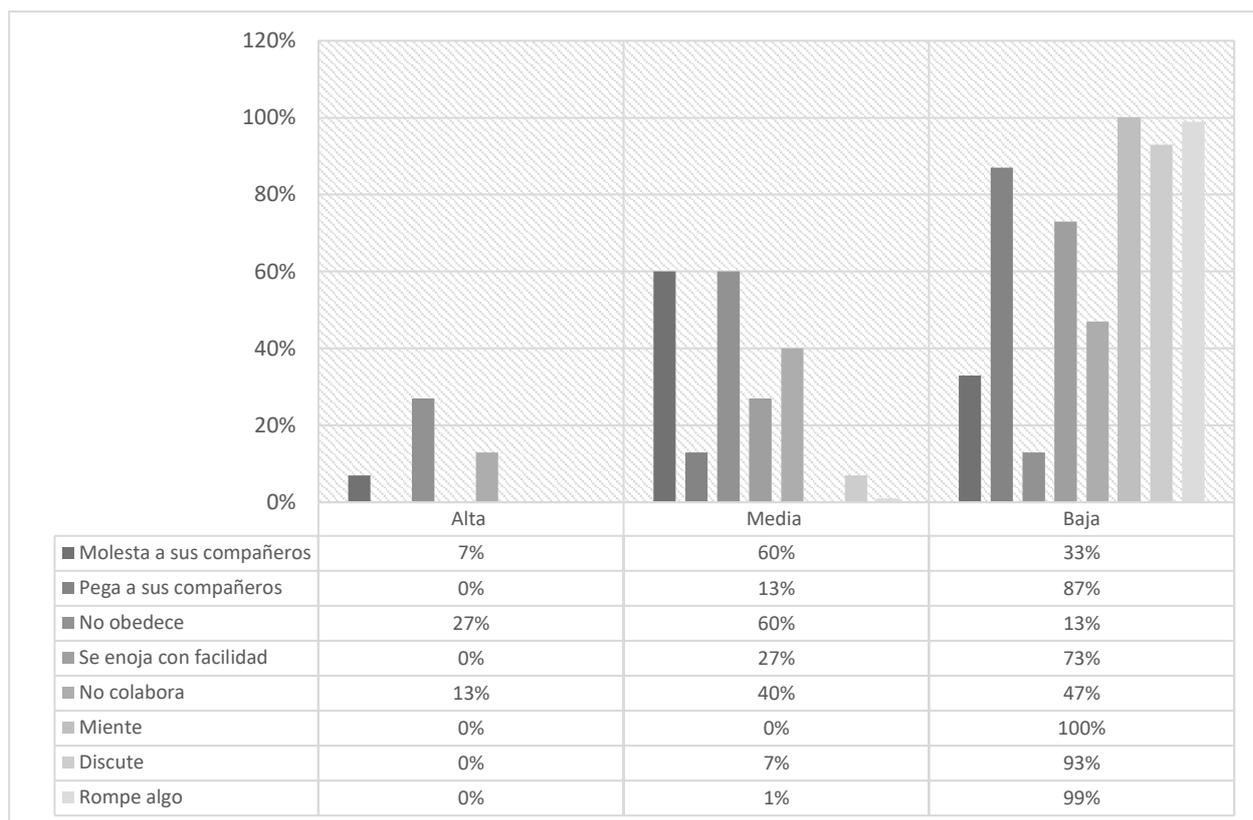
Finalmente, en la variable Falta de atención el grupo control mostró que 31% de los niños muestra nunca o casi nunca conductas relacionadas a la variable, el 52% muestra a veces dichas conductas mientras que el 17% de los niños muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable.

En un análisis de la misma variable, el grupo control se observó que el 29% de los niños muestra nunca o casi nunca las conductas, el 52% muestra a veces dichas conductas, mientras que el 19% muestra siempre o casi siempre las conductas relacionadas a esta variable son: tiene

poca capacidad de atención, se distrae con facilidad, tiene dificultad para entretenerse solo, tiene dificultad para acabar lo que empieza, tiene dificultad para concentrarse en las cosas.

**Figura 3**

*Intensidad de las conductas observadas en el salón durante una semana en el grupo experimental pre test.*



Nota: Bolaños, J. (2023)

**Análisis**

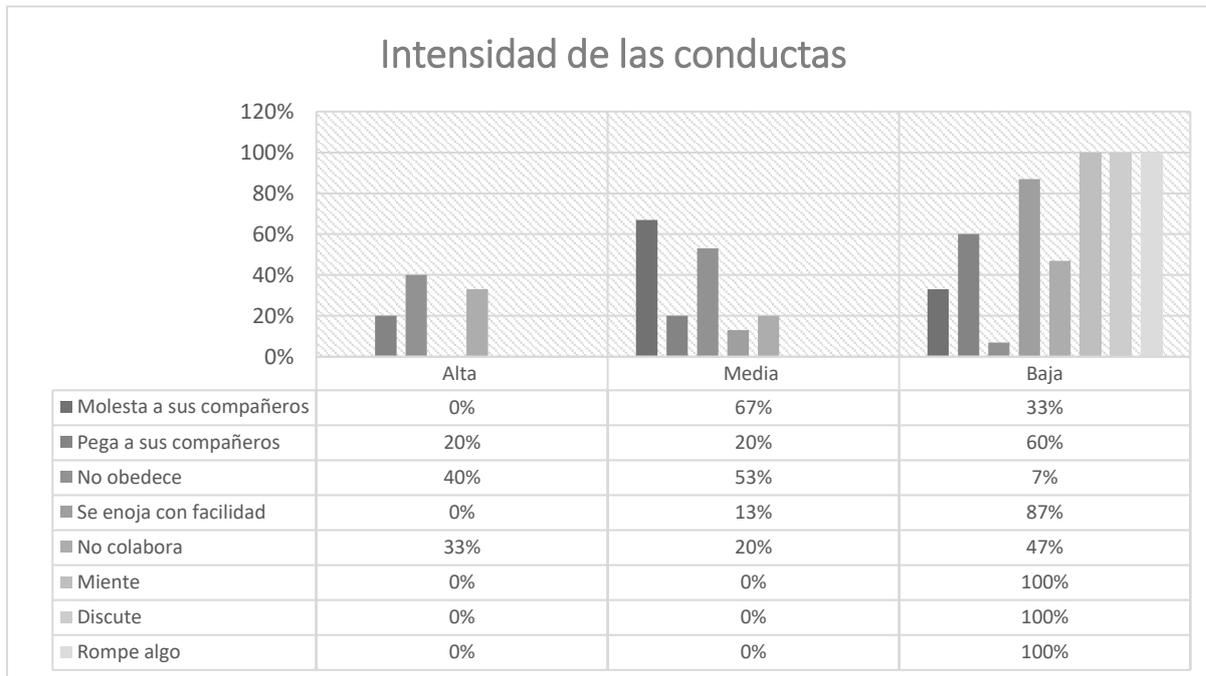
En la intensidad de las conductas observadas en el salón en el grupo experimental se observa una intensidad alta en conductas como: No obedece con el 27% el cual representa a los niños y niñas que realizaron este tipo de conducta, mientras que el 60% de los niños y niñas mostraba una intensidad media de dicha conducta y el 13% mostraba una intensidad baja de la misma conducta, seguidamente de la conducta: no colabora, el 13% de los niños y niñas mostraba una alta intensidad, el 40% por ciento mostraba una intensidad media y el 47% mostraba una intensidad baja, la conducta de: molesta a sus compañeros mostraba un 7% de

niños que presentaban una intensidad alta, un 60% que mostraban una intensidad media y un 33% mostraban una intensidad baja, la conducta pega a sus compañeros no registra intensidad alta, el 13% mostraba una intensidad media mientras que el 87% mostraba una intensidad baja. La conducta se enoja con facilidad no mostró ninguna intensidad alta, el 27% de los niños presentaba una intensidad media mientras que el 73% mostraba una intensidad baja.

La conducta de discutir registra una intensidad alta de 0%, una intensidad media de 7% y una intensidad baja de 7%, mientras que la conducta de romper algo registra una intensidad alta del 0%, una intensidad media de 1% y una intensidad baja del 99% que la conducta miente registra una intensidad alta del 0%, una intensidad media del 0% y una intensidad baja del 100%

**Figura 4**

**Intensidad de las conductas observadas en el salón durante una semana en el grupo control pre test.**



Nota: Bolaños, J. (2023)

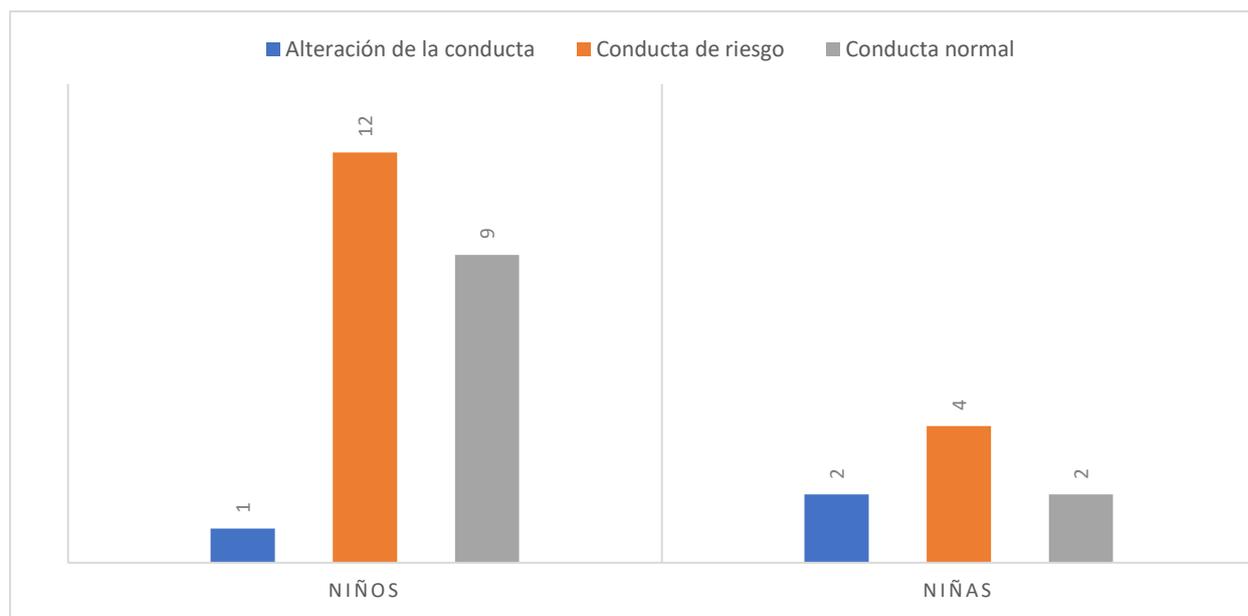
**Análisis**

En cuanto a la intensidad de las conductas observadas en el grupo control la conducta con mayor intensidad es la conducta “no obedece” con un 40% de niños que presentaban una alta intensidad de esta conducta, el 53% mostraba una intensidad media, mientras que únicamente el 7% presentaba una intensidad baja, la conducta seguida es “no colabora” con un total de 33% de niños que presentaban una alta intensidad, el 20% mostró una intensidad media y el 47% mostró una intensidad baja, en cuanto a la conducta pega a sus compañeros, el 20% mostró una intensidad alta, mientras que un 20% mostró una intensidad media y un 60% de los niños mostraron una intensidad baja.

Las conductas que mostraron una intensidad media y baja fueron “molesta a sus compañeros” el 67% mostró intensidad media mientras que el 33% mostró intensidad baja, “se enoja con facilidad” el 13% del grupo control mostró intensidad media mientras que el 87% mostró intensidad baja, en cuanto a las conductas miente, discute y rompe algo, 100% de los niños mostraron intensidad baja en estas conductas.

**Figura 5**

***Resultados del cuestionario de Eyberg para padres post test***



Nota: Bolaños, J. (2023)

## Análisis

Los resultados de la evaluación post test realizados al grupo experimental muestra una reducción significativa de las conductas riesgo a conductas normal, así, la figura 5 se interpretaría de la siguiente forma, 1 niño y 2 niñas muestra una alteración de la conducta mientras que 12 niños y 4 niñas muestran una conducta de riesgo y 9 niños y 2 niñas muestran una conducta normal después de la aplicación del programa al grupo experimental.

**Tabla 3**

*Resultados comparativos del grupo experimental pre y pos test del cuestionario de Eyber del grupo experimental*

Porcentajes de las variables	Pre test			Post test		
	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Negativismo u oposición	33%	52%	15%	47%	52%	1%
Ansiedad	43%	34%	23%	58%	39%	3%
Agresividad	54%	35%	11%	65%	34%	1%
Problemas para comer	53%	38%	9%	72%	28%	0%
Problemas para dormir	43%	20%	37%	53%	47%	0%
Falta de atención	29%	52%	19%	48%	51%	1%

Nota: Bolaños, J. (2023)

## Análisis

En la tabla 4 se pueden observar los resultados del análisis antes (pre test) y después (post test) de la intervención, donde se evaluaron diferentes variables en términos de porcentajes. Aquí se describe una interpretación para cada variable:

Negativismo u oposición:

Pre test: 33% nunca o casi nunca, 52% a veces, 15% siempre o casi siempre.

Post test: 47% nunca o casi nunca, 52% a veces, 1% siempre o casi siempre.

La intervención parece haber tenido un impacto positivo, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría "Nunca o casi nunca" aumentó, mientras que la categoría "Siempre o casi siempre" disminuyó significativamente.

Ansiedad:

Pre test: 43% nunca o casi nunca, 34% a veces, 23% siempre o casi siempre.

Post test: 58% nunca o casi nunca, 39% a veces, 3% siempre o casi siempre.

La intervención ha demostrado tener un efecto positivo en la reducción de la ansiedad, ya que hay un aumento significativo en la categoría "Nunca o casi nunca" y una disminución en la categoría "Siempre o casi siempre".

Agresividad:

Pre test: 54% nunca o casi nunca, 35% a veces, 11% siempre o casi siempre.

Post test: 65% nunca o casi nunca, 34% a veces, 1% siempre o casi siempre.

La intervención también parece haber tenido un impacto positivo en la reducción de la agresividad, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría "Nunca o casi nunca" aumentó significativamente.

Problemas para comer:

Pre test: 53% nunca o casi nunca, 38% a veces, 9% siempre o casi siempre.

Post test: 72% nunca o casi nunca, 28% a veces, 0% siempre o casi siempre.

La intervención ha tenido un impacto notable en la reducción de los problemas para comer, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría "Nunca o casi nunca" aumentó significativamente y no hay respuestas en la categoría "Siempre o casi siempre".

Problemas para dormir:

Pre test: 43% nunca o casi nunca, 20% a veces, 37% siempre o casi siempre.

Post test: 53% nunca o casi nunca, 47% a veces, 0% siempre o casi siempre.

La intervención también parece haber tenido un impacto positivo en la mejora de los problemas para dormir, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría "Nunca o casi nunca" aumentó y la categoría "Siempre o casi siempre" se redujo a cero.

Falta de atención:

Pre test: 29% nunca o casi nunca, 52% a veces, 19% siempre o casi siempre.

Post test: 48% nunca o casi nunca, 51% a veces, 1% siempre o casi siempre.

La intervención tuvo un impacto positivo en la reducción de la falta de atención, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría "Nunca o casi nunca" aumentó, y la categoría "Siempre o casi siempre" disminuyó.

**Tabla 4**

***Tabla de cambio absoluto para cada variable del Test de Eyberg***

Variable	Categoría	Pre test	Post test	Cambio Absoluto
Negativismo u oposición	Nunca o casi nunca	33%	47%	14%
Negativismo u oposición	A veces	52%	52%	0%
Negativismo u oposición	Siempre o casi siempre	15%	1%	-14%
Ansiedad	Nunca o casi nunca	43%	58%	15%

Ansiedad	A veces	34%	39%	5%
Ansiedad	Siempre o casi siempre	23%	3%	-20%
Agresividad	Nunca o casi nunca	54%	65%	11%
Agresividad	A veces	35%	34%	-1%
Agresividad	Siempre o casi siempre	11%	1%	-10%
Problemas para comer	Nunca o casi nunca	53%	72%	19%
Problemas para comer	A veces	38%	28%	-10%
Problemas para comer	Siempre o casi siempre	9%	0%	-9%
Problemas para dormir	Nunca o casi nunca	43%	53%	10%
Problemas para dormir	A veces	20%	47%	27%
Problemas para dormir	Siempre o casi siempre	37%	0%	-37%
Falta de atención	Nunca o casi nunca	29%	48%	19%
Falta de atención	A veces	52%	51%	-1%
Falta de atención	Siempre o casi siempre	19%	1%	-18%

Nota: Bolaños, J. (2023)

## **Análisis**

En la tabla 5, se aplicó la fórmula estadística de cambio absoluto en las variables y frecuencias que mide el test de Eyberg, en el cual se pueden visualizar una reducción significativa en las frecuencias de “siempre o casi siempre” en diferentes variables.

**Negativismo u oposición:** Se observa un aumento del 14% en la categoría "Nunca o casi nunca", lo que indica una disminución del negativismo u oposición después de la intervención.

**Ansiedad:** Hubo un aumento del 15% en la categoría "Nunca o casi nunca", lo que sugiere una reducción en la ansiedad. Sin embargo, la categoría "Siempre o casi siempre" disminuyó en un 20%.

**Agresividad:** La agresividad disminuyó en la categoría "Siempre o casi siempre" en un 10%.

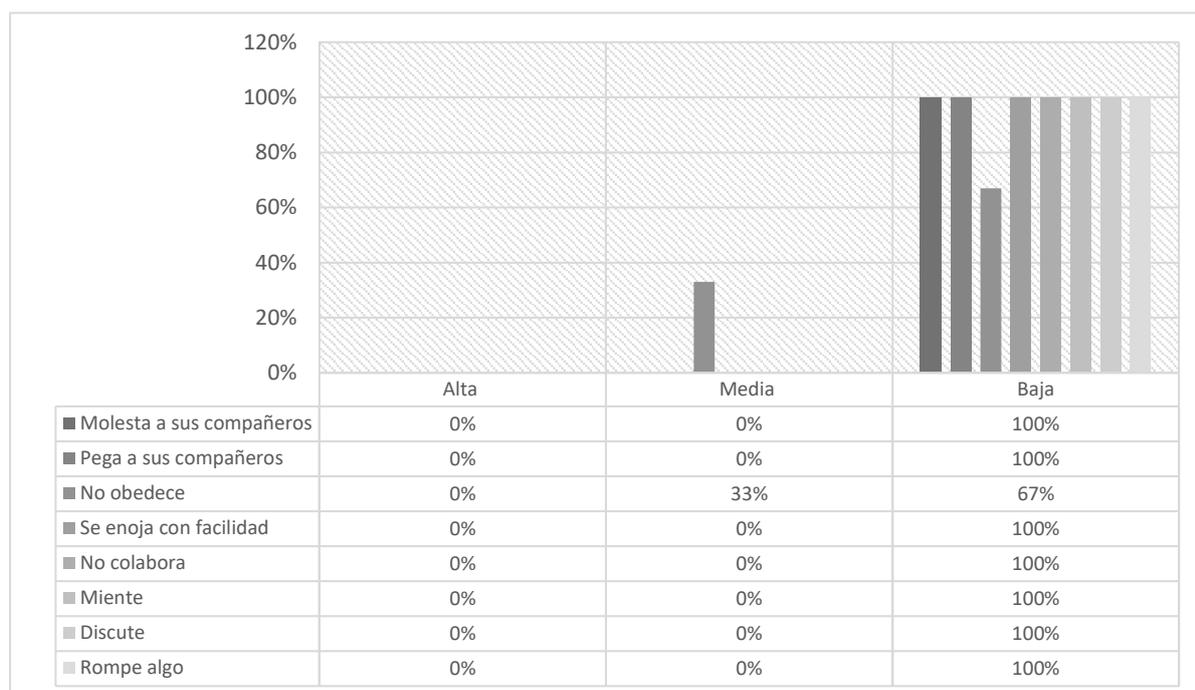
Problemas para comer: Se observa un aumento significativo en la categoría "Nunca o casi nunca" (19%), lo que indica una mejora en los problemas para comer.

Problemas para dormir: La categoría "Siempre o casi siempre" experimentó una disminución significativa del 37%, lo que sugiere una mejora en los problemas para dormir.

Falta de atención: Se observa un aumento en la categoría "Nunca o casi nunca" (19%), indicando una mejora en la falta de atención.

**Figura 6**

*Intensidad de las conductas observadas en el salón durante una semana en el grupo experimental post test.*



Nota: Bolaños, J. (2023)

**Análisis**

Tras concluida la intervención se realizó la observación de conductas en el cual se utilizó el registro conductual usado en el pre test con el fin de contrastar si hubo una reducción en la intensidad de dichas conductas que generaban mayor problema en el aula. En la figura 6 se

puede observar una reducción significativa de conductas de alta y media intensidad, en la conducta no obedece existe una prevalencia del 33% de intensidad mientras que el otro 67% de los participantes muestra una intensidad baja, podemos decir que esta conducta a pesar de a ver reducido significativamente se mantiene en ciertos niños.

El resto de conductas como molesta a sus compañeros, pega a sus compañeros, se enoja con facilidad, no colabora, miente, discute, rompe algo tuvieron una reducción del 100% de los niños a intensidad baja, quiere decir que se observó y registro una frecuencia de estas conductas es mucho menor que al inicio de la intervención

## **DISCUSION**

A partir del análisis de esta investigación, se manifiesta la reducción significativa de la frecuencia de las conductas problemáticas después de implementar la intervención de mindfulness es un hallazgo alentador. A partir del modelo “Inner Kids” sería útil profundizar en los mecanismos específicos a través de los cuales el mindfulness influye en la regulación de las emociones de los niños.

En un estudio realizado por Folk (2010) se encontraron los siguientes hallazgos, El estudio evaluó la efectividad del programa de entrenamiento Inner Kids en la autorregulación de niños. Se encontró que el programa fue especialmente eficaz para mejorar la autorregulación en niños con niveles iniciales más bajos. Estos niños mostraron mejoras significativas después del entrenamiento, en comparación con el grupo de control. Sin embargo, no hubo efectos discernibles en niños con niveles iniciales promedio o superiores de autorregulación.

Estos resultados fueron consistentes tanto en las evaluaciones de maestros como de padres, sugiriendo que las mejoras se generalizaron a entornos no escolares. Además, el entrenamiento en Inner Kids demostró mejorar aspectos específicos de la autorregulación,

como la capacidad para iniciar tareas, alternar entre tareas y monitorear el rendimiento, según informes de maestros y padres. Aunque se consideran resultados preliminares, sugieren que el entrenamiento de atención plena puede ser particularmente beneficioso para niños con niveles más bajos de autorregulación.

En una investigación llevada a cabo por Vélez-Calvo et al., (2021), se evidenció que la implementación de un enfoque planificado, sistemático, continuo y riguroso de mindfulness en el entorno educativo generó impactos positivos en el comportamiento y las habilidades sociales de niños de cuatro años que cumplían con los criterios para participar en el estudio. Al analizar las habilidades sociales, se observaron ciertas condiciones, siendo notorio que en la evaluación inicial, el grupo de control exhibió una media de edad tres años mayor que el grupo experimental. En esta misma línea, el grupo experimental mostró una media de edad 10 meses menor a su edad cronológica, evidenciando un retraso en el desarrollo en este ámbito. Al comparar en el pretest al grupo control con el experimental, estas diferencias se demostraron con un contraste estadísticamente significativo (Vélez-Calvo et al. 2021).

Cabe mencionar que este estudio no realizó la evaluación post test en el grupo control por lo que se considera que otros trabajos deberán tomar en cuenta esta observación.

## **CONCLUSIONES**

Tras la finalización del estudio realizado y después de haber analizado cada uno de los resultados se concluye lo siguiente:

Se evidenció que al aplicar la intervención de Mindfulness basado en el modelo Inner Kids los comportamientos que generaban problemas dentro del aula no desaparecieron, pero la intensidad y frecuencia de estos comportamientos se vio disminuida en porcentajes

significativos, esto se contrastó con un análisis pre y post test del registro de observación validado Inter jueces expertos en el área.

De acuerdo al cuestionario de Eyberg, los resultados de pre test mostraron un total de 22 niños y 3 niñas con conducta de riesgo y 3 niños y 2 niñas con alteración de la conducta, una vez realizada la intervención, los resultados del post test indican que de los 15 niños pertenecientes al grupo experimental 11 niños obtuvieron una puntuación correspondiente a conducta normal mientras 4 obtuvieron una puntuación que corresponde a conducta de riesgo. Se evidenció la reducción significativa en la frecuencia de conductas problema en el hogar, siendo esto correspondiente a los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Adicional a esto, se evidenció que al aplicar la intervención de Mindfulness basado en el modelo Inner Kids los comportamientos que generaban problemas dentro del aula no desaparecieron, pero la intensidad y frecuencia de estos comportamientos se vio disminuida en porcentajes significativos, esto se contrastó con un análisis pre y post test del registro de observación validado Inter jueces expertos en el área.

Tras esto, la conducta de “no obedece” en el análisis post test del grupo experimental, fue la única conducta que no redujo de la misma forma que lo hicieron el resto de conductas, mostrando así resultados con un porcentaje del 37% de niños con una intensidad media y el 63% restante con una intensidad baja, mientras que el resto de conductas observadas como fueron: no colabora, pega a sus compañeros, molesta a sus compañeros, discute, rompe algo, miente, se enoja con facilidad, alcanzaron una intensidad baja del 100% de los participantes tras la aplicación de Mindfulness.

Finalmente, se concluye que el programa ha demostrado eficacia en la mejora de la regulación emocional en niños con dificultades comportamentales, reduciendo los niveles de

intensidad y frecuencia de conductas problemáticas que los preescolares muestran tanto en el hogar como en la escuela, correspondiendo esto al objetivo general de este trabajo investigativo.

## RECOMENDACIONES

Basándonos en los hallazgos presentados y considerando la necesidad de maximizar los resultados en la mejora de la regulación emocional en niños con dificultades comportamentales y con el fin de optimizar la eficacia de las intervenciones dirigidas a mejorar la regulación emocional en niños con dificultades comportamentales, se recomienda la implementación de un enfoque integral que combine la técnica de Mindfulness basado en el modelo Inner Kids con técnicas de modificación de la conducta. Esta integración no solo se centraría en la aplicación directa del Mindfulness en el aula, sino que también incorporaría un componente crucial de entrenamiento en habilidades parentales, entrenamiento en modificación de la conducta dirigido a profesores, adicional se pueden incluir talleres de psicoeducación dirigido a niños, padres y maestros que permitan comprender las emociones y la forma de regular las emociones.

Además, sería útil explorar si los efectos de la técnica de Mindfulness basado en el modelo Inner Kids se mantienen a largo plazo, dado que este estudio proporciona resultados prometedores, sería importante sugerir áreas para futuras investigaciones en el área clínica y educativa, podrían explorarse adaptaciones del programa para grupos de diferentes edades y examinar la durabilidad de los efectos a largo plazo, permitiendo comparar la efectividad de esta intervención con otros enfoques terapéuticos como los sugeridos al inicio de esta recomendación.

## REFERENCIAS

American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®* : Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. American Psychiatric Publishing.

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR*. Recuperado de: [https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador\\_act\\_ene-2021.pdf](https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf)
- Asamblea Nacional del Ecuador (2022). Código de la Niñez y Adolescencia. Recuperado de: <http://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/3365>
- Bacigalupe, M. de los A. (2020). Los estudios del comportamiento humano en la construcción de la neurociencia educacional. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76427>
- Barberán, K. M. C., Quimi, P. G. C., & Andina, M. J. Z (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *ACADEMO*. 124–134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273453003>
- Bellis, M. A., Hughes, K., Ford, K., Ramos Rodriguez, G., Sethi, D., & Passmore, J. (2019). Life course health consequences and associated annual costs of adverse childhood experiences across Europe and North America: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 4(10), e517–e528. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(19\)30145-8](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(19)30145-8)
- Berti, S., & Cigala, A. (2020a). Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development*, 33(1), 1–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Berti, S., & Cigala, A. (2020b). Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development*, 33(1), 1–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Bonilla, J., Hernández, A. G., Bonilla, C. F. V., Santos, G. B., Baquero, L. M. C., Martínez, D. Y. C., García, L. T. P., & Bernal, L. F. M. (2020). *Evaluación e intervención*

- neurocognitiva en niños y niñas con dificultades comportamentales*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/view/62/285/3506>
- Carlos Almonte V, & Elena, M. (2012). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. MEDITERRANEO.
- Causillas Vega, N. V., Murillo Antón, J., & Campos Ramirez, M (2021). La disciplina educativa positiva: una estrategia para regular la conducta de niños en edad preescolar. *Paidagoogo*, 3(2), 123–134. Recuperado de: <https://doi.org/10.52936/p.v3i2.71>
- Coho, C. (2003). *El Comportamiento Humano*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5006394.pdf>
- Cremades, R. (2017). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante el acuerdo interjueces. *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología E Información*, 31(71), 127. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57813>
- Donovan, C. (2021). Control Inhibitorio y Regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37–42. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758>
- Eddy, L. S. (2020). Trastornos del comportamiento. *ADOLESCERE-Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(1), 28-38.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015a). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015b). *Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness*

*curriculum*. Developmental Psychology. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.1037/a0038256>

Frutos López, Y. A. (2022, July 5). *Detección e intervención del trastorno de conducta: reto en la formación del psicopedagogo* (P. R. Mas Sánchez & Y. Peña Ramírez, Eds.). Revista Didasc@Lia: Didáctica Y Educación. Recuperado de:  
<http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didasca>

Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016a). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. *Mindfulness in Behavioral Health*, 295–311. Recuperado de: [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_19)

Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016b). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. *Mindfulness in Behavioral Health*, 295–311. Recuperado de: [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_19)

Gómez S, A., Santelices A, M. P., Gómez G, D., Rivera M, C., & Farkas K, C. (2014). *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173537100011.pdf>

Graziano, P. A., Landis, T., Maharaj, A., Ros-Demarize, R., Hart, K. C., & Garcia, A. (2019). Differentiating Preschool Children with Conduct Problems and Callous-Unemotional Behaviors through Emotion Regulation and Executive Functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51, 1–13. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1666399>

Griffith, S. F., Maynard, D.-M. B., & Bagner, D. M. (2020). Barbadian teachers' identification of social-emotional, behavioral, and learning challenges in young children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 1–17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1802377>

Iglesias, A. I. S., & Castro, F. V. (2016). “Mindfulness”: Revision Sobre Su Estado De Arte. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 41–49.

<https://www.redalyc.org/journal/3498/349851777005/html/#:~:text=La%20definici%C3%B3n%20de%20mindfulness%20como>

Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á., & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25(25), 219–236. Recuperado de: <https://doi.org/10.18172/con.3827>

Kopsov, I. (2021, November). *A New Theory of Human Behavior and Motivation*.

ResearchGate; Advances in Social Sciences Research Journal.

[https://www.researchgate.net/publication/355909373\\_A\\_New\\_Theory\\_of\\_Human\\_Behavior\\_and\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/355909373_A_New_Theory_of_Human_Behavior_and_Motivation)

Lee, S. F., & Young, J. L. (2018). Mind the Gap: The History and Philosophy of Health Psychology and Mindfulness. *Revista Psicología E Saúde*, 10(2), 25–39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=609863940003>

López, Y. F., Sánchez, P. R. M., & Ramírez, Y. P. (2022). Detección e intervención del trastorno de conducta: reto en la formación del psicopedagogo. *Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643*, 13(3), 103–119.

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1374>

Maat, D. A., Schuurmans, I. K., Jongerling, J., Metcalf, S. A., Lucassen, N., Franken, I. H. A., Prinzie, P., & Jansen, P. W (2021). Early life stress and behavior problems in early childhood: Investigating the contributions of child temperament and executive functions to resilience. *Child Development*, 93(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.13663>

Moreno Muñoz, M. (2022). *LA DETERMINACIÓN GENÉTICA DEL COMPORTAMIENTO HUMANO*. Recuperado de: <https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp->

<content/uploads/2022/06/2022-LA-DETERMINACION-GENETICA-DEL-COMPORTAMIENTO-HUMANO.pdf>

- Muñoz-Muñoz, L. (2017). La Autorregulación y su Relación con el Apego en la Niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 15(2), 807–821. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520201082016>
- Papalia, D. E. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11 ed. --.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana
- Parra Delgado, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M., & Bartolomé Gutiérrez, R. (2012). Conociendo Mindfulness. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 27.
- PEÑA, TELMO E, & ROBAYO, B. H. (2023). CONDUCTA VERBAL DE B. F. SKINNER: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 653–661. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342007000300014#:~:text=Lo%20que%20define%20al%20pensamiento](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300014#:~:text=Lo%20que%20define%20al%20pensamiento)
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., & García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30–35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Pineda Góonzales, I. A. (2021). *Universidad del Azuay Departamento de Postgrados Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil Mención: Atención Temprana DESARROLLO EMOCIONAL DE NIÑOS PREESCOLARES DE CENTROS PÚBLICOS DURANTE EL COVID-19, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES Autora*. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11606/1/17136.pdf>
- Ramos Mejía, M. V. (2021). *Efectos de la práctica de mindfulness sobre la atención selectiva y sostenida y el control inhibitorio en alumnos de 4° y 5° año de Educación Primaria*.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18724/2/TFLACSO-2021%20MVRM.pdf>

Ribes-Iñesta<sup>1</sup>, E. (2015). En busca de una teoría de la conducta radicalmente psicológica: Respuesta a Marino Pérez. *Acta Comportamentalia*, 23(1), 25–33. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-81452015000100003#:~:text=El%20comportamiento%20humano%20es%20una](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452015000100003#:~:text=El%20comportamiento%20humano%20es%20una)

Romero, T. (2020). *Diferencia entre Conducta y Comportamiento*. Diferencias PRO. Recuperado de: <https://diferencias.pro/diferencia-entre-conducta-y-comportamiento/>

Romero-Acosta, K., Fonseca-Beltrán, L., Doria-Dávila, D., & Vergara-Álvarez, M. L. (2022). *Vista de Problemas internalizados y externalizados en preescolares y su asociación al estado emocional de sus cuidadores Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Recuperado de: <https://revistasaludbosque.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/problemas-internalizados-externalizados/3382>

Saavedra Sanchez, Y (S.f). *PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ FACULTAD DE PSICOLOGÍA REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES DE 3 A 5 AÑOS TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA*. Recuperado de: [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17228/SAAVEDRA\\_SANCHEZ\\_YANIRET2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17228/SAAVEDRA_SANCHEZ_YANIRET2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sánchez Iglesias, A. I., & Castro, F. V. (2016). International Journal of Developmental and Educational Psychology. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(0214-9877). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.293>

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

- Mindfulness en educación infantil. *Academia Y Virtualidad*, 13(2), 133–144.  
Recuperado de: <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Souza, J. D., Aparecida Crepaldi, M., Souza, J. D., & Aparecida Crepaldi, M (2019). Emotional and Behavioral Problems of Children: Association between Family Functioning, Coparenting and Marital Relationship. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 82–94.  
Recuperado de: <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.5>
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Universidad Internacional de la Rioja. (2022). *¿Cuál es la diferencia entre conducta y comportamiento?* UNIR. Recuperado de: <https://www.unir.net/salud/revista/diferencia-entre-conducta-y-comportamiento/#:~:text=Se%20considera%20que%20la%20conducta>
- Velez, X., Cordero, B. T., Dufo, Y. A., & Mejía, C. S. (2021). Efectos del mindfulness en preescolares con problemas de comportamiento. *Ecos de La Academia - Universidad Técnica Del Norte*, 7(13). Recuperado de: <http://revistasoj.s.utm.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/590>
- Vergara-Barra et al. (2020). Programas de fortalecimiento de prácticas parentales: Un aporte a la prevención de conductas externalizantes en preescolares. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 275–280. Recuperado de: <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1207>

## ANEXOS

### Escala de Eyberg

(Inventario de Eyberg del comportamiento en niños)

Fecha:

Edad del niño:

Código:

Género: Hombre\_\_\_\_ Mujer\_\_\_\_

Persona que llena el cuestionario: Padre: ..... Madre: .....

Instrucciones: Las siguientes frases describen la conducta del niño. Por favor, señale con una X el apartado que mejor cuál de estas conductas es más frecuente en su hijo/a y señale con otra X en el apartado SÍ o NO si ello es un problema para usted.

N°	Conducta	Frecuencia			Problema	
		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre	si	no
1	Tarda mucho en vestirse					
2	En casa es muy desobediente					
3	Tiene malos modales en la mesa					
4	Lloriquea y gimotea					
5	Se niega a hacer las tareas que se le solicita					
6	Tarda o pierde tiempo cuando es hora de ir a la cama					
7	Tiene poca capacidad de atención					
8	Se comporta de forma desafiante cuando se le dice que haga algo					
9	Se niega a obedecer hasta que se le amenaza con castigos					
10	Molesta a otros niños					
11	Insulta y discute con sus hermanos o con niños del entorno					
12	Se enfada cuando no se sale con la suya					
13	Reclama constantemente la atención					
14	Es contestón					
15	Se niega a comer la comida que se le ofrece					

16	Se distrae con facilidad					
17	Se pega con sus hermanos o con niños de su entorno familiar					
18	Pega a los padres					
19	Maltrata sus juguetes y otros objetos					
20	Miente					
21	Coge cosas que no le pertenecen					
22	Discute con los padres sobre las normas de casa					
23	Tarda mucho en comer					
24	Insulta y discute con niños de su edad.					
25	Tiene dificultad para entretenerse solo					
26	Se pega con niños de su edad.					
27	Es muy gritón o chillón					
28	Es descuidado con los juguetes y las cosas					
29	Interrumpe a los adultos					
30	Llora con facilidad					
31	Se niega a ir a la cama a la hora					
32	Tiene dificultad para acabar lo que empieza					
33	Tiene rabietas					
34	Tiene dificultad para concentrarse en las cosas					
35	Le cuesta estar quieto un momento					
36	Se hace pis en la cama					

## Registro de observación

**Fecha:**

**Nombre:**

**Observador:**

Conductas	Frecuencia (número de veces que el niño realiza la conducta)					Intensidad (número de veces que el niño realizó la conducta) Alta= 20 o más Media= 11 - 19 Baja= 1 - 10
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
Pega a sus compañeros						
Molesta a sus compañeros						
No obedece						
Se enoja con facilidad						
Discute						
Rompe algo						
Miente						
No colabora						

### Rúbrica para la validación del registro de observación

Marque con una X en el recuadro que corresponde a su respuesta.

Preguntas	Sí	No
¿Se identifican claramente las unidades de análisis según el protocolo establecido?		
¿Considera Ud. que las conductas a observar son suficientes dado el objetivo de dicha investigación?		
¿Considera Ud oportuno realizar la observación de dichas conductas con la duración 5 días laborales?		
¿Está Ud de acuerdo en contabilizar la frecuencia y cantidad de conductas mediante un sistema numérico?		
Según su experiencia en el ámbito educativo con niños de edades comprendidas entre 4-5 años, ¿Considera usted oportuna la forma de medir la intensidad de dichas conductas?		
¿Se aplican correctamente los criterios de observación definidos en el protocolo?		
¿Existe coherencia en la descripción de situaciones observadas?		
¿Hay consistencia en la aplicación e interpretación de las conductas a observar?		
¿Considera Ud coherente la escala de medición de las frecuencias e intensidades de este registro de observación?		
¿Se evitan sesgos o interpretaciones erróneas al aplicar la escala de medición?		
¿Existe detalle y precisión en la descripción de las observaciones?		

#### Calificación General:

- 5: Excelente:** Consistencia y confiabilidad excepcionales en todas las áreas evaluadas.
- 4: Bueno:** Buen desempeño con algunas áreas de mejora identificadas.
- 3: Aceptable:** Se cumple con los estándares mínimos, pero se requiere mejorar la consistencia en algunas áreas.
- 2: Insatisfactorio:** Se identifican problemas significativos que afectan la confiabilidad de los datos.
- 1: Inaceptable:** Falta total de consistencia y confiabilidad en la aplicación de criterios.

**Comentarios Adicionales y Recomendaciones:**

---

Firma:

Nombre:

C.I: