

# Implementación del Currículum de la Amabilidad en niños de 5 años de edad por educadoras del Nivel Inicial: un estudio piloto

## *Implementation of the Kindness Curriculum in 5-year-old children by Kindergarten educators: Pilot Study*

RODNEYS MAURICIO JIMÉNEZ-MORALES <sup>a\*</sup>, GLADYS MABEL DUARTE <sup>a</sup>, MARÍA VICTORIA CARRERAS <sup>b</sup>, PAULA MAGALÍ DE MINGO <sup>b</sup>, SELVA VIVIANA DA SILVA SOUZA <sup>b</sup> REGINA TAHIRIH LOHNDORF <sup>c</sup>

<sup>a</sup> Dirección de Promoción, Investigación y Desarrollo. Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, Posadas, Misiones

<sup>b</sup> Nivel Inicial de 3 a 5 años. Instituto Jesús Niño. Posadas, Misiones

<sup>c</sup> Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

## Resumen

En la actualidad a pesar de que las evidencias muestran la importancia de las habilidades socioemocionales y las funciones ejecutivas (FFEE) para el éxito académico y personal, no suelen enseñarse explícitamente en la escuela. Por el contrario, predomina aún una enseñanza con tendencia a los conocimientos académicos. El presente proyecto tiene como objetivo evaluar el efecto de un Currículum basado en la amabilidad (CA) sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y FFEE en niños de cinco años de edad que cursan el Nivel Inicial de un Instituto de la ciudad de Posadas, Misiones. Se empleó un diseño de investigación cuasi-experimental pre-post con grupo de control (GC). Participaron 27 niños en el estudio; de ellos 13 niños fueron asignados de forma aleatoria al grupo de intervención (CA) y 14 al grupo de control. El estudio examinó un conjunto de medidas vinculadas con las habilidades socioemocionales y las FFEE mediante subescalas de la Evaluación Internacional del Desarrollo y Aprendizaje Temprano (IDELA) y el test Barra de Equilibrio (BE).

Los resultados de la investigación mostraron que tanto CA como el currículum escolar regular contribuyeron a la promoción del desarrollo de la conciencia personal e inhibición conductual. Además, se reveló que el grupo que participó en el

CA obtuvo un incremento significativo adicional de la empatía y tres dominios de las FFEE (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) a diferencia del GC. Se concluye que el CA basado en la atención plena en las aulas, resulta prometedor para promover la empatía y las FFEE en los niños de 5 años.

*Palabras claves:* currículum de la amabilidad, educación inicial, funciones ejecutivas, habilidades socioemocionales

## Abstract

Nowadays, despite evidence showing the importance of social-emotional skills and executive functions (EF) for academic and personal success, they are not usually taught explicitly at school. On the contrary, a more traditional and academic teaching still predominates. The aim of this project is to evaluate the effect of a Kindness-based Curriculum (KC) on the development of social-emotional skills and executive functions

(EF) in five-year-old children attending Kindergarten in a school in the city of Posadas, Misiones. A quasi-experimental pre-post research design with a control group was used. Twenty-seven children participated in the study; out of these, 13 children were randomly assigned to the intervention group (KC) and 14 to the control group (CG). The study examined a set of measures linked to social-emotional skills and EF using subscales from the International Developmental and Early Learning Assessment (IDELA) and the Balance Bar (BB) test. The results of the research showed that both KC and the regular school curriculum contributed to the promotion of the development of self-awareness and behavioral inhibition. Moreover, it was revealed that the group participating in KC obtained an additional significant increase in empathy and three domains of EF (inhibitory control, working memory and cognitive flexibility) as opposed to the CG. It is concluded that Mindfulness-based KC in the classroom shows promise for promoting empathy and executive functions in 5-year-old children.

*Keywords:* kindness curriculum, early childhood education, executive functions, social-emotional skills

*Correspondencia:* Dr. Rodney's Mauricio Jiménez Morales. Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM). San Juan 2784. Posadas. Misiones. Argentina. Email: mauricio770927@gmail.com

## Introducción

En la vida de los/as niños/as y los/as adolescentes, la escuela ocupa un lugar preponderante al ser un espacio de establecimiento de vínculos sociales, aprendizajes de roles y adquisición de pautas de convivencia, más allá de la adquisición de los contenidos curriculares establecidos para cada nivel educativo. En este sentido, el aprendizaje socioemocional se refiere a un amplio número de habilidades y atributos que se consideran críticos en el desarrollo y aunque difieren de las competencias académicas, pueden considerarse parte de las mismas.

Según Hart et al. (2020) el aprendizaje socioemocional ha resultado ser un instrumento de promoción del desempeño de los estudiantes dadas las vinculaciones entre las competencias sociales, procesos emocionales, regulación cognitiva y actitudes como la motivación, los cuales impactan en los logros académicos a lo largo de sus trayectorias. La relevancia de promover estas habilidades en la temprana infancia radica en que las mismas pueden predecir ciertas características posteriores de la vida adulta que determinarán un mayor grado de estabilidad en procesos de autorregulación y de salud mental. Invertir en este tipo de programas en la temprana infancia podrá ser beneficioso para el logro de una mayor adaptabilidad de los futuros adultos (Flook et al., 2015).

La educación emocional se enfoca en potenciar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales, capacitando a las personas para afrontar los desafíos cotidianos y, con ello, mejorar su bienestar personal y social (Álvarez et al., 2000). Según Bisquerra-Alzina (2005) esta “educación para la vida” debe ser un proceso continuo que se inicia en el hogar y se prolonga a lo largo de toda la escolarización formal, en el cual se estructuran sistemáticamente programas de promoción de competencias socioemocionales tales como, autoestima, autorregulación, conocimiento y manejo de emociones, entre otras. Las emociones pueden facilitar o impedir el desempeño académico de los niños, ya que un mayor nivel de competencias socioemocionales está asociado a un mejor estado de bienestar y de conductas proactivas; además de estar vinculado con mejores niveles de rendimiento académico (Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020).

Las funciones ejecutivas (FFEE) son relevantes para una amplia variedad de resultados del desarrollo infantil. Las FFEE son procesos de control cognitivo consciente y esforzado que se utilizan cuando no es aconsejable confiar en nuestras respuestas instintivas, automáticas o intuitivas (Diamond, 2013). Si bien el aspecto socioemocional en los infantes es crucial para el desarrollo temprano, en los últimos tiempos se ha demostrado que las FFEE también desempeñan un papel clave en la autorregulación eficaz (Flook et al., 2015). Las FFEE básicas hacen referencia a una serie de procesos cognitivos relacionados pero distintos, como la inhibición [inhibición de la respuesta (autocontrol: resistir las tentaciones y resistirse a actuar impulsivamente) y el control de interferencias (atención selectiva e inhibición cognitiva)], la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Las FFEE más complejas son la resolución de problemas, el razonamiento y la planificación (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011). Usar estas funciones requiere esfuerzo; es más fácil continuar haciendo lo que has estado haciendo que cambiar, es más

fácil ceder a la tentación que resistirla, y es más fácil ponerse en “piloto automático” que considerar qué hacer a continuación (Diamond, 2013).

En la actualidad se ha mostrado que las FFEE son más importantes para la preparación escolar que el cociente intelectual (CI) (Blair & Razza, 2007), ya que son predictoras de las competencias matemáticas y lectoras durante todos los años escolares (Gathercole et al., 2004). Por consiguiente, para mejorar la preparación escolar y el éxito académico es crucial centrarse en las FFEE, debido que estas son habilidades esenciales para el éxito en la escuela y a lo largo de la vida [en la carrera profesional (Prince et al., 2007); en el matrimonio (Eakin et al., 2004) y para la salud mental (Dunn, 2010)].

A pesar de que las evidencias han mostrado la importancia de las habilidades socioemocionales y las FFEE para el éxito académico, no suelen enseñarse explícitamente en la escuela mediante intervenciones orientadas a promover el desarrollo de estas funciones psicológicas. Por el contrario, predomina aún una enseñanza que prioriza los conocimientos académicos.

A nivel internacional, son limitadas las alternativas de intervención que cuentan con enfoques curriculares que cumplen con todos los requisitos científicos demostrados como efectivos para niños/as en el nivel inicial. Uno de ellos es el “Currículo de la Amabilidad” (CA). El CA ha sido diseñado en el Centro de Mentes Sanas del Dr. R. Davidson (2017) de la Universidad de *Wisconsin-Madison, EE. UU.* Otras iniciativas exitosas en contextos de educación inicial en hispanohablantes, han sido el programa “Educar para el Bienestar” de AtentaMente en México y el programa de educación emocional OKAPI (*Organisation, Cooperation, Positive Environment, Participation and Emotional Intelligence*) en España. Este último, es un programa multidimensional basado en la metodología de aprendizaje cooperativo (Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020).

Según Canet-Juric et al. (2020) en el contexto de Argentina, aunque las intervenciones sobre las FFEE y habilidades socioemocionales basada en el currículum se caracterizan por el empleo de actividades que están dirigidas al cumplimiento de dos objetivos de manera simultánea: por un lado, al desarrollo conceptual y/o actitudinal que prevén los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), y por el otro, al desarrollo cognitivo, emocional y comportamental de los estudiantes. Sin embargo, no existe un registro que integre y detalle las principales características de los programas de intervención desarrollados por los equipos de investigación nacionales (Canet-Juric et al., 2020). De esta forma, varios equipos de científicos argentinos aún estudian temas vinculados con las FFEE, desarrollando programas de intervención para fortalecer habilidades socioemocionales y funciones cognitivas (Canet-Juric et al., 2020; Zabala et al., 2016).

En la Provincia de Misiones, la Ley Provincial sobre Educación Emocional establece “Incorporar al diseño curricular la Educación Emocional de forma sistemática y transversal en el sistema educativo público, de gestión estatal y privada” (Ley VI 209, Capítulo I; Artículo 1; 2018), reconociendo la importancia de promover en forma intencionada, habilidades y competencias emocionales en niños y jóvenes dentro del sistema educativo.

En este sentido, la promoción de las diferentes competencias socioemocionales y las funciones ejecutivas, por parte de la escuela, viene siendo uno de los ejes claves

sobre los cuales se enmarca el currículum escolar en la actualidad. Este desafío que se propone enfrentar la educación a través de pautas normativas que regulan su implementación, revela la necesidad de focalizar su estudio a través de estrategias investigativas sistemáticas y contextualizadas que permitan profundizar en su conocimiento pero también, ofrecer insumos para la acción a partir de la detección e intervención de demandas vinculadas a esta problemática.

El presente trabajo tiene por objetivo principal evaluar el efecto del Currículum de la Amabilidad (CA) sobre el desarrollo socioemocional y las funciones ejecutivas en niños de cinco años de edad que cursan el nivel inicial en una institución escolar de la ciudad de Posadas. De esta forma, los hallazgos científicos podrían servir de referencia para la provincia y otras instituciones del país.

## Metodología

Se empleó un diseño cuasi-experimental de tipo pre-post con un grupo experimental (sometido a la implementación del CA) y un grupo control (GC) en el período del 2022-2023.

### Población y muestra

La muestra estuvo constituida por 29 niños/as del nivel inicial, sala de 5 años de un instituto educativo privado de ciudad Posadas. Del total de 29 niños/as seleccionados en la primera etapa de la investigación quedaron 27, dos de ellos fueron excluidos debido a las ausencias durante la implementación del CA.

Se asignaron de manera aleatoria 14 niños/as al grupo de intervención, quienes recibieron el CA, y 13 al grupo de control (GC), que participaron en las actividades educativas del currículum regular impartido habitualmente por las maestras de la institución. Como criterio de inclusión en el estudio se consideraron el consentimiento de los padres y el asentimiento del niño para su participación.

Ambos grupos presentaron un nivel socioeconómico per cápita con ingresos medios, 14 participantes fueron del sexo femenino y 13 del sexo masculino. Es importante destacar, que todos los infantes de la muestra tenían 5 años de edad al momento de la intervención.

### Intervención

El CA fue desarrollado por el *Centre for Healthy Minds* (CHM). Este programa se denomina *Kindness Curriculum* (CHM, 2017) y fue fundado por el neurocientífico de renombre mundial Dr. Richard J. Davidson. Se empleó como guía metodológica el modelo para la evaluación de programa en psicología aplicada propuesto por Pérez-Llantada (2005). El autor define la evaluación del programa como un conjunto estructurado de pasos secuenciales cuya finalidad es mejorar las acciones globales dirigidas a la mejora de los colectivos predefinidos. La figura 1 muestra las etapas de la implementación del CA. La planificación de este proyecto fue formalmente dirigida por la Dirección de Promoción, Investigación y Desa-

rrollo del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), basándose en la autorización conjunta de ambas instituciones.

En este contexto, se han tenido en cuenta todos los aspectos éticos inherentes a la investigación. En la fase inicial, se adaptaron las temáticas, juegos didácticos, materiales y cuentos a la cultura misionera; posteriormente, en la segunda etapa, se proporcionó capacitación a las educadoras que participaron en la aplicación del CA.

### Figura 1

*Etapas del proceso de implementación del CA en la institución.*

<p><b>Etapa 1:</b> Adaptación de recursos materiales Período: Marzo/2023</p>
<p><b>Etapa 2:</b> Capacitación de las maestras Período: Primera quincena de Abril/2023</p>
<p><b>Etapa 3:</b> Evaluación inicial Período: Segunda quincena de Abril/2023</p>
<p><b>Etapa 4:</b> Implementación del CA Período: Mayo-Julio/2023</p>
<p><b>Etapa 5:</b> Evaluación post-intervención Período: Primera quincena agosto/2023</p>

*Nota:* Se describen las etapas del proceso de implementación del CA. Todas las etapas se realizaron a partir del apoyo pedagógico de los investigadores del ISARM en colaboración con profesionales de la institución.

En la tercera etapa, se realizó una evaluación inicial mediante la aplicación de la Evaluación Internacional del Desarrollo y Aprendizaje Temprano (*International Development and Early Learning Assessment - IDELA*). El instrumento IDELA mide cuatro dominios de desarrollo infantil: alfabetización y matemática emergente, desarrollo socioemocional y desarrollo motor; así como FFEE (Pisani et al., 2018; Wolf et al., 2017). Para nuestro estudio se aplicaron las subescalas de IDELA relacionadas con el desarrollo socioemocional y las FFEE. En la primera subescala se emplearon cinco tareas que exploran la conciencia personal, conciencia y regulación emocional, relaciones con pares, resolución de conflictos y empatía. En la segunda evaluación, se emplearon subescalas para medir la memoria de corto plazo

(tareas de dígitos directos), así como las FFEE (tareas Cabeza-Pies). Esta tarea requiere que los niños se toquen la cabeza cuando se les indica que se toquen los pies (y viceversa). Abarca diversos dominios, como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

IDELA fue desarrollado por la ONG internacional “*Save the Children*” para evaluar qué tan preparados son los niños preescolares entre 3,5 – 6,5 años en países de ingresos bajos y medios. El instrumento ha sido traducido a 50 idiomas y ha sido usado en 76 países incluyendo varios en América Latina. IDELA produce datos psicométricamente rigurosos. El tiempo total de administración es 35 min (Wolf et al., 2017).

Por otra parte, fue empleada la prueba Barra de Equilibrio (5 metros) con el objetivo de explorar la capacidad de inhibición conductual en los niños. Esta se entiende como la capacidad basada en el temperamento para inhibir una respuesta dominante y activar una respuesta subdominante (Murray & Kochanska, 2002). Se pide al niño que camine a través de una “barra de equilibrio” (una cinta ancha de *masking tape* pegado en el piso) tres veces, con instrucciones de ir más despacio cada vez. Prueba 1: Se pide al niño que camine por la barra de equilibrio. Prueba 2: El niño camina “tan despacio como puede ir”. Prueba 3: Se pide al niño que vaya “incluso más despacio”. Se mide el tiempo en segundos y tiempos más largos indican una mejor inhibición conductual. Esta prueba produce datos válidos y confiables (Raver, 2012).

Finalmente, se procedió a la implementación del CA. El CA compuesto por 24 lecciones con duraciones estimadas que oscilan entre 2 y 33 minutos. Estas lecciones se distribuyen en distintos temas denominados: “cuerpos conscientes y la siembra de las semillas de la amabilidad”, “siento las emociones desde dentro”, “cómo me siento por dentro se ve por fuera”, “cuidar de las emociones fuertes por dentro y por fuera”, “calmarse y resolver problemas”, “la gratitud”, “todas las personas dependen de los demás y de la tierra” y “la gratitud, cuidar de nuestro mundo”. Cada lección y tema del CA se apoyan en varios recursos didácticos, como materiales, cuentos y actividades, que se estructuran en forma de juego con los niños (Ver Figura 2).

## ■ Análisis de los datos

Una vez recogida la información fue creada una base de datos con las variables del estudio y se empleó el paquete estadístico gratuito y de código abierto *Jamovi* para *Windows* versión 2.23.28 para facilitar el procesamiento estadístico. Las variables cuantitativas fueron caracterizadas mediante la media aritmética y la desviación estándar.

La prueba *U* de *Mann-Whiney* se utilizó para comparar las variables estudiadas en el grupo que participó en el CA y el GC (intergrupo) antes de comenzar la intervención (Pre) y al finalizar (etapa post-intervención). La prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon* se realizó para la comparación intragrupo. Se comparó, tanto el CA como el GC de manera independiente antes de comenzar la intervención (línea base) y después de finalizado la intervención (post-intervención).

**Figura 2**

*Actividades didácticas recibidas por el grupo que participó en el currículum de la amabilidad (CA)*

a



*Nota:* Actividad en la que los niños inician el proceso de familiarización con el “amigo abdominal”. Durante esta actividad, los niños participan en interacciones con un muñeco y exploran la experiencia de percibir un espacio tranquilo en su interior a través de la respiración.

b



*Nota:* La figura representa una actividad centrada en la relevancia del perdón y la solicitud de disculpas en situaciones de accidentes, tanto con otras personas como con uno mismo. Durante la participación en la actividad, los niños llevaron a cabo la acción de abrazarse, tanto de manera individual como compartida, enfatizando así la práctica del perdón tanto hacia sí mismos como hacia los demás.

C



*Nota:* La figura ilustra la implementación del juego “Pasa la Pelota”, que implica el uso de cucharas y un huevo de plástico. La dinámica de esta actividad consiste en pasarse el huevo de una cuchara a otra sin que se caiga. En caso de que esto ocurra, se fomenta una reflexión sobre la naturaleza accidental de la situación, subrayando la importancia de disculparse y perdonar como parte integral del proceso.

El análisis de la magnitud del tamaño del efecto se empleó con el propósito de identificar los niveles de diferencias en cuanto a las variables estudiadas antes y después de ambas intervenciones. Para las variables que resultaron significativas se calculó la *d* de Cohen donde los valores de 0.20, 0.50 y 0.80 representan un tamaño de efecto (pequeño, mediano y grande) en ese orden respectivamente (Cohen, 1988).

## Lecciones aprendidas

### Análisis intergrupar

En el análisis intergrupo (CA y GC). Se observa que en la línea base una diferencia significativa en la variable “relaciones con los pares” ( $F=5.352, p= 0.03$ ) (Tabla 1). En este sentido, es fundamental ejercer cautela al analizar e interpretar los datos generados por esta variable durante la evaluación post-intervención debido a que no se cumplen los supuestos de homogeneidad entre los dos grupos antes de comenzar la intervención.

### Análisis intragrupal

En la Tabla 2 se muestra el análisis de línea base y post-intervención tanto del grupo del CA como el GC de forma independiente. Los resultados de la presente

**Tabla 1**

*Análisis intragrupo de las medidas de desarrollo socioemocional y funciones ejecutivas en ambos grupos.*

Variables	CA						GC					
	Pre-test		Post-test		<i>p</i>	<i>d</i>	Pre-test		Post-test		<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Conciencia personal - IDELA	5.07	1.00	5.57	0.85	0.04*	<b>0.66<sup>b</sup></b>	4.92	0.76	5.69	0.85	0.02*	<b>0.83<sup>c</sup></b>
Relación con pares - IDELA	5.50	2.14	5.93	1.54	0.34	0.25	3.77	1.74	5.00	1.73	0.11	0.50
Conciencia y regulación emocional - IDELA	3.21	1.31	3.71	0.61	0.11	0.50	3.38	1.04	3.77	0.60	0.17	0.44
Empatía	2.21	0.98	2.86	0.53	0.05*	<b>0.70<sup>b</sup></b>	2.77	0.60	2.85	0.55	1.00	0.28
Resolución de Conflictos - IDELA	1.57	0.76	1.86	0.36	0.17	0.50	1.69	0.75	1.69	0.48	1.00	0.00
Memoria Corto Plazo - IDELA	2.29	0.83	2.64	0.93	0.12	0.50	2.31	4.48	2.92	0.86	0.04*	<b>0.71<sup>b</sup></b>
Funciones ejecutivas - IDELA	7.93	2.73	9.50	1.60	0.01*	<b>1.00<sup>c</sup></b>	7.69	2.70	8.77	1.36	0.08	0.48
BE Ensayo 1	8.13	2.98	18.90	14.339	<.001**	<b>0.71<sup>b</sup></b>	17.80	11.53	20.82	6.19	<.001**	<b>1.64<sup>c</sup></b>
BE Ensayo 2	12.50	8.35	27.65	16.85	<.001**	<b>1.19<sup>c</sup></b>	21.21	9.53	31.52	16.62	<.001**	1.48 <sup>c</sup>
BE Ensayo 3	16.23	7.51	34.23	17.87	<.001**	<b>1.21<sup>c</sup></b>	4.92	0.76	38.37	18.62	<.001**	<b>1.44<sup>c</sup></b>

Nota: CA: Curriculum de la Amabilidad; IDELA: International Development and Early Learning Assessment; BE: Barra de Equilibrio. DE: Desviación estandar. d: tamaño del efecto (pequeño = 0,20<sup>a</sup>; mediano = 0,50<sup>b</sup>; grande = 0,80<sup>c</sup>)  
\**p* < .05. \*\**p* < .01.

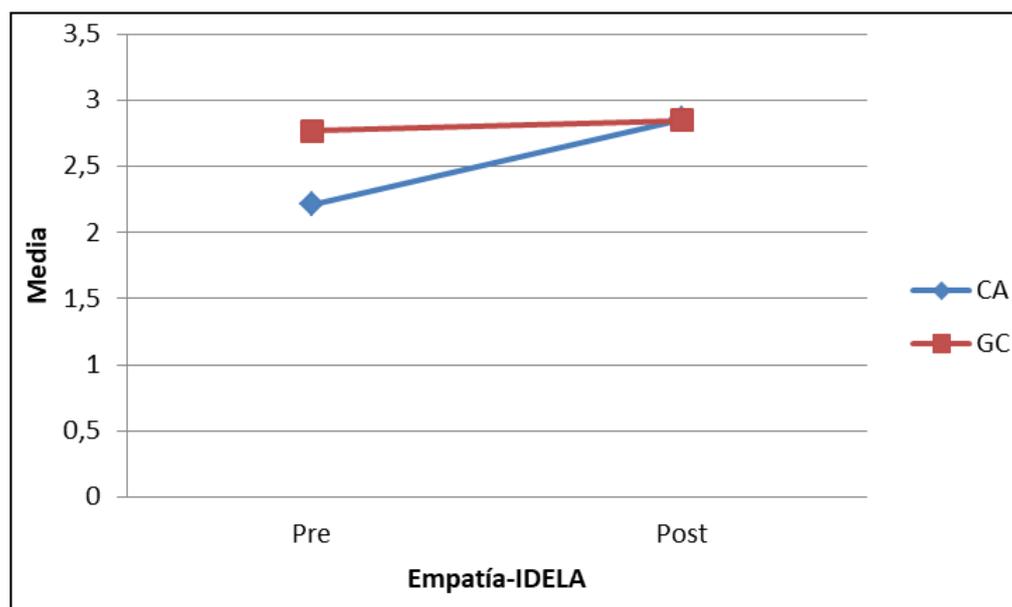
investigación mostraron que tanto el currículum de la amabilidad (CA) como el regular (GC) lograron la promoción de la conciencia personal e inhibición conductual (BE: tiempo 1, 2, 3). Es relevante subrayar que ambos grupos adquirieron conocimientos acerca de su nombre, edad, género, nombre de su localidad y país. Además, desarrollaron conciencia sobre los integrantes de su familia. Respecto a las mejoras de la inhibición conductual en los niños, se mostró que los dos planes de estudio (CA y Regular) contribuyeron a la estimulación de la predisposición innata que tienen los infantes para ejercer la autorregulación (por ejemplo, cuando fueron capaz de caminar más despacio en el Ensayo 3 que en el Ensayo 1). La inhibición conductual se entiende como de base constitucional, refiriéndose a su base biológica, y se supone que está influenciada por la herencia y la maduración. Por lo tanto, es importante señalar que durante las edades comprendidas entre 3 a 5 años la variable de inhibición conductual sufren cambios críticos (Rothbart & Rueda, 2005), por lo cual estos resultados podrían ser respaldados por las mejoras en el rendimiento relacionadas con la edad.

Un dato adicional que captó considerable atención, fue que el grupo que participó en el CA mostró diferencias significativas en las subescalas de empatía ( $p=.05$ ;  $d=0.70$ ) y en las FFEE (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) según la tarea Cabeza-Pies ( $p=.01$ ;  $d=1.00$ ) al concluir la intervención. Este hallazgo revela que la intervención del CA tuvo un efecto notable en el aumento significativo de estas dos variables, como se ilustra en la Figura 3.

### Figura 3

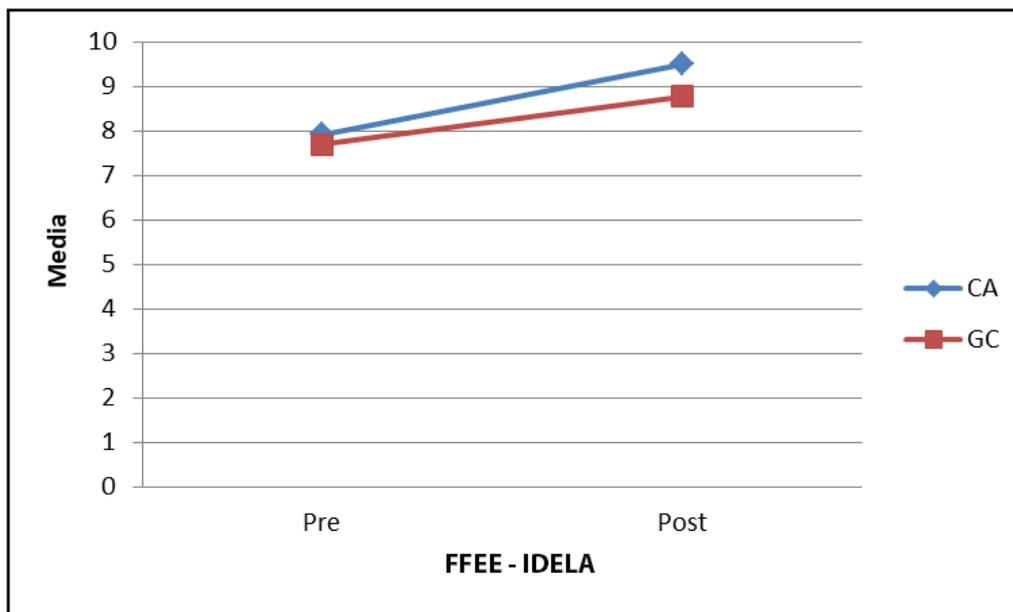
*Incremento significativo de la empatía y las FFEE en los niños que participaron en el CA.*

a



*Nota:* Se evidencia un incremento significativo en los puntajes de la subescala de Empatía en IDELA dentro del grupo que recibió la intervención mediante el CA en comparación con el GC.

b



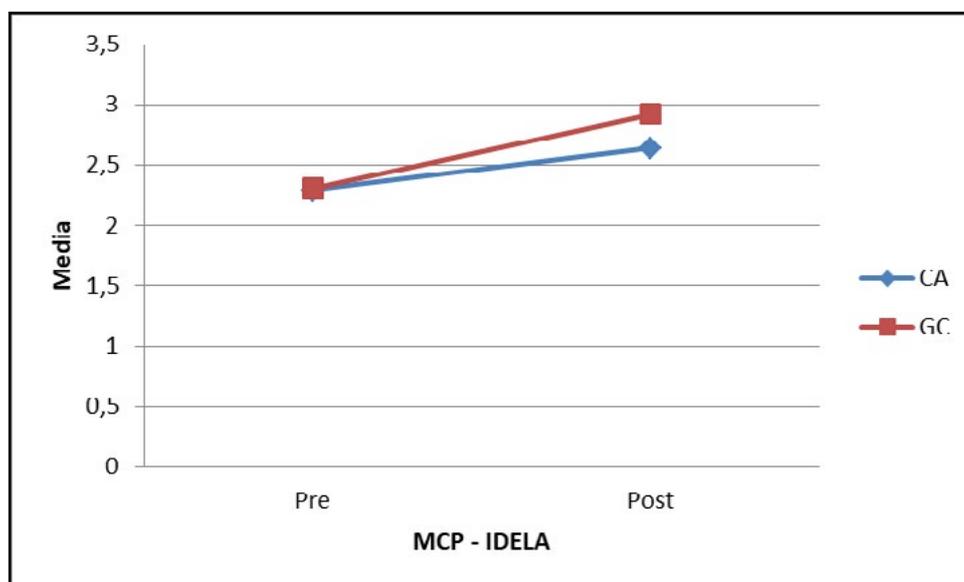
Nota: Se evidencia un incremento significativo en los puntajes registrados en la subescala Cabeza-Pies de FFEE (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva) en IDELA. Este incremento se observa específicamente en el grupo que fue objeto de la intervención por el CA, en comparación con el GC.

Dentro de este marco, nuestros resultados se respaldan en estudios actuales que resaltan la importancia tanto del enfoque de la atención plena (*mindfulness*) como del aprendizaje socioemocional. Estos estudios demuestran la noción de que el *mindfulness* no solo estimula el desarrollo de las FFEE en niños de nivel inicial, como evidencian las investigaciones de Lertladaluck et al. (2021), sino que también juega un papel fundamental en la promoción de la empatía y la conciencia personal (Haines et al., 2023). Por otra parte, planes de estudios basados en el aprendizaje socioemocional también comprueban los beneficios sobre la promoción de las FFEE y conciencia emocional (Kats-Gold et al., 2021; Wenz-Gross et al., 2018).

Se debe destacar que aunque nuestros resultados muestran un efecto notable del CA sobre las medidas de FFEE en el grupo de niños, se pudo constatar que los niños que participaron en el GC mostraron un incremento significativo, en la memoria a corto plazo ( $p=.04$ ), (Tabla 1, Figura 4). Por consiguiente, la repercusión de las actividades didácticas basadas en el juego motor implementadas por el currículum escolar regular podrían estar influyendo en estos resultados. En una revisión sistemática, Lepe-Martínez et al. (2017) respaldan la estrecha correlación entre el juego motriz y las FFEE, basándose en los resultados de nueve estudios. Esta relación demostró tener una incidencia significativa tanto en la memoria como en la inhibición conductual.

**Figura 4**

*Incremento de la memoria a corto plazo (MCP) en el grupo que recibió el currículum escolar regular de la institución.*



Una limitación de este estudio preliminar radica en el tamaño de la muestra. Por ende, se propone la comunicación de estos resultados a la comunidad educativa con el fin de impulsar investigaciones subsiguientes con mayor participación de niños en otras instituciones escolares de la provincia de Misiones. Este enfoque permitiría validar y ampliar las conclusiones obtenidas.

#### Conclusiones y orientaciones futuras

Los resultados de la investigación revelan que tanto el “Currículum de la Amabilidad” (CA) como el currículum escolar regular repercuten positivamente en el desarrollo de la conciencia personal e inhibición conductual en niños de 5 años. Además, es importante resaltar que el grupo que participó en el CA experimentó un incremento significativo de la empatía y de tres dominios de las FFEE (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) en comparación con el grupo de control (GC). La importancia de las FFEE en las etapas tempranas de la vida, con sus implicaciones a lo largo del desarrollo, refuerza la prometedora naturaleza de la implementación del CA en el aula, con actividades a través del juego centradas en la amabilidad y la atención plena para fomentar el aprendizaje socioemocional y las FFEE.

En contraposición, el currículum regular mostró ser beneficioso para el mejoramiento del rendimiento en la memoria a corto plazo, a diferencia de los niños que formaron parte del CA. Estos hallazgos podrían ser atribuibles tanto al desarrollo típico y natural de la etapa evolutiva, como a la ejecución de otras actividades educativas integradas en el currículum escolar regular. Estas actividades, llevadas a cabo a través del juego, podrían estar estimulando este dominio cognitivo especí-

ficamente en el GC. De esta manera, surge la necesidad de investigaciones futuras que exploren distintos tipos de actividades lúdicas capaces de fomentar el desarrollo de la memoria y examinen su interacción con las habilidades socioemocionales.

El estudio proporciona perspectivas valiosas para la mejora de enfoques educativos, respaldando la incorporación del CA en el currículum regular para estimular el desarrollo temprano mediante el enriquecimiento de estrategias pedagógicas. Se necesitan investigaciones futuras con poblaciones más amplias y atención a otras actividades didácticas para potenciar habilidades académicas en las aulas, a través de la promoción de las funciones socioemocionales y las FFEE en la infancia. En ese sentido, los resultados de este trabajo demuestran que la implementación del CA basado en la estimulación de la atención plena y aprendizaje socioemocional podrían ser un instrumento de innovación educativa eficaz para promover el desarrollo integral de la infancia en contextos socioculturales diversos.

## Agradecimiento

Agradecemos al licenciado Marcos Luft, perteneciente al área de diseño gráfico del ISARM, por su colaboración destacada en la adaptación de imágenes en ciertos materiales didácticos integrados en el Currículum de la Amabilidad. Su habilidad y compromiso para ajustar visualmente estas actividades a la cultura misionera han desempeñado un papel crucial en el enriquecimiento de la experiencia educativa.

## Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Bisquerra-Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(15), 95-114. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/128907/1/06\\_Educacion%20emocional%20en%20la%20educacion%20de%20profesorado.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/128907/1/06_Educacion%20emocional%20en%20la%20educacion%20de%20profesorado.pdf)
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y., & Stelzer, F. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículum escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24999>

- CHM.(2021).Centre of Healthy Minds About. Centre Healthy Minds. [centre-healthy-minds.org](https://www.centre-healthy-minds.org).
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dunn, J. R. (2010). Health behavior vs the stress of low socioeconomic status and health outcomes. *Jama*, 303(12), 1199-1200. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.332>
- Eakin, L., Minde, K., Hechtman, L., Ochs, E., Krane, E., Bouffard, R., Greenfield, B., & Looper, K. (2004). The marital and family functioning of adults with ADHD and their spouses. *Journal of attention disorders*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108705470400800101>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/acp.934>
- Haines, B. A., Hong, P. Y., Immel, K. R., & Lishner, D. A. (2023). The Mindfulness-Based Kindness Curriculum for Preschoolers: An Applied Multi-Site Randomized Control Trial. *Mindfulness*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02210-8>
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2021). I can succeed for preschoolers: A randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development*, 32(3), 343-359. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>
- Kälin, S., & Roebbers, C. M. (2021). Self-regulation in preschool children: factor structure of different measures of effortful control and executive functions.

- Journal of Cognition and Development*, 22(1), 48-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1862120>
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087-1112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008>
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas, C., Rojas-Barahona, C. A., & Ramos-Galarza, C. (2017). Funciones ejecutivas en niños preescolares con y sin trastorno del lenguaje. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 197-202. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1679>
- Lertladaluck, K., Suppalarkbunlue, W., Moriguchi, Y., & Chutabhakdikul, N. (2021). School-based mindfulness intervention improves executive functions and self-regulation in preschoolers at risk. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), 58-72. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/249238>
- Mira-Galvañ, M.-J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: effects on academic performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1100. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 503-514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1019821031523>
- Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2018). Developing and validating the international development and early learning assessment (IDELA). *International Journal of Educational Research*, 91, 1-15.
- Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, M. R., & Rahman, A. (2007). No health without mental health. *The lancet*, 370(9590), 859-877. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61238-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61238-0)
- Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: scientific inquiry for social change. *American Psychologist*, 67(8), 681. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0030085>
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The Development of Effortful Control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11108-009>

- Wolf, S., Halpin, P., Yoshikawa, H., Dowd, A. J., Pisani, L., & Borisova, I. (2017). Measuring school readiness globally: Assessing the construct validity and measurement invariance of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA) in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 21-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.001>
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in psychology, 9*, 1886. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., & López, M. (2016). Efectos de un programa de entrenamiento en mindfulness sobre procesos cognitivos sociales y no sociales en preescolares. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43203>

#### Historia

Recibido el 19 de diciembre de 2023  
Aceptado el 20 de diciembre de 2023  
Publicado en línea el 21 de diciembre de 2023

#### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

#### ORCID

Rodneys Mauricio Jiménez Morales   
<http://orcid.org/0000-0002-5408-3898>



LICENCIA CREATIVE COMMONS

CC BY-NC-ND license

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>