

**DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRE-JARDÍN DEL CDI
CANADÁ**

Erica Adriana Mancera Pulido



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

**DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRE JARDÍN DEL CDI
CANADÁ**

Erica Adriana Macera Pulido

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Myriam Soraya Suarez Rojas

Directora del Proyecto



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

Tabla de contenido

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PROBLEMA	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1.1 <i>Pregunta problema</i>	13
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 <i>Objetivo General</i>	13
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	13
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	14
1.4 ANTECEDENTES.....	15
1.4.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	16
1.4.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	20
CAPÍTULO II: MARCOS DE REFERENCIA	23
2.1 MARCO TEÓRICO	23
2.1.1 <i>Desarrollo socioemocional</i>	24
2.1.2 <i>Factores que influyen en la Interacción</i>	26
2.1.3 <i>Estrategias Pedagógicas</i>	28
2.1.4 <i>Interacción con el Entorno</i>	29
2.2 MARCO LEGAL	31
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	32
3.1 ENFOQUE	33
3.2 MÉTODO	34

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

3.3 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO	35
3.4.1. <i>Revisión documental</i>	35
3.4.2 <i>Observación</i>	37
3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	37
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	39
3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA	40
3.7.1 <i>Población</i>	40
3.7.2 <i>Muestra</i>	41
3.8 PROCEDIMIENTO	42
3.8.1 <i>Revisión de antecedentes y marco teórico</i>	42
3.8.2 <i>Trabajo de campo aplicación de instrumentos</i>	42
3.8.3 <i>Análisis de la información</i>	43
3.8.4 <i>Resultados y aportes</i>	43
3.9 FASES DEL ESTUDIO	44
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	45
4.1 DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL.....	46
4.1.1 <i>Autorregulación emocional</i>	49
4.1.2 <i>Empatía</i>	50
4.1.3 <i>Habilidades Sociales</i>	51
4.1.4 <i>Autonomía</i>	52
4.1.5 <i>Autoconocimiento</i>	52
4.1.6 <i>Construcción de relaciones</i>	53
4.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INTERACCIÓN.....	54
4.2.1 <i>Temperamento</i>	56
4.2.2 <i>Desarrollo del Lenguaje</i>	57

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

4.2.3 <i>Habilidades socioemocionales</i>	58
4.2.4 <i>Autoestima y autoconcepto</i>	59
4.3 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	60
4.3.1 <i>Juego simbólico y de roles</i>	64
4.3.2 <i>Resolución de problemas</i>	65
4.3.3 <i>Regulación emocional</i>	66
4.3.4 <i>Toma de decisiones</i>	67
4.3.5 <i>Empatía</i>	68
4.4 INTERACCIÓN CON EL ENTORNO	69
4.4.1 <i>Comunicación</i>	72
4.4.2 <i>Gestión de las emociones</i>	73
4.4.3 <i>Cooperación</i>	74
4.4.4 <i>Resolución de Conflictos</i>	76
4.4.5 <i>Autonomía</i>	77
4.4.6 <i>Confianza</i>	77
5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
5.1 PRINCIPALES HALLAZGOS	80
5.2 RESPUESTA A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	81
5.3 LIMITANTES	90
5.4 GENERACIÓN DE NUEVAS IDEAS	91
5.5 NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	92
5.6 RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Cronograma recolección y análisis de datos</i>	44
Tabla 2 <i>Categoría Desarrollo Socioemocional</i>	46
Tabla 3 <i>Categoría Factores que influyen en la Interacción</i>	55
Tabla 4 <i>Categoría Estrategias Pedagógicas</i>	61
Tabla 5 <i>Diseño Talleres – Subcategorías</i>	63
Tabla 6 <i>Categoría Interacción con el Entorno</i>	70

Lista de Anexos

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

Resumen

La investigación se desarrolló en el grado prejardín del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Canadá, ubicado en un entorno urbano y dirigido a niños y niñas entre los 3 y 3 años y 8 meses, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Mediante la observación, se identificaron dificultades en el ámbito socioemocional.

El estudio tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo socioemocional de niños y niñas del grado prejardín del CDI Canadá, analizando su impacto en las interacciones sociales. Participaron 10 menores, quienes presentaban necesidades en autorregulación, expresión afectiva, empatía y resolución de conflictos. Con un enfoque cualitativo, método fenomenológico y alcance descriptivo, se emplearon la observación y la revisión documental para identificar manifestaciones socioemocionales en contextos cotidianos. Los talleres implementados incluyeron juegos de roles y mediación guiada, lo que permitió avances en la gestión emocional, la comunicación, la cooperación y la autonomía. Se observó que los niños mejoraron sus relaciones interpersonales y su participación en dinámicas grupales, aunque algunos aún requieren continuidad en las estrategias aplicadas. En conclusión, la investigación demostró que las estrategias pedagógicas diseñadas adecuadamente favorecen el desarrollo socioemocional y la adaptación escolar en la primera infancia.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, primera infancia, interacciones sociales, estrategias pedagógicas, habilidades emocionales, educación inicial.

Abstract

The research was conducted in the Pre-Kindergarten grade at the Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Canadá, located in an urban setting and serving children between the ages of 3 and 3 years and 8 months, from socioeconomic strata 1 and 2. Through observation, difficulties in the socioemotional domain were identified.

The study aimed to design pedagogical strategies to strengthen the socioemotional development of children in the Pre-Kindergarten grade at CDI Canadá, analyzing their impact on social interactions. Ten children participated, all of whom exhibited needs in self-regulation, emotional expression, empathy, and conflict resolution. Using a qualitative approach, with a phenomenological method and descriptive scope, observation and document analysis were employed to identify socioemotional manifestations in everyday contexts.

The implemented workshops included role-playing and guided mediation, which fostered progress in emotional management, communication, cooperation, and autonomy. It was observed that the children improved their interpersonal relationships and participation in group dynamics, although some still require ongoing support with the applied strategies.

In conclusion, the research demonstrated that well-designed pedagogical strategies promote socioemotional development and school adaptation in early childhood.

Keywords: socioemotional development, early childhood, social interactions, pedagogical strategies, emotional skills, early education.

Introducción

La presente investigación aborda el desarrollo socioemocional en la primera infancia como un factor determinante en la formación integral de los niños y niñas, con un enfoque específico en los estudiantes del grado prejardín del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Canadá. Se parte del reconocimiento de que habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la autonomía, el autoconocimiento y la comunicación asertiva son pilares fundamentales para el aprendizaje, la convivencia escolar y la adaptación social. Estas competencias no solo facilitan la construcción de vínculos afectivos saludables, sino que también inciden directamente en el bienestar emocional y el desempeño académico de los menores.

El estudio se desarrolló con un grupo de 10 niños y niñas de entre 3 y 3 años y 8 meses de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Se identificaron contextos familiares diversos, algunos de ellos caracterizados por dinámicas de cuidado no parental directo, lo que influía en las expresiones afectivas, la resolución de conflictos y la participación en actividades grupales. Estas condiciones evidenciaron la necesidad urgente de fortalecer sus habilidades socioemocionales desde un enfoque pedagógico sensible, inclusivo y contextualizado.

Ante esta realidad, se propuso como estrategia de intervención el diseño y la implementación de talleres pedagógicos basados en metodologías lúdicas. Estas incluyeron el juego simbólico, la narración de cuentos, la dramatización y actividades artísticas colaborativas, permitiendo a los infantes explorar, expresar y regular sus emociones en un entorno seguro y significativo. A través de estas experiencias, se buscó no solo potenciar sus capacidades individuales, sino también promover interacciones positivas con sus pares y adultos, contribuyendo así a su adaptación escolar.

En síntesis, esta investigación tiene como propósito generar estrategias pedagógicas efectivas que incidan de manera positiva en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, favoreciendo tanto su bienestar personal como su integración social.

Capítulo I: Problema

1.1 Planteamiento del problema

En la primera infancia, las interacciones sociales constituyen el eje central del desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que, a través de ellas, los niños y niñas internalizan normas, construyen vínculos y aprenden a participar en dinámicas grupales. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), estas interacciones son fundamentales porque ocurren en la zona de desarrollo próximo, donde los adultos y pares más competentes facilitan el aprendizaje social. Como destaca Howes (1983), mediante el juego cooperativo y las rutinas diarias, los niños desarrollan habilidades conversacionales, de resolución de conflictos y de reciprocidad emocional, que constituyen la base para relaciones saludables.

No obstante, cuando estas interacciones son limitadas o de baja calidad, debido a entornos restrictivos, falta de modelos adecuados o dificultades individuales, pueden generarse déficits en la competencia social. Según Ladd (2005), esto se manifiesta en dificultades para iniciar interacciones, mantener amistades o regular emociones en grupo, aumentando el riesgo de rechazo por parte de los pares, como lo indica Bierman (2004). Además, Eisenberg et al. (2014) advierte que la falta de experiencias sociales tempranas puede afectar el desarrollo de la empatía y la cooperación, habilidades sociales críticas para el proceso de adaptación, ya que facilitan la construcción de relaciones positivas, la resolución de conflictos y la integración en distintos contextos grupales como lo indica Spinrad Y Gal (2018).

Además, se consideran habilidades sociales críticas porque permiten a los individuos afrontar de manera eficaz los desafíos personales, sociales y emocionales del entorno cotidiano. Según la UNESCO (2021) y el enfoque de habilidades para la vida de la OMS (1997), habilidades como la empatía y la cooperación son consideradas habilidades sociales, dentro del grupo más amplio de las habilidades socioemocionales. Estas permiten establecer relaciones saludables, resolver conflictos de forma

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

constructiva y promover la convivencia. Por ejemplo, Daniel Goleman (1995) sostiene que la empatía es una capacidad clave de la inteligencia emocional, indispensable para reconocer las emociones de otros y actuar con responsabilidad afectiva, mientras que la cooperación se relaciona con la capacidad de trabajar en equipo y construir objetivos comunes, fundamentales en el desarrollo social infantil.

Estos hallazgos resaltan la importancia de promover acciones tempranas como actividades o talleres que fomenten entornos interactivos, tanto en la familia como en la escuela, para prevenir dificultades socioafectivas a lo largo del tiempo, como lo indica Guralnick (2010). Esto también se expone en el informe de UNICEF (2017) “La primera infancia importa para cada niño”, donde se señala que el desarrollo socioemocional en esta etapa es fundamental, ya que no solo se trata de un período crítico para la formación del cerebro, sino también para la adquisición de competencias sociales y emocionales que formarán las bases para su desarrollo integral.

Así como en diversas regiones del mundo, en Colombia los niños y niñas en primera infancia enfrentan diversos desafíos, como la adaptación a nuevos entornos, el establecimiento de vínculos afectivos y el desarrollo de habilidades para la interacción con otros. Como indica el Ministerio de Educación Nacional (2013), en el documento “Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión”, el desarrollo socioemocional en esta etapa es un aspecto clave para el bienestar integral de los menores.

A partir de las observaciones realizadas en el grado prejardín del CDI Canadá, se ha identificado una problemática significativa relacionada con las habilidades sociales de los niños y niñas. Se evidencian dificultades para expresar adecuadamente sus sentimientos y necesidades, resolver conflictos de manera asertiva, establecer una comunicación efectiva con sus pares, practicar la escucha activa y demostrar empatía en situaciones cotidianas. Estas limitaciones en el desarrollo socioemocional afectan la calidad de sus interacciones y su bienestar integral, lo cual justifica la necesidad de identificar estrategias pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de estas habilidades desde la primera

infancia, dado su impacto en la construcción de vínculos saludables y en el desarrollo integral de los menores.

Según Mendoza y Briones (2022), el desarrollo socioemocional permite que los niños y niñas regulen sus emociones, expresen sus ideas y establezcan relaciones con sus pares. A su vez, Amar y Tirado (2007) señalan que la socialización en la infancia está estrechamente relacionada con las interacciones que los niños y niñas mantienen en su contexto, las cuales promueven el fortalecimiento de habilidades como la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y la autorregulación emocional.

Partiendo de la necesidad de contar con estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional en la primera infancia, surge la siguiente pregunta de investigación, la cual orienta la presente investigación.

1.1.1 Pregunta problema

¿Qué estrategias pedagógicas permiten fortalecer el desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar el nivel de desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá.

Determinar los factores que influyen en las interacciones sociales de los niños y niñas en el contexto del aula.

Desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional en la educación inicial.

Establecer la repercusión del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno.

1.3 Justificación

El desarrollo socioemocional es un proceso que integra habilidades sociales y emocionales, permitiendo a los individuos interactuar de manera efectiva y armónica con otras personas, así como regular y comprender sus emociones de forma saludable. Durante la etapa inicial de la primera infancia, tanto niños como niñas se encuentran en una fase crucial de su crecimiento, en la que están dispuestos a aprender y desarrollar múltiples destrezas. Por esta razón, es relevante centrar la atención en el desarrollo socioemocional desde los inicios de la vida escolar, ya que este proceso brinda a los niñas y niños herramientas para entender y manifestar sus emociones, lo que facilita la creación de vínculos significativos con sus pares y adultos. Todo ello contribuye a la construcción de un entorno escolar afectivo y propicio para la convivencia.

Según Goleman (1995), el desarrollo emocional es un proceso de aprendizaje que involucra comprender y manejar las propias emociones y las de los demás. Este proceso es clave en el establecimiento de relaciones personales, ya que el cerebro cuenta con una parte emocional y otra racional, las cuales deben trabajar de manera armónica para favorecer la interacción social.

establece que las estrategias pedagógicas deben fortalecer las habilidades socioemocionales basado en las vivencias que los infantes desarrollan en su proceso educativo. En línea con esta directriz, el Centro de Desarrollo Infantil Canadá busca promover el desarrollo integral de los niños y niñas, con el propósito de fortalecer sus habilidades de socialización y su capacidad para interactuar con su entorno. Por ello, investigar en este ámbito permite aportar elementos que orienten la práctica pedagógica hacia el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en la primera infancia.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Dicho lo anterior, se busca afianzar las habilidades de interacción con el entorno, como lo indican Mendoza y Briones (2022), un niño o niña que tiene dificultades para hacer amigos y entablar relaciones puede comenzar a sentirse aislado y solo. No obstante, si se implementan estrategias que fortalezcan su desarrollo socioemocional, este niño o niña podrá mejorar sus habilidades para relacionarse, lo que le permitirá sentirse más conectado con su grupo y establecer relaciones más efectivas en su contexto educativo.

Asimismo, Goleman (1995) subraya la importancia de las habilidades socioemocionales en la vida de las personas. En el caso de los menores en la primera infancia, la capacidad para identificar, interpretar y regular sus propios sentimientos y comprender los de los demás es clave para la construcción de relaciones interpersonales sanas y adaptarse de manera adecuada a su entorno. Cuando los niños y niñas desarrollan habilidades emocionales sólidas, pueden sentirse más seguros y conectados consigo mismos y con los demás.

Además, los niños que muestran dificultades en su desarrollo socioemocional pueden manifestar comportamientos distantes, como la incapacidad para expresar sus sentimientos o interactuar socialmente de manera efectiva. En estos casos, las dificultades emocionales pueden interferir en la calidad de sus relaciones sociales y limitar sus posibilidades de interacción con el entorno.

Esta investigación se orienta a identificar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer el desarrollo socioemocional en las interacciones de los menores del grado pre jardín del Centro de Desarrollo Infantil Canadá, con el propósito de contribuir herramientas que favorezcan la construcción de vínculos positivos y el desarrollo de relaciones sociales en contextos educativos.

1.4 Antecedentes

El desarrollo socioemocional en la primera infancia ha sido objeto de diversos estudios en el ámbito de la educación inicial. Para comprender este proceso, se realizó una revisión de la

documentación académica más relevante y actualizada. Los referentes teóricos identificados respaldan de manera sólida el propósito central de esta investigación, proporcionando un marco referencial pertinente para analizar la importancia de las relaciones emocionales en contextos pedagógicos.

Asimismo, se han examinado investigaciones recientes que exploran cómo el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como el control emocional y la empatía, influye en la manera en que los niños y niñas interactúan con sus pares y con el entorno. Estas investigaciones abordan la relevancia de diseñar e implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional, destacando la necesidad de integrar estas prácticas en los programas educativos dirigidos a la primera infancia.

En este contexto, esta investigación busca profundizar en el diseño de las estrategias pedagógicas que permitan fortalecer el desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas del grado pre jardín. Al integrar los hallazgos de investigaciones previas con un enfoque metodológico riguroso, se espera aportar elementos relevantes al campo de la educación inicial y ofrecer orientaciones aplicables para la práctica pedagógica en escenarios similares.

1.4.1 Antecedentes Internacionales

El estudio de Serdio (2024), realizado en la Ciudad de México, titulado “Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar”, analiza estrategias pedagógicas para fortalecer el avance socioemocional de los menores en los primeros años educativos. La investigación se enfocó en una intervención implementada en una escuela privada, con el propósito de fomentar competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía y la empatía, especialmente durante el contexto de la pandemia por Covid-19, donde se identificaron carencias en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La metodología empleada fue cualitativa, utilizando el método de observación participante. A lo largo de 14 sesiones de 30 a 45 minutos, se aplicaron estrategias pedagógicas basadas en actividades lúdicas, como cuentos infantiles, juegos de roles, representaciones artísticas y ejercicios de atención

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

plena. Estas herramientas buscaban facilitar la identificación de emociones, la práctica de técnicas de autorregulación y el fomento de la interacción empática entre pares.

Entre los principales hallazgos del estudio, se destacó que los menores mostraron avances en la expresión y gestión de emociones, así como una mayor disposición para apoyar a sus compañeros en situaciones emocionales difíciles. Sin embargo, la autonomía presentó menores progresos, atribuido en parte a la intervención frecuente de los adultos en las actividades de los estudiantes.

La investigación resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas estructuradas y sistemáticas para el desarrollo socioemocional en los primeros años de vida, especialmente en contextos desafiantes como el de la pandemia. Los resultados sugieren que el uso de recursos sensoriales, narrativos y artísticos, junto con la participación activa de docentes y familias, puede contribuir a un ambiente educativo más inclusivo y resiliente.

Ahora bien, en un segundo lugar se encuentra el estudio de Gamboa y Vinueza (2024), titulado “Influencia de la Inteligencia Emocional en el Desarrollo Psicosocial durante la Primera Infancia”, se realizó en Milagro, Ecuador, en la Unidad Educativa Ricardo Rodríguez Sparovich. La investigación analizó la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo psicosocial en niños de 3 a 5 años durante el período 2021-2022, con el objetivo de identificar estrategias pedagógicas que fortalezcan estas habilidades en entornos educativos.

La metodología empleada fue cuantitativa. Se utilizaron dos instrumentos principales: la Escala de Percepción Sobre Inteligencia Emocional, adaptada de Goleman (1996), y la Escala de Habilidades Sociales para padres y cuidadores, estos instrumentos permitieron evaluar dimensiones como autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía, habilidades de interacción con pares y padres. La muestra incluyó a 25 niños y niñas de nivel inicial, llevando a cabo el análisis de los datos a través del software SPSS.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Entre los principales hallazgos, se destacó que el 47% de los niños se encontraba en etapa de progreso en inteligencia emocional, mientras que el 38% había alcanzado un nivel de logro. En cuanto al desarrollo psicosocial, el 50% mostró un nivel medio en interacciones con pares, y el 38% presentó un alto desarrollo en interacciones con padres. Las correlaciones revelaron que la autoconciencia tuvo una relación significativa positiva con las habilidades sociales, mientras que la empatía mostró una influencia moderada en el contexto familiar.

El estudio subraya la importancia de implementar programas estructurados de educación emocional en la primera infancia, con énfasis en actividades que fomenten la autoconciencia, la empatía y el autocontrol. Además, resalta el rol clave de los padres y educadores en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, sugiriendo la necesidad de capacitación para estos actores. Estos hallazgos aportan evidencia relevante para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan las interacciones socioemocionales en entornos educativos como el CDI Canadá.

El estudio de Cruzat et al. (2023), titulado “Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia”, se realizó en Osorno, Chile, y analizó experiencias pedagógicas lúdicas implementadas por educadoras de párvulos para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños de 2 a 6 años. La investigación se centró en identificar estrategias pedagógicas basadas en el juego y su impacto en habilidades como la autorregulación, la empatía y la interacción social.

La metodología empleada fue cualitativa, basada en la Teoría Fundamentada. Se utilizaron técnicas como cuestionarios abiertos y grupos focales con 11 educadoras de párvulos de instituciones con financiamiento estatal. Los datos se analizaron mediante el software ATLAS.ti 8.0, organizándose en categorías como Actividad lúdica, Habilidades socioemocionales y Aprendizaje.

Entre los hallazgos más importantes, se resaltó que las experiencias pedagógicas lúdicas (EPL) fomentan la autorregulación, la conciencia emocional y la resolución pacífica de conflictos. Por ejemplo, actividades como juegos de roles y dramatizaciones facilitaron la identificación de emociones y la

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

colaboración entre pares. Además, se observó que las EPL promueven la integración social, especialmente cuando se incorporan elementos como el trabajo grupal y la colaboración activa de las familias.

El estudio destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que satisfagan las necesidades de los infantes, utilizando recursos como materiales, juegos temáticos y espacios de diálogo. Estos hallazgos aportan evidencia relevante para implementar enfoques lúdicos en entornos educativos como el planteado en esta investigación, con el fin de fortalecer las interacciones socioemocionales en la primera infancia.

El estudio realizado por Salas et al. (2022), titulado “Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil”, se investigó el impacto de un programa de inteligencia emocional en infantes en la Región de Murcia, España. La investigación se basó en un diseño experimental, donde participaron 45 estudiantes y sus respectivas familias. Los instrumentos utilizados incluyeron cuestionarios de competencia social y empatía infantil, validados mediante análisis factorial y coeficiente alfa de Cronbach.

Los principales hallazgos demostraron que la implementación del programa "1EMOTI" mejoró significativamente las interacciones socioemocionales del alumnado. Entre los resultados destacados se percibió que los menores expresaron mejor sus emociones, redujeron conductas violentas y aumentaron su capacidad empática. Además, se evidenció una mayor disposición para comunicarse con adultos y resolver conflictos de manera asertiva, lo que favoreció un clima de convivencia más positivo en el aula.

Estos hallazgos sugieren que programas estructurados en inteligencia emocional, centrados en áreas como la percepción, comprensión, regulación emocional y competencias relacionales, pueden ser estrategias pedagógicas efectivas para fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia. La

investigación subraya la importancia de integrar actividades lúdicas y cooperativas como herramientas clave para fomentar habilidades como la empatía y la comunicación.

1.4.2 Antecedentes Nacionales

Una vez, revisada la literatura disponible en Colombia referente al tema de esta investigación, se presenta, en primer lugar, El estudio “Diagnóstico y Recomendaciones para la Atención de Calidad a la Primera Infancia en Colombia” Bernal (2014), aborda la importancia de la atención integral en la primera infancia, con énfasis en las dimensiones física, cognitiva, lingüística y socioemocional. Aunque el documento no se centra exclusivamente en estrategias pedagógicas para el desarrollo socioemocional, proporciona hallazgos relevantes sobre la calidad de los programas de atención inicial y su impacto en los niños menores de 5 años.

La investigación se basó en datos de la Encuesta Longitudinal Colombiana (ELCA) y evaluaciones de programas como los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Entre los principales hallazgos, se destaca que la naturaleza de las relaciones entre los cuidadores y los infantes es un factor determinante para el desarrollo socioemocional. Por ejemplo, se observó que programas con acompañamiento continuo a los agentes educativos, como visitas domiciliarias o reuniones grupales con padres, contribuyen a mejorar prácticas parentales y rutinas en el hogar, lo cual favorece el desarrollo socioemocional de los menores.

Además, el estudio señala que la atención integral debe incluir metodologías estructuradas y pertinentes para cada etapa del desarrollo, con énfasis en la creación de ambientes pedagógicos que promuevan la exploración, la interacción y la regulación emocional. Sin embargo, también se identificaron limitaciones en la prestación de los servicios, particular en modalidades comunitarias, donde las interacciones socioemocionales no siempre alcanzan estándares óptimos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas intencionadas y basadas en evidencia para fortalecer el desarrollo socioemocional en entornos educativos como los CDI.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

La investigación realizada por Amar et al. (2005) en Barranquilla, Colombia, evaluó los efectos de un programa integral de cuidado infantil en el desarrollo de niños de familias de escasos recursos. La investigación se dirigió a tres grupos de comparación: niños que asistieron a un programa integral con participación familiar, infantes que acudieron a programas del estado y menores que no recibieron atención especializada. Entre los instrumentos aplicados para evaluar el desarrollo personal-social se incluyeron escalas estandarizadas de observación y entrevistas estructuradas con cuidadores y educadores, las cuales permitieron identificar diferencias en las habilidades sociales, la autonomía y la expresión emocional de los niños.

Los hallazgos evidenciaron variaciones importantes en el desarrollo personal-social entre los grupos. Los niños que participaron en el programa integral obtuvieron puntuaciones superiores en comparación con los otros dos grupos, lo que sugiere que la colaboración de la familia y el enfoque integral pueden influir positivamente en el desarrollo socioemocional. Además, el estudio destaca la importancia de proporcionar interacciones cálidas y seguras, así como un ambiente afectivo, para fortalecer las habilidades sociales y emocionales en la primera infancia.

El estudio también resalta la idea de que las estrategias pedagógicas deben integrarse de manera natural en las interacciones cotidianas, promoviendo relaciones positivas entre niños y adultos significativos. Estos hallazgos proporcionan un marco de referencia para explorar estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional en entornos educativos como el CDI Canadá, enfatizando la importancia de un enfoque integral y la participación activa de las familias.

La investigación realizada por Campo et al. (2011) en Barranquilla, Colombia, abordó la relación entre los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y el desarrollo personal-social en niños. El estudio, de tipo correlacional, empleó instrumentos como el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (Cumanin) y el Inventario de Desarrollo Battelle para evaluar aspectos como la atención, memoria, lenguaje y habilidades sociales. Los resultados mostraron que el lenguaje, tanto expresivo

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

como comprensivo, correlaciona significativamente con la interacción social, la colaboración y el autoconcepto en los menores.

En el contexto del desarrollo socioemocional, los hallazgos destacan que la interacción con adultos y compañeros juega un papel fundamental en la adquisición de habilidades sociales. Por ejemplo, se observó que los niños con mejor desempeño en lenguaje y atención presentaban mayores capacidades para establecer relaciones interpersonales y expresar sentimientos de manera adecuada. Los hallazgos remarcan la importancia que tienen las interacciones sociales como base para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la primera infancia.

El estudio también evidenció que la expresión de sentimientos y el autoconcepto son áreas críticas en el desarrollo personal-social. Según los datos, un porcentaje significativo de menores mostró dificultades en estas dimensiones, lo que resalta la necesidad de crear estrategias pedagógicas que fomenten la identificación y gestión emocional desde edades tempranas.

En conclusión, la investigación proporciona evidencia sobre la interdependencia entre los procesos psicológicos y el desarrollo socioemocional, resaltando la relevancia de un enfoque pedagógico que integre actividades que promuevan la interacción social, la comunicación y la expresión emocional en entornos educativos. Estos antecedentes sirven como base para explorar estrategias específicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional en niños.

La investigación realizada por Estupiñan y Amado (2023) en Tunja, Colombia, exploró el fortalecimiento de habilidades sociales en niños de entornos vulnerables mediante la animación sociocultural (ASC). El estudio, basado en un enfoque de investigación-acción, implementó 14 talleres con 18 niños de 5 a 11 años, utilizando actividades como teatro, títeres, pintura y danza. La metodología incluyó observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres lúdico-artísticos, centrándose en dimensiones socioeducativas y artísticas para promover habilidades sociales básicas y avanzadas.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Los principales hallazgos evidenciaron que las actividades artísticas, como el teatro y los títeres, facilitaron la expresión emocional y la interacción social en los menores. Por ejemplo, los participantes mostraron mejoras en habilidades como escuchar, iniciar conversaciones, trabajar en equipo y expresar afecto. Además, la dimensión socioeducativa, mediante juegos de roles y reflexiones grupales, fortaleció conductas como el respeto, la colaboración y la resolución de conflictos.

El estudio destacó que la ASC, al desarrollarse en contextos no formales, permitió a los niños reconocer problemáticas de su entorno y proponer soluciones, lo que fomentó su autonomía y sentido de pertenencia. Un hallazgo relevante fue la correlación entre las actividades lúdicas y el aumento de la participación activa, especialmente en niños tímidos, quienes encontraron en el arte un medio seguro para comunicarse.

Estos resultados subrayan la eficacia de estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo socioemocional, particularmente en contextos donde los infantes enfrentan limitaciones en espacios recreativos y de socialización. La investigación proporciona un marco relevante para diseñar intervenciones similares en entornos educativos como el CDI Canadá, donde la interacción social y la gestión emocional son ejes centrales del aprendizaje en la primera infancia.

Capítulo II: Marcos de Referencia

2.1 Marco teórico

Esta investigación se enfoca en el desarrollo socioemocional con el propósito de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan las interacciones de los niños y niñas de pre jardín del CDI Canadá con su entorno. La investigación se propone examinar de manera detallada las diversas categorías que influyen en este proceso. En este sentido, se abordarán categorías clave relacionadas con las interacciones socioemocionales en la primera infancia, analizadas a partir de referentes teóricos relevantes. El objetivo es proporcionar una visión integral sobre cómo los menores construyen y

fortalecen sus vínculos con el entorno, específicamente a través de estrategias pedagógicas diseñadas para promover su bienestar emocional y social.

El marco teórico se organiza en torno a categorías que destacan la relevancia de las relaciones tempranas y las estrategias educativas como fundamentos del desarrollo socioemocional, Dichas categorías se definieron a partir de un cuadro de triple entrada, el cual permitió establecer vínculos entre los objetivos de la investigación, las categorías y sus respectivas subcategorías, favoreciendo una construcción conceptual coherente y alineada con el propósito del estudio. Así, se pretende ofrecer una base teórica sólida para abordar la investigación.

2.1.1 Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional en los infantes es un proceso fundamental que influye directamente en su adaptación al entorno, su capacidad para relacionarse con los demás y su bienestar. Esta categoría comprende diversas dimensiones que, lejos de ser elementos aislados, se entrelazan y fortalecen mutuamente para favorecer un desarrollo integral. En este sentido, aspectos como el autoconocimiento, entendido como la capacidad de reconocer emociones, fortalezas y limitaciones propias, permiten a los menores identificar lo que sienten y comprender cómo esas emociones inciden en su comportamiento. Goleman (1995) resalta que esta habilidad constituye la base de la inteligencia emocional, mientras que Bisquerra y Pérez (2007) destacan su papel en la formación de una autoimagen positiva, esencial para la construcción de la identidad desde los primeros años de vida.

Al mismo tiempo, esta conciencia personal se vincula estrechamente con la autorregulación emocional, ya que reconocer lo que se siente es el primer paso para aprender a gestionar emociones intensas como la frustración o el enojo. Esta capacidad, según Goleman (1995), se desarrolla gradualmente y está influenciada por las experiencias de aprendizaje que los niños vivencian en su entorno. En concordancia, Bisquerra (2003), indica que el desarrollo socioemocional es un proceso fundamental en la formación integral de los niños, ya que permite la adquisición de competencias para

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como para establecer relaciones positivas con los demás.

El desarrollo emocional también se fortalece a través de la empatía, que surge a partir de la habilidad para entender y empatizar con los sentimientos ajenos. Esta habilidad, fundamental para establecer vínculos sociales positivos, se potencia mediante la observación y la imitación, donde el rol del entorno familiar y escolar resulta clave, como afirman Bisquerra y Pérez (2007). por su parte Goleman (1995), indica que la empatía promueve conductas sociales como la cooperación, contribuyendo significativamente a la armonía en la convivencia.

Conforme los menores consolidan su reconocimiento emocional y su capacidad empática, también comienzan a desarrollar habilidades sociales, que abarcan la comunicación, la gestión de desacuerdos y la cooperación grupal. Estas destrezas, según Bisquerra (2003), son determinantes tanto para el éxito académico como para la integración social, ya que facilitan la adaptación a diferentes contextos y normas. El juego cooperativo, como lo plantea Bisquerra (2008), se convierte en un escenario ideal para poner en práctica estas habilidades, al permitir la experimentación de roles sociales en un espacio seguro y lúdico.

Todo lo anterior se complementa con el desarrollo de la autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones y actuar con independencia de acuerdo con la edad. Fomentar esta competencia implica brindar oportunidades para que los niños realicen tareas por sí mismos, lo que fortalece su autoeficacia, según Bisquerra (2008). Asimismo, esta capacidad está ligada a la seguridad emocional, ya que los menores que confían en sí mismos suelen enfrentar los retos con mayor resiliencia, como señala Bisquerra (2003).

En conjunto, estas dimensiones del desarrollo socioemocional forman un sistema complementario que debe ser promovido tanto en el hogar como en el ámbito escolar. Identificar el nivel de avance de cada una permite diseñar estrategias adecuadas para potenciar dichas competencias,

lo cual incide de manera positiva en el bienestar presente y en las posibilidades de futuro de los menores en su proceso de crecimiento y relación social.

2.1.2 Factores que influyen en la Interacción

La interacción social en niños y niñas está determinada por múltiples factores que inciden en su capacidad para relacionarse dentro del contexto del aula. Entre estos, el temperamento desempeña un papel fundamental, ya que las características individuales de cada menor influyen en su manera de aproximarse a los demás. Según Vigotsky (1978), el desarrollo de los procesos psicológicos superiores está mediado por la interacción social, lo que significa que las respuestas emocionales y conductuales de los infantes están ligadas a su entorno y a sus predisposiciones.

El temperamento, según Rothbart y Bates (2006), influye en cómo los niños y niñas manejan las interacciones sociales. Los menores con temperamentos extrovertidos suelen ser más sociables y establecer relaciones rápidamente, lo que les facilita la integración social. En contraste, los menores con temperamentos más reservados enfrentan mayores desafíos en sus interacciones, siendo más cautelosos y reflexivos. Estos niños pueden necesitar más tiempo para adaptarse y, en algunos casos, apoyo adicional para desarrollar habilidades sociales y emocionales, ya que su temperamento modula sus respuestas ante estímulos sociales.

El desarrollo del lenguaje es otro factor crucial en la interacción, ya que facilita la comunicación y la comprensión mutua, elementos esenciales para la construcción de relaciones sociales efectivas. Vigotsky (1995) destaca que el lenguaje no solo es un instrumento de expresión, sino también una herramienta fundamental para el pensamiento y la socialización. Según su teoría sociocultural, a través del lenguaje, los niños no solo comunican ideas, sino que también estructuran su pensamiento, internalizan conceptos y aprenden a regular su comportamiento en función de las interacciones sociales que tienen lugar en su entorno. A medida que los menores adquieren habilidades lingüísticas más complejas, su capacidad para negociar, compartir y resolver conflictos mejora significativamente, lo que

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

les permite participar de manera más efectiva en actividades grupales y en la resolución de problemas. Piaget (1947), por su parte, complementa esta perspectiva al afirmar que el lenguaje evoluciona en paralelo con las estructuras cognitivas, permitiendo a los infantes participar en intercambios más avanzados. En este sentido, el desarrollo del lenguaje no es solo un proceso de adquisición de palabras, sino un proceso integral que involucra la maduración de habilidades cognitivas y sociales que permiten al niño adaptarse a las normas y expectativas del entorno social.

El ambiente en el que los infantes interactúan determina la calidad de sus interacciones. Vigotsky sostiene que el ambiente social y cultural proporciona marcos de referencia que moldean las conductas. Como lo ejemplifica Vigotsky (1978), un aula que fomenta la colaboración y el diálogo promueve interacciones más positivas, mientras que entornos rígidos pueden limitar la espontaneidad. Además, la etapa del desarrollo en la que se encuentren los menores influye en sus habilidades sociales, ya que los procesos de socialización y de adaptación a normas y roles en el contexto social se intensifican con la madurez cognitiva y emocional de los niños y niñas. En este sentido, Bandura refuerza la idea de que el aprendizaje y el desarrollo social se producen a través de la observación y la imitación de modelos presentes en el entorno social. Según Bandura, los menores aprenden y desarrollan habilidades sociales al interactuar con figuras de autoridad, compañeros y otros agentes educativos, lo que subraya la importancia de un entorno positivo y modelador para el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales.

Lo anterior muestra que los elementos que influyen en la interacción social dentro del aula son multifacéticos e interdependientes. El temperamento, el desarrollo del lenguaje, el contexto y la etapa del desarrollo interactúan de manera dinámica, configurando las experiencias relacionales de los infantes. Comprender estos elementos permite diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan un clima social positivo y faciliten el desarrollo integral de los menores.

2.1.3 Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas en la educación inicial son orientaciones planificadas que guían el proceso de enseñanza con la finalidad de favorecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Es importante diferenciarlas de las actividades puntuales, ya que las estrategias implican una intencionalidad pedagógica y una organización sistemática del entorno educativo para alcanzar objetivos formativos. De acuerdo con Marchesi y Palacios (2014), las estrategias pedagógicas comprenden un conjunto de decisiones didácticas que los educadores adoptan para facilitar aprendizajes significativos, ajustándose a las características y necesidades del grupo. En este sentido, estrategias como el juego simbólico y de roles, la resolución de conflictos, el desarrollo de la empatía y la regulación emocional, se convierten en medios efectivos para estimular el desarrollo socioemocional. El juego simbólico, en particular, permite a los niños y niñas representar experiencias, explorar emociones y ensayar respuestas sociales, facilitando así la construcción de normas, valores y habilidades sociales. González (2015) sostiene que este tipo de juego es clave para el desarrollo cognitivo y social, mientras que Garvey (2006) resalta su aporte a la autorregulación emocional y la comprensión de normas sociales. Asimismo, Piaget (1974) enfatiza que el juego simbólico estimula el pensamiento representacional, esencial en la etapa preoperacional.

Otra estrategia relevante es la resolución de problemas, que fomenta el pensamiento crítico y la autonomía. Los infantes aprenden a enfrentar desafíos cotidianos mediante actividades estructuradas que promueven la exploración y el análisis. Vigotsky (1978) subraya que la resolución de problemas en contextos colaborativos, con apoyo de un adulto o par más competente, facilita el aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo. Además, Sutton (1997) sostiene que el juego, en sus diversas formas, actúa como una vía de expresión emocional y un medio para practicar habilidades sociales en un ambiente seguro.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

En cuanto a la regulación emocional, esta es fundamental para que los menores gestionen sus emociones de manera adecuada. Vargas y Muñoz (2013) demuestran que estrategias como la identificación de emociones y técnicas de relajación mejoran el autocontrol. Arce (2020), desde su modelo "Juego, Siento, Soy", evidencia que estrategias lúdicas estructuradas impactan positivamente en la autorregulación emocional y la expresión afectiva.

La expresión emocional también es un componente esencial, ya que permite a los niños comunicar sus sentimientos de manera asertiva. En este contexto, autores como Denham (2006) señalan que un ambiente pedagógico que valida las emociones favorece la seguridad emocional y reduce conductas problemáticas, lo que es crucial para el bienestar emocional de los menores. Bisquerra (2003), referente en educación emocional, enfatiza que el desarrollo de competencias como el autoconocimiento y la empatía puede integrarse en actividades escolares, incluyendo el juego.

Finalmente, la toma de decisiones y la empatía se fortalecen mediante dinámicas que involucran elecciones simples como seleccionar materiales o roles en el juego, según Gallego y Gutiérrez (2014) o mediante cuentos que fomentan la comprensión de las emociones ajenas, respaldados por enfoques socioemocionales como lo afirma Vigotsky, 1978 como se cita en Carrera y Clemen, 2001) en su teoría sociocultural.

En conclusión, las estrategias pedagógicas mencionadas, sustentadas en teorías del desarrollo cognitivo, social y emocional, son herramientas efectivas para fortalecer el desarrollo socioemocional en la educación inicial. Su implementación, basada en evidencias de autores como Garvey, Sutton-Smith, Arce y Bisquerra, contribuye a crear ambientes de aprendizaje más inclusivos, afectivos y adaptados a las necesidades emocionales de los niños.

2.1.4 Interacción con el Entorno

El desarrollo socioemocional en los infantes influye significativamente en su capacidad para interactuar con el entorno, generando repercusiones en diversos ámbitos de su vida. Uno de los

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

aspectos clave es la comunicación asertiva, la cual permite a los infantes expresar sus necesidades y emociones de manera clara y respetuosa. Según Bisquerra (2000), la educación emocional fomenta habilidades comunicativas que facilitan la adaptación social y reducen malentendidos. Además, la formación de vínculos afectivos saludables es fundamental, ya que, como señala Bowlby (2014), los lazos emocionales seguros en la infancia son la base para relaciones interpersonales estables en etapas posteriores. Estos vínculos no solo promueven la confianza, sino que también contribuyen a un desarrollo emocional equilibrado.

Otro aspecto relevante es la resolución de conflictos, donde el manejo adecuado de desacuerdos favorece la convivencia. Bisquerra (2000) indica que los menores con habilidades socioemocionales desarrolladas tienden a emplear estrategias no agresivas al enfrentar problemas. Asimismo, la autonomía y participación juegan un papel crucial, ya que, según Herrera et al. (2024), el desarrollo cognitivo y la exploración activa del entorno permiten a los niños y niñas ganar independencia, que fortalece la autonomía que, a su vez, fortalece su capacidad para tomar decisiones y colaborar en grupos sociales.

La gestión de las emociones es otro pilar esencial, ya que influye en cómo los infantes responden a situaciones desafiantes. El estudio de Pardo et al. (2023) destaca que la regulación emocional está vinculada a un mejor desempeño académico y social. Finalmente, la confianza emerge como resultado de interacciones positivas, tanto con pares como con adultos. Vigotsky (1978) resalta que las experiencias sociales moldean la percepción de seguridad en los menores, lo que impacta directamente en su disposición a explorar y aprender.

En síntesis, el desarrollo socioemocional repercute en la forma en que los niños y niñas se relacionan con su entorno, afectando su comunicación, vínculos, manejo de conflictos, autonomía, gestión emocional y confianza. Estos factores, en conjunto, determinan su adaptación y bienestar en diversos contextos sociales.

2.2 Marco legal

En Colombia, el marco legal regula y orienta la educación preescolar, garantizando la inclusión del desarrollo socioemocional con el propósito de promover el bienestar integral de los niños y niñas. El Congreso de la República de Colombia (2024), en la Ley 2383 de 2024, establece que su objetivo es "promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral"(Congreso de la República de Colombia, 2024, art. 1), tanto en instituciones públicas como privadas. Esta normativa busca fomentar las habilidades emocionales y sociales desde los primeros años de escolaridad, con el fin de mejorar la salud mental y el bienestar de los estudiantes. La ley plantea la formulación de lineamientos pedagógicos y estrategias metodológicas para su implementación, asegurando la capacitación de docentes y el involucramiento de la comunidad educativa en su progreso.

Otra ley relevante es la emitida por el Congreso de la República de Colombia (2016), la Ley 1804 de 2016, conocida como la Ley de Primera Infancia, la cual establece la política pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Esta ley reconoce a los menores como sujetos de derechos y define los lineamientos para garantizar su desarrollo integral a través de acciones de varios sectores como educación, salud, nutrición y protección. Además, el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional regula la organización de la educación formal en Colombia y establece lineamientos sobre la educación inicial, resaltando la importancia de un enfoque integral en el aprendizaje de los infantes en preescolar. Asimismo, la *serie de lineamientos curriculares preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (1998) establecen principios y estrategias para fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia. También el *Código de la Infancia y la Adolescencia Ley 1098 de 2006* del Ministerio de la Protección Social (2006), en la, establece disposiciones sobre el derecho a la

enseñanza y el crecimiento integral de los niños y niñas en sus primeros años, garantizando su protección y promoviendo entornos educativos adecuados para su crecimiento y aprendizaje.

Estas normas reflejan el marco legal dentro del cual se establecen acciones dirigidas a fortalecer la educación emocional desde la primera infancia en Colombia. La implementación de estas leyes se basa en la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los niños y niñas en edad preescolar adquirir habilidades para la interacción social, el manejo de emociones y la adaptación a distintos contextos educativos y comunitarios.

3. Capítulo III: Metodología

La presente investigación se propuso comprender, desde una mirada profunda y contextualizada, las interacciones socioemocionales que emergen en la cotidianidad del grado pre jardín del CDI Canadá, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a su fortalecimiento. Para lograrlo, se estructuró un enfoque metodológico coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado, el cual involucra emociones, vínculos afectivos, comportamientos relacionales y experiencias subjetivas propias de la primera infancia.

Este capítulo presenta el camino metodológico que guio el desarrollo del estudio, detallando las decisiones tomadas en cuanto al enfoque, método, alcance, técnicas e instrumentos de recolección de información, así como los criterios éticos y procedimentales adoptados. Cada uno de estos elementos fue cuidadosamente seleccionado con el propósito de captar la complejidad del desarrollo socioemocional desde la vivencia de los menores, en un entorno escolar que refleja su contexto familiar y social.

El diseño metodológico permitió no solo observar y registrar la forma en que los infantes interactúan, expresan y regulan sus emociones, sino también interpretar de manera reflexiva las dinámicas que configuran sus relaciones sociales. A partir de esta comprensión, fue posible avanzar

hacia la formulación de estrategias pedagógicas pertinentes, situadas y ajustadas a las necesidades específicas de este grupo de niños y niñas, favoreciendo así el desarrollo socioemocional.

3.1 Enfoque

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo se seleccionó debido a su capacidad para explorar en profundidad las interacciones socioemocionales de los infantes en contextos naturales, como el entorno educativo del CDI Canadá. Según Sampieri et al. (2014), en su libro Metodología de la investigación, este enfoque se caracteriza por su flexibilidad y apertura, lo que permite captar las experiencias subjetivas y los significados que los actores otorgan a sus vivencias. En el caso del desarrollo socioemocional, es fundamental comprender no solo las conductas observables, sino también las emociones, percepciones y dinámicas relacionales que emergen en las interacciones cotidianas entre los infantes.

El enfoque cualitativo facilita el análisis de fenómenos complejos e interdisciplinarios, como las estrategias pedagógicas y su impacto en el ámbito socioemocional. Sampieri et al. (2014) destaca que este enfoque es holístico, ya que considera el contexto en el que se desarrollan los procesos, lo cual resulta esencial para diseñar estrategias educativas adaptadas a las necesidades específicas de los menores. Además, al emplear la técnica de la observación participante, se obtiene información detallada sobre cómo los niños y niñas experimentan y responden a las estrategias implementadas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado.

En síntesis, el enfoque cualitativo es pertinente para esta investigación porque proporciona herramientas metodológicas para explorar de manera profunda y contextualizada las interacciones socioemocionales, permitiendo el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a las necesidades del grupo estudiado.

3.2 Método

El método fenomenológico fue seleccionado para esta investigación porque permite comprender las situaciones vividas por los menores, así como las percepciones de los educadores sobre las interacciones socioemocionales en el CDI Canadá. Como señala Sampieri et al. (2014), este método se centra en los significados subjetivos que los actores otorgan a sus vivencias, lo que resulta fundamental para analizar un fenómeno complejo como el desarrollo socioemocional.

La fenomenología busca describir las estructuras esenciales de la experiencia humana como lo indica Sampieri et al. (2014), lo que facilita entender cómo los menores construyen sus relaciones en el entorno educativo. Este método es pertinente porque permite observar detalladamente las interacciones socioemocionales, información clave para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas.

3.3 Alcance de la Investigación

Esta investigación adopta un alcance descriptivo porque busca documentar sistemáticamente las características de las interacciones socioemocionales en niños y niñas. Según Sampieri et al. (2014), la investigación descriptiva permite especificar propiedades y perfiles relevantes de fenómenos estudiados, lo que resulta adecuado para analizar las manifestaciones concretas del desarrollo socioemocional en el contexto educativo.

El alcance descriptivo proporciona una base detallada para comprender las dinámicas relacionales y emocionales presentes en el aula, sin pretender establecer relaciones causales. Como señala Sampieri, este tipo de estudios es particularmente útil cuando se requiere caracterizar un fenómeno en su contexto natural, lo que en este caso permitirá realizar el diseño de estrategias pedagógicas.

3.4 Técnica e Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación, orientada al diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional de los menores del grado prejardín, se emplearon diversas técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de información valiosa, precisa y contextualizada. La elección de esto respondió al enfoque cualitativo del estudio y al método fenomenológico, centrado en las experiencias y comportamientos de los infantes dentro del contexto educativo.

Entre las técnicas utilizadas se tienen la revisión documental y la observación, ambas fundamentales para comprender el fenómeno investigado desde una perspectiva amplia. La revisión documental permitió analizar antecedentes consignados en registros previos, mientras que la observación facilitó la captura de dinámicas y manifestaciones emocionales en tiempo real dentro del entorno pedagógico.

Estas técnicas se articularon con las categorías de análisis definidas, lo cual permitió una organización sistemática de la información recolectada y favoreció su interpretación de los objetivos de la investigación.

3.4.1. Revisión documental

La revisión documental es una técnica para recolectar información que permite describir acontecimientos, actividades, problemas y reacciones de las personas involucradas en la investigación. Como afirma Quintana (2006), "Constituye el punto de entrada a la investigación, incluso en ocasiones es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales" (citado en Sánchez et al, 2021, p. 118).

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

En el contexto de este análisis, la revisión documental se centra en los observadores ¹de los menores del grado prejardín, los cuales aportan información relevante sobre su desarrollo socioemocional, su estado o nivel y los avances que evidencian en sus interacciones. Estos documentos permiten realizar un seguimiento detallado del comportamiento de los infantes en un entorno educativo, proporcionando datos clave sobre sus formas de interacción con los demás y la manera en que expresan y regulan sus emociones.

Nota aclaratoria: En este caso, se entiende por "observadores" los registros sistemáticos elaborados por las docentes durante las actividades cotidianas, en los que se consignan aspectos del comportamiento, emociones e interacciones de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, el observador permite identificar cómo los niños y niñas se desarrollan y cómo progresa su comportamiento a lo largo del tiempo, su capacidad para expresar y gestionar emociones, su nivel de autonomía y su adaptación a normas y rutinas del entorno. Asimismo, permite reconocer señales relacionadas con posibles dificultades en la socialización, como manifestaciones de ansiedad, frustración o inseguridad que puedan influir en sus formas de relacionarse.

La información consignada en los observadores resulta valiosa para el análisis y selección de estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional, ya que facilita la comprensión de las necesidades individuales de los menores. Este tipo de registro se constituye, por tanto, en un apoyo relevante para la identificación del nivel socioemocional y para establecer cómo incide dicho desarrollo en las relaciones de los infantes.

¹ Los observadores registran mensualmente las observaciones realizadas por la agente educativa sobre la interacción social, la comunicación, la conducta y el desarrollo emocional de los niños y niñas, con el fin de evaluar sus progresos y necesidades individuales.

3.4.2 Observación

En el marco de esta investigación se emplea la observación como técnica para recolectar información sobre las interacciones socioemocionales de los niños y niñas en su entorno. Esta técnica permite captar comportamientos, actitudes y expresiones en tiempo real, sin intervenir en el desarrollo de las actividades, lo cual garantiza la autenticidad de la información recolectada.

Como instrumento de recolección de datos, se utiliza el diario de campo, el cual constituye una herramienta fundamental para sistematizar la información observada. Según Sampieri et al. (2014), el diario de campo no solo permite registrar eventos observables, sino también incluir las reflexiones, impresiones y contextualizaciones del investigador, lo cual enriquece el análisis cualitativo.

En el contexto de esta investigación, el diario de campo es utilizado para documentar las dinámicas relacionales entre los niños y niñas del grado prejardín, así como sus manifestaciones emocionales durante las experiencias pedagógicas. Este instrumento permite captar aspectos que podrían pasar desapercibidos en otros métodos, como gestos, expresiones faciales, tonos de voz y situaciones espontáneas propias del entorno educativo.

Para facilitar la organización y el análisis de la información, los registros del diario de campo serán clasificados mediante un sistema de categorías definido a partir de los objetivos de la investigación. Como señalan Sampieri et al. (2014), este instrumento es especialmente valioso en estudios cualitativos, ya que permite reconstruir con mayor fidelidad las situaciones observadas, manteniendo la riqueza del contexto.

3.5 Categorías de Análisis

Con el de llevar a cabo un estudio de la información obtenida a lo largo del proceso investigativo, se definieron una serie de categorías de análisis construidas a partir de los objetivos general y específicos de la investigación, lo que garantiza su coherencia y pertinencia con el propósito

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

del estudio. De acuerdo con Sampieri et al. (2014), las categorías pueden derivarse de los objetivos, lo cual permite orientar de manera sistemática la organización, clasificación e interpretación de la información. En ese sentido, las categorías establecidas surgen de la necesidad de responder a los objetivos formulados, articulándose además con los instrumentos de recolección de datos utilizados. A continuación, se presenta la relación entre las categorías, los objetivos de la investigación y los instrumentos aplicados en la siguiente tabla.

Tabla 1 *Relación objetivos, categorías, subcategorías y técnicas e instrumentos*

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Técnica e Instrumento
Identificar el nivel de desarrollo socioemocional en los niños y niñas de pre jardín del CDI Canadá.	Desarrollo Socioemocional	Autorregulación emocional Empatía Habilidades Sociales Autonomía Auto Conocimiento Construcción de relaciones	Observación -Diarios de campo Revisión documental - Observadores
Determinar los elementos que afectan las interacciones sociales de los infantes en el contexto del aula.	Factores que influyen en la Interacción	Temperamento Desarrollo del Lenguaje Contexto familiar y colegio Habilidades socioemocionales Autoestima y autoconcepto	Observación -Diarios de campo
Desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional en la educación inicial.	Estrategias Pedagógicas	Juego simbólico y de roles Resolución de problemas Regulación emocional Toma de decisiones Empatía	Observación -Diarios de campo
Establecer la repercusión del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno	Interacción con el Entorno	Comunicación Gestión de las emociones Cooperación Resolución de Conflictos Autonomía Confianza	Observación -Diarios de campo Revisión documental - Observadores

Nota. Fuente elaboración propia.

3.6 Consideraciones éticas

En el marco de la investigación, se abordan las consideraciones éticas necesarias para proteger los derechos y la integridad de los niños y niñas participantes. Tal como lo establece el Congreso de la República de Colombia (2008) en la Ley 1266 de Habeas Data, se contempla la normativa de protección de datos personales, incluyendo la protección de los datos de los infantes en el contexto colombiano. Se establece como lineamiento que toda la información recolectada durante la investigación debe ser tratada con estricta confidencialidad, asegurando que los datos personales de los infantes no sean recolectados sin el consentimiento expreso de sus padres o representantes legales.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que toda la información recolectada posee un carácter confidencial. Al involucrar a menores de edad, es necesario que cualquier dato sensible se maneje conforme a los lineamientos de la Ley de Habeas Data, como lo son aquellos relacionados con su desarrollo socioemocional, garantizando la protección de estos datos tanto durante la recolección como en el almacenamiento. También se debe asegurar que la identidad de los niños y niñas permanezca en el anonimato al momento de divulgar los resultados de la investigación, de manera que no sea posible identificar a ningún participante en particular.

Finalmente, la ética profesional desempeña un papel fundamental en la elaboración de esta investigación. Esto implica actuar con integridad, transparencia y respeto hacia los participantes. Es indispensable obtener el consentimiento informado de los responsables de los menores, explicando con claridad los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir y las posibles implicaciones para los menores. Asimismo, se debe garantizar que la participación sea voluntaria y que los padres o tutores tengan la facultad de retirar su autorización en cualquier momento, sin que esto represente repercusiones negativas para los niños y niñas.

3.7 Población y Muestra

La presente investigación se enmarca en un contexto educativo de educación inicial, centrado en un grupo de niños y niñas que transitan una etapa crucial en su desarrollo integral. El estudio se llevó a cabo en un entorno caracterizado por condiciones socioeconómicas particulares y dinámicas familiares diversas, factores que inciden directamente en la formación emocional y social de los infantes. Comprender estas realidades permite enfocar el análisis desde una perspectiva contextualizada y sensible a las necesidades del grupo.

Con el fin de profundizar en el objeto de esta investigación, se seleccionó una muestra representativa mediante criterios intencionales, que permite explorar con mayor profundidad las experiencias de los participantes. Esta selección equilibrada en cuanto al género y la variabilidad de las características individuales enriquece los hallazgos, aportando una visión más completa sobre los procesos de interacción y desarrollo socioemocional en los primeros años de vida.

3.7.1 Población

La población de este trabajo de grado está conformada por infantes del grado prejardín del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Canadá, ubicado en la localidad de San Cristóbal, en la ciudad de Bogotá. Esta población incluye a 30 menores cuyas edades oscilan entre los 3 años y los 3 años y 8 meses, en un momento clave de su desarrollo integral.

Los niños y niñas pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que implica que enfrentan diversas dificultades económicas que influyen en sus condiciones de vida, acceso a recursos y experiencias cotidianas. En muchos casos, las dinámicas familiares son complejas, y se evidencian situaciones de disfuncionalidad en el núcleo familiar. Algunos infantes están al cuidado de personas distintas a sus padres, como abuelos u otros familiares, lo que representa un factor importante al momento de analizar su desarrollo socioemocional.

Esta caracterización resulta fundamental para conocer el ambiente en el que se desarrolla la presente investigación. Al reconocer las particularidades socioeconómicas, familiares y del entorno inmediato de los menores, se hace posible diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan de manera pertinente a sus necesidades emocionales y sociales, promoviendo así interacciones más saludables y constructivas.

3.7.2 Muestra

La muestra es de tipo intencional, correspondiente a un muestreo no probabilístico en el cual se selecciona a los participantes. En este caso, se trata de niños y niñas, lo que permite establecer una muestra heterogénea con variabilidad en los datos obtenidos. Según Otzen y Manterola (2017), el muestreo intencional “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos” (p. 230).

La muestra está compuesta por 5 niños y 5 niñas. La igualdad en cuanto al género es relevante para analizar posibles diferencias y similitudes en el desarrollo socioemocional de los infantes. Esta proporción equitativa contribuye a que la muestra sea representativa, lo cual favorece que los hallazgos de la investigación puedan generalizarse de manera razonable a la población del grado pre jardín del CDI Canadá.

La selección de esta muestra representativa permite una exploración detallada y equilibrada de cómo los niños y niñas, en esta etapa del desarrollo, interactúan con su entorno y fortalecen sus habilidades socioemocionales. Asimismo, garantiza que los datos recolectados sean diversos y reflejen una amplia variedad de experiencias y contextos, lo cual es fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de esta población.

3.8 Procedimiento

El procedimiento de la presente investigación se estructuró en diversas fases, las cuales permitieron realizar un análisis riguroso de la problemática planteada. Cada una de estas etapas fue planificada con el objetivo de asegurar la validez y la consistencia de los hallazgos. Se emplearon como enfoques principales la observación, la validación documental y el análisis posterior de los datos recolectados.

3.8.1 Revisión de antecedentes y marco teórico

Una vez definida la estructura inicial y los objetivos de la investigación, se elaboró un cuadro de triple entrada con el fin de establecer las categorías del marco teórico, las cuales se alinearon con los instrumentos de recolección de datos y con los objetivos planteados. En esta fase se identificaron los antecedentes más relevantes a nivel internacional y nacional, enfocados en el diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional.

La revisión de estos antecedentes fue fundamental para contextualizar la investigación dentro de un marco académico amplio, permitiendo reconocer enfoques teóricos y metodológicos previos que aportan valor al estudio. Asimismo, se establecieron los referentes conceptuales clave, especialmente aquellos relacionados con el desarrollo socioemocional en los primeros años de vida. Estos elementos conceptuales fueron integrados al marco teórico, lo cual permitió estructurar la investigación sobre bases claras y coherentes.

3.8.2 Trabajo de campo aplicación de instrumentos

El trabajo de campo representó una fase fundamental en la investigación, al permitir la recolección de datos en el contexto natural donde ocurren las interacciones de los niños y niñas. En esta etapa, la aplicación de los instrumentos estuvo dirigida a observar y registrar información, que luego sería analizada en fases posteriores.

3.8.3 Análisis de la información

La siguiente fase se centró en el análisis de la información obtenida. Este proceso fue esencial para el propósito de responder a la pregunta de investigación. El análisis se sustentó en observaciones detalladas de comportamientos e interacciones sociales y emocionales, así como en las reflexiones derivadas de las técnicas de recolección empleadas.

El objetivo fue identificar patrones, tendencias y relaciones dentro de las experiencias emocionales de los infantes, de modo que fuera posible extraer conclusiones significativas sobre su interacción con el entorno. Para ello, se implementaron categorías de análisis que permitieron organizar los datos de forma ordenada y sistemática, agrupando temas recurrentes y emergentes que reflejaran distintas dimensiones del desarrollo socioemocional y su vínculo con las interacciones cotidianas.

El análisis incluyó una interpretación reflexiva de los datos, considerando posibles relaciones entre los comportamientos observados y los factores contextuales. El enfoque cualitativo permitió no solo describir los fenómenos observados, sino también profundizar en las dinámicas interactivas, teniendo en cuenta tanto las experiencias individuales de los niños y niñas como las dinámicas grupales propias del contexto del CDI.

3.8.4 Resultados y aportes

Concluido el análisis, se desarrolló la fase correspondiente a la presentación de los resultados, cuyo propósito fue dar respuesta a los objetivos y a la pregunta central de la investigación, centrada en el diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional.

Los hallazgos fueron organizados en función de las principales categorías emergentes, y expresados mediante descripciones detalladas que ilustraron las dinámicas emocionales observadas. Posteriormente, se realizó una interpretación amplia de los resultados, contrastándolos con los estudios previos y los referentes teóricos revisados.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Esta etapa también permitió identificar limitaciones en los procesos de recolección y análisis de la información, lo que abre la posibilidad de plantear nuevas perspectivas o interrogantes para futuras investigaciones. Las conclusiones derivadas se orientaron a ofrecer una respuesta clara y fundamentada a la problemática planteada, aportando no solo al ámbito teórico, sino también al ámbito práctico, al brindar insumos útiles para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el fortalecimiento del desarrollo socioemocional y su expresión en las interacciones con el entorno.

3.9 Fases del estudio

A continuación, se presenta las fases del estudio en actividades correspondientes al proceso de recolección de información de la presente investigación. Este cronograma organiza de manera temporal las acciones ejecutadas entre julio y noviembre de 2024, integrando diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como su posterior análisis. Dichas actividades fueron fundamentales para asegurar la rigurosidad metodológica del estudio y facilitar una comprensión profunda del desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grado prejardín participantes. La programación detallada de estas acciones se relaciona en la siguiente tabla.

Tabla 1 Cronograma recolección y análisis de datos

	2024				
Actividad	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Recolección Consentimientos informados	Todo el mes				
Revisión documental- Observadores		Todo el mes			
Observación-Diarios de campo			días 3,6,11,17,20,25		
Observación-Diarios de campo -Talleres				días 3,9,16,23,29	
Revisión documental- Observadores					
Construcción rejillas de observación					Todo el mes

Nota. Fuente elaboración propia.

4. Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

En el presente capítulo se realiza la presentación y análisis de los hallazgos obtenidos a partir de la información recolectada durante el desarrollo de la investigación "***Diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de pre jardín del CDI Canadá***". Para ello, se recurrió a diversas técnicas e instrumentos como la revisión documental, mediante los observadores y la observación mediante los diarios de campo, los cuales permitieron recoger información valiosa y contextualizada sobre el fenómeno de estudio.

El análisis se organiza en base de los objetivos específicos de la investigación, abordando de manera sistemática cada uno de ellos. A su vez, se consideran las categorías y subcategorías previamente definidas en la metodología en la tabla 1 "Relación objetivos categorías y técnicas e instrumentos", lo cual facilita una lectura ordenada y coherente de los resultados. Esta estructura permite establecer relaciones entre los datos obtenidos y los referentes teóricos, propiciando una discusión argumentada sobre diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional.

Para dar alcance al primer objetivo de la investigación, ***Identificar el nivel de desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá***, se revisó la categoría de Desarrollo Socioemocional y sus subcategorías: Autorregulación emocional, Empatía, Habilidades Sociales, Autonomía, Auto Conocimiento y Construcción de relaciones. A través de la revisión documental y los diarios de campo, se amplió la comprensión de las dinámicas individuales y grupales, permitiendo un análisis detallado de las conductas, interacciones y progresos de cada sujeto en el periodo evaluado. La triangulación de estas técnicas facilitó una visión integral del desarrollo socioemocional, destacando tanto las fortalezas como los desafíos presentes en el grupo.

4.1 Desarrollo Socioemocional

A continuación, se presentan los hallazgos derivados de la revisión documental y las observaciones realizadas. se sintetiza los resultados obtenidos, destacando los casos particulares más relevantes. Los datos evidencian diferencias significativas entre los sujetos, desde infantes con habilidades socioemocionales consolidadas hasta aquellos que requieren intervenciones para fortalecer aspectos específicos. En conjunto, se ofrece un panorama integral del desarrollo socioemocional del grupo. En la siguiente tabla se detallan los hallazgos correspondientes al objetivo relacionado con la categoría analizada.

Tabla 2 *Categoría Desarrollo Socioemocional*

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Hallazgos	Fuente
Identificar el nivel de desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá	Desarrollo Socioemocional	Autoregulación emocional	Los hallazgos evidenciaron que algunos menores demostraron habilidades avanzadas para gestionar sus emociones, manteniendo una conducta equilibrada incluso ante situaciones desafiantes, como conflictos con sus pares o cambios imprevistos en las rutinas diarias. En estos casos, fue notoria la utilización de estrategias como la respiración, la verbalización de sus sentimientos o la búsqueda de soluciones pacíficas. En contraste, se identificaron menores que presentaron dificultades significativas, manifestando reacciones impulsivas, tales como llanto repentino, conductas agresivas o retraimiento frente a estímulos emocionales. En estos casos, se observó una marcada dependencia del docente para lograr la autorregulación, así como una limitada disponibilidad de recursos para afrontar emociones como la frustración o el enojo.	Observadores Rejillas de observación
		Empatía	Los hallazgos obtenidos reflejaron contrastes significativos en la capacidad de los infantes para reconocer y responder a las emociones de los demás. Un grupo de infantes evidenció una empatía bien desarrollada, manifestada a través de gestos de consuelo, ayuda espontánea o la adaptación de	Observadores Rejillas de observación

Habilidades Sociales

sus juegos para incluir a compañeros que presentaban necesidades emocionales. Estos casos se relacionaron con una identificación clara de las emociones ajenas y una marcada disposición a actuar de manera solidaria. En contraste, se identificaron menores con limitaciones para establecer conexión con los sentimientos de sus pares, quienes mostraron indiferencia frente al malestar de los otros o dificultades para interpretar expresiones faciales y corporales. En los casos más críticos, se evidenció una ausencia total de respuestas empáticas, incluso ante situaciones que requerían una intervención inmediata, como la presencia de un compañero llorando. Se evidenció una marcada diversidad en las competencias relacionales. Algunos niños y niñas asumieron el rol de facilitadores sociales, iniciando interacciones, mediando conflictos y promoviendo la cooperación mediante un lenguaje claro y ajustado a sus interlocutores. Estos casos se caracterizaron por una participación activa en juegos grupales y la representación de roles simbólicos complejos. Por otro lado, se observaron infantes con comportamientos más aislados, cuyas interacciones fueron escasas o inexistentes, ya fuera por timidez, rechazo al contacto o falta de herramientas comunicativas. En estos casos, las respuestas a las iniciativas sociales tendieron a ser evasivas, con una preferencia por actividades solitarias o repetitivas. Asimismo, se identificaron situaciones en las que algunos menores presentaron conductas variables, como interrupciones constantes o la imposición de reglas, lo que generó dificultades en el desarrollo de la dinámica grupal.

Observadores
Rejillas de
observación

Autonomía

Los hallazgos evidenciaron avances desiguales en el desarrollo de la independencia para llevar a cabo tareas cotidianas y tomar decisiones. Un grupo de niños y niñas demostró una autonomía consolidada, realizando acciones como el lavado de manos, la organización de materiales o la resolución de problemas sin requerir asistencia del docente. Estos casos también incluyeron la habilidad para tomar

Observadores
Rejillas de
observación

decisiones entre varias alternativas y aceptar responsabilidades.

En contraste, se identificaron infantes con una alta dependencia del docente, quienes necesitaron guía constante para realizar actividades básicas, como ir al baño. En los casos más extremos, se observaron comportamientos de resistencia activa frente a la autonomía, donde la inseguridad al error limitó cualquier iniciativa independiente.

Auto Conocimiento

Se evidenciaron diferencias significativas en la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y en la manera en que expresan sus características personales. Algunos infantes demostraron un autoconcepto definido, siendo capaces de describir con claridad sus preferencias, habilidades y emociones, así como de reconocer tanto sus logros como sus errores. Estos casos se asociaron con una autoestima positiva y una actitud reflexiva.

En contraste, se identificaron menores con dificultades para reconocerse a sí mismos, quienes respondieron de forma ambigua o evasiva ante preguntas relacionadas con sus gustos o cualidades. En los casos más críticos, no se observaron verbalizaciones ni gestos que indicaran conciencia de sí, incluso durante actividades específicamente orientadas al momento del auto reconocimiento.

Los resultados reflejaron distintos niveles de habilidad en la construcción y el mantenimiento de vínculos entre los niños y niñas. Un grupo de infantes logró establecer relaciones sólidas, fundamentadas en la confianza, el juego colaborativo y la comunicación efectiva, incluyendo en sus interacciones a compañeros con mayores dificultades sociales. Estos casos se distinguieron por su capacidad para negociar, compartir y sostener interacciones prolongadas.

En contraste, se observaron menores con limitaciones significativas, manifestadas a través del aislamiento, el rechazo a la proximidad física o interacciones breves y superficiales. En los casos más críticos, se evidenció una desconexión total del grupo, sin intentos por vincularse o responder a las iniciativas de otros, incluso después de intervenciones orientadas a la mediación por parte de la docente.

Construcción de relaciones

Observadores
Rejillas de
observación

Observadores
Rejillas de
observación

Nota. Fuente elaboración propia.

A continuación, con base en los hallazgos relacionados con el desarrollo socioemocional obtenidos durante la recolección de datos, se procede a realizar un análisis de cada subcategoría.

4.1.1 Autorregulación emocional

Los hallazgos evidencian diferencias significativas en cuanto a la autorregulación emocional en la primera infancia ya que es la capacidad fundamental para el desarrollo socioemocional, permite a los niños reconocer, comprender y manejar sus propias emociones en contextos sociales. Según Shonkoff y Phillips (2000), esta habilidad no solo favorece el bienestar emocional, sino que también está estrechamente relacionada con la adaptación social y el aprendizaje en contextos escolares. Por su parte, Denham (2006) destaca que el desarrollo de la autorregulación emocional se construye a través de interacciones sensibles y consistentes con adultos significativos, como educadores y cuidadores, quienes modelan estrategias de manejo emocional. Además, Thompson (2011) señala que durante los primeros años de vida, el desarrollo de esta capacidad es gradual y requiere apoyo explícito para que los niños aprendan a identificar sus emociones, expresarlas de forma adecuada y recuperar la calma ante situaciones de frustración o estrés.

En el grupo observado, los niños y niñas que demostraron un manejo apropiado del lenguaje emocional y el uso de recursos básicos de autocontrol evidenciaron un desarrollo favorable de las habilidades socioemocionales, en coherencia con lo expuesto por Vargas y Muñoz (2013), quienes plantean que el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional en la primera infancia son procesos fundamentales que se fortalecen mediante interacciones significativas con adultos y pares.

Por otro lado, se identificó un grupo con un nivel más bajo de desarrollo socioemocional, en el que predominaron respuestas emocionales impulsivas y desproporcionadas ante estímulos frustrantes, manifestadas a través de llanto frecuente, conductas agresivas o aislamiento. Estos comportamientos sugieren dificultades en los procesos de autorregulación emocional. Goleman (1995) señala que estas

respuestas reflejan una escasa capacidad de gestión emocional, frecuente en edades tempranas, y que requiere del constante acompañamiento de un adulto.

Asimismo, Bisquerra (2003) destaca que las limitaciones en esta competencia pueden generar una mayor dependencia del acompañamiento de adultos o pares para recuperar el equilibrio emocional, afectando la adaptación social y el bienestar del niño. Vygotsky (1978), desde su teoría sociocultural, reafirma que el desarrollo de la autorregulación emocional debe ser mediado por el adulto dentro de la zona de desarrollo próximo, donde se crean las condiciones para que el niño aprenda a identificar y manejar sus emociones progresivamente.

4.1.2 Empatía

En el análisis de esta subcategoría se observaron diversas manifestaciones de empatía por parte de los infantes. Algunos niños y niñas mostraron conductas solidarias consistentes, como consolar a un compañero que se encontraba triste, compartir objetos durante el juego o modificar su conducta al notar el malestar de un par. Estas acciones evidencian un nivel de sensibilidad interpersonal en desarrollo, tal como plantea Hoffman (2000), quien indica que las respuestas que emergen de manera gradual y están determinadas por el nivel de madurez cognitiva y el entorno afectivo proporcionado por los adultos.

Sin embargo, también se evidenció que no todos los infantes logran interpretar adecuadamente las señales emocionales de los otros. Algunos niños y niñas presentaron dificultad para reconocer gestos de tristeza, enojo o frustración en sus compañeros, lo cual limitó su capacidad de ofrecer respuestas sociales. Este hallazgo revela diferencias significativas en el grado de interiorización de la empatía entre los participantes, lo que concuerda con la idea de que esta habilidad se consolida progresivamente.

Además, el lenguaje emocional empleado por los niños y niñas se mostró como un recurso clave para expresar y comprender las emociones propias y ajenas. Tal como lo afirma Vygotsky (1978), este lenguaje se construye en interacción con los otros y cumple un papel fundamental en la regulación de

las relaciones sociales. En los registros realizados se identificaron expresiones verbales y gestuales que reflejan una incipiente capacidad para simbolizar estados emocionales, aunque con variaciones según el caso.

4.1.3 Habilidades Sociales

Las habilidades sociales presentaron una marcada variabilidad entre los menores observados. Algunos destacaron como facilitadores de interacciones grupales, iniciando contactos, mediando conflictos y promoviendo la cooperación mediante un lenguaje anqué incipiente es claro y adaptado a sus pares. Estos casos se relacionan con lo planteado por Vigotsky (1978), quien sostiene que el desarrollo social se construye a través de la interacción con otros y la internalización de normas compartidas.

Este tipo de comportamientos evidencia un dominio básico de competencias como la empatía, la escucha activa, la negociación y la resolución de conflictos, consideradas por Bisquerra y Pérez (2007) como pilares fundamentales de las habilidades socioemocionales en la infancia. Su aparición temprana suele estar influida por un entorno educativo que ofrece modelos positivos de convivencia y oportunidades reales para practicar la cooperación y el diálogo.

Sin embargo, otros niños mostraron comportamientos más aislados, con interacciones escasas o evasivas, ya sea por timidez, rechazo al contacto o falta de herramientas comunicativas. Estos hallazgos coinciden con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1971), que destaca el papel del modelado y la imitación en el aprendizaje social. La ausencia de referentes adecuados o la exposición a interacciones negativas pueden limitar la adquisición de estas competencias, generando inseguridad en los menores.

La presencia de conductas problemáticas observada en algunos menores, como interrupciones constantes o imposición de reglas, sugiere la necesidad de implementar estrategias que fomenten el juego cooperativo, tal como recomienda Bisquerra (2008). Además, estas conductas podrían estar vinculadas a dificultades en la autorregulación o a estilos temperamentales más dominantes, lo cual

exige un acompañamiento pedagógico intencionado que permita reconducir estas interacciones hacia formas más asertivas de relación.

4.1.4 Autonomía

En el ámbito de la autonomía, se identificaron avances desiguales. Un grupo de niños demostró independencia en tareas cotidianas, como lavarse las manos, organizar materiales o resolver problemas sin asistencia, lo que refleja un autoconcepto positivo y seguridad emocional, aspectos clave según Bisquerra (2008). Desde un enfoque del desarrollo evolutivo, Erikson (1963) plantea que durante la etapa de la primera infancia los niños transitan por el conflicto entre autonomía y vergüenza o duda. El logro de la autonomía depende de la posibilidad de experimentar tareas por sí mismos, con éxito progresivo, en un entorno que valide el esfuerzo y no castigue el error.

No obstante, otros menores mostraron una alta dependencia de los adultos, necesitando guía constante para acciones básicas o manifestando resistencia ante iniciativas que requieren de trabajo independiente por parte del menor. Esta dependencia puede estar influida por prácticas sobreprotectoras o por experiencias previas en las que el error ha sido penalizado o poco acompañado emocionalmente.

Esta diferencia subraya la importancia de brindar oportunidades para que los niños actúen por sí mismos, tal como propone Bisquerra (2003), quien vincula la autonomía con la construcción de autoeficacia y resiliencia. Bandura (1997), desde su teoría de la autoeficacia, afirma que los niños desarrollan confianza en sus capacidades cuando perciben que pueden superar retos por sí mismos, especialmente si cuentan con retroalimentación positiva durante el proceso.

4.1.5 Autoconocimiento

El autoconocimiento también presentó diferencias notables. Algunos menores demostraron una percepción de sí mismos, expresando sus preferencias, habilidades y emociones de manera coherente,

lo que se alinea con lo expuesto por Bisquerra y Pérez (2007), quienes consideran esta habilidad como la base de la inteligencia emocional.

Este reconocimiento de características personales y emocionales evidencia una construcción inicial de identidad, que, según Erikson (1987), comienza a consolidarse en la primera infancia a través de la experimentación, el lenguaje y la interacción social. A medida que el niño se nombra, se describe y se valora, va configurando una autoimagen que influirá directamente en su autoestima y comportamiento social.

En contraste, otros menores mostraron dificultades para reconocerse, respondiendo de manera ambigua o evasiva ante preguntas sobre sus gustos o características personales. Estas manifestaciones pueden estar relacionadas con una limitada estimulación emocional, contextos familiares poco expresivos o experiencias previas de invalidación, lo que puede interferir en la construcción del yo.

Estos casos reflejan la necesidad de trabajar estrategias que promuevan la reflexión y la expresión emocional, como las propuestas por Denham (2006) en ambientes pedagógicos que validen las emociones. Además, es fundamental utilizar recursos como cuentos, espejos, juegos de roles y diálogos guiados, que permitan a los niños explorar y expresar su mundo interior, favoreciendo así el fortalecimiento del autoconocimiento como base para el desarrollo socioemocional integral.

4.1.6 Construcción de relaciones

En la construcción de relaciones, algunos menores establecieron vínculos sólidos basados en la confianza, el juego colaborativo y la comunicación efectiva, incluyendo activamente a compañeros con dificultades sociales. Estos hallazgos coinciden con las ideas de Bowlby (2014), quien destaca que los lazos afectivos seguros permiten al niño explorar, vincularse y sostener relaciones significativas con sus pares. La seguridad emocional derivada de una figura de apego confiable se traduce en una mayor disposición a compartir, negociar y mantener interacciones prolongadas.

Además, desde la perspectiva del desarrollo emocional de Bisquerra (2003) plantea que la construcción de relaciones se apoya en competencias como la empatía, la autorregulación y la expresión emocional, habilidades que se consolidan en la infancia a través del juego y la interacción guiada.

Por otro lado, se observaron menores con interacciones limitadas o nulas, ya sea por aislamiento, rechazo a la proximidad física o falta de iniciativas sociales. Estos casos, según Vigotsky (1978), podrían beneficiarse de un entorno que fomente la interacción mediada por adultos o pares más competentes, facilitando su integración grupal. Desde su enfoque sociocultural, el autor plantea que el desarrollo de habilidades interpersonales se potencia cuando el niño interactúa con otros en la zona de desarrollo próximo, recibiendo apoyo emocional y andamiaje social.

Los resultados evidencian que la construcción de relaciones no solo depende de disposiciones individuales, sino también de las oportunidades y modelos que ofrece el contexto educativo. Por tanto, es fundamental crear escenarios donde los niños se sientan seguros para explorar vínculos, ensayar conductas prosociales y recibir retroalimentación que fortalezca su confianza en las relaciones con los demás.

Ahora bien, para dar alcance al segundo objetivo de la investigación ***Determinar los factores que influyen en las interacciones sociales de los niños y niñas en el contexto del aula***, se analizó la categoría Factores que influyen en la Interacción y sus subcategorías: Temperamento, Desarrollo del Lenguaje, Habilidades socioemocionales y Autoestima y autoconcepto. Mediante la técnica de observación y el instrumento de Diarios de campo, se recopilaron datos que permitieron evaluar el impacto de estos aspectos en el comportamiento social de los sujetos.

4.2 Factores que influyen en la Interacción

Se presentan los hallazgos obtenidos en relación con la categoría Factores que influyen en la Interacción, analizados a partir de las observaciones consignadas en los diarios de campo. Los hallazgos se organizan en las subcategorías Temperamento, Desarrollo del lenguaje, Habilidades

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

socioemocionales y Autoestima y autoconcepto. Esta organización permite identificar patrones clave, como el impacto del temperamento en la dinámica grupal o la relación entre el desarrollo del lenguaje y la participación social. A continuación, se presentan de manera estructurada los principales hallazgos en la siguiente tabla.

Tabla 3 *Categoría Factores que influyen en la Interacción*

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Hallazgos	Fuente
Determinar los factores que influyen en las interacciones sociales de los niños y niñas en el contexto del aula	Factores que influyen en la Interacción	Temperamento	Se evidenció que el temperamento tiene un impacto significativo en la manera en que los infantes se relacionan en el entorno del aula. Aquellos con disposiciones más abiertas y extrovertidas mostraron mayor disposición para vincularse con sus compañeros, participando activamente en juegos grupales y dinámicas colectivas. En contraste, los niños con temperamentos más reservados o inhibidos tendieron a mantenerse al margen, mostrando dificultad para iniciar interacciones o integrarse en espacios compartidos. En los casos de temperamentos más extremos ya sea impulsivos o muy retraídos se observaron barreras notorias en la integración social, con manifestaciones de aislamiento o reacciones desproporcionadas ante situaciones de frustración.	Rejillas de observación
		Desarrollo del Lenguaje	El nivel de desarrollo del lenguaje se presentó como un elemento clave en la calidad y frecuencia de las interacciones. Los niños con mayores habilidades lingüísticas lograron expresar sus ideas, emociones y necesidades con claridad, lo que facilitó la resolución de conflictos, la participación autónoma y la creación de vínculos afectivos. En cambio, quienes presentaban limitaciones en este aspecto enfrentaron mayores obstáculos para integrarse, dependiendo de gestos, expresiones no verbales o mediaciones adultas para lograr comunicarse eficazmente. Esta situación generó tensiones en algunos espacios grupales y redujo su participación activa en experiencias colaborativas.	Rejillas de observación

Habilidades socioemocionales	Las interacciones más fluidas, respetuosas y sostenidas se observaron en niños y niñas que habían desarrollado destrezas como la capacidad empática, el control de las emociones y la disposición a cooperar. Estas competencias les permitieron establecer relaciones estables, resolver conflictos de manera pacífica y adaptarse con mayor facilidad a las situaciones grupales. En los casos donde estas habilidades eran poco evidentes, fueron frecuentes los episodios de frustración, actitudes de aislamiento, afectando la calidad del vínculo con sus pares y la participación en experiencias compartidas.	Rejillas de observación
Autoestima y autoconcepto	Se identificó una relación directa entre la percepción que los niños y niñas tenían de sí mismos y su forma de relacionarse con el grupo. Aquellos con una imagen personal positiva se mostraron seguros, asumieron roles de liderazgo y participaron activamente en propuestas colectivas. En contraste, quienes tenían un autoconcepto débil o una autoestima baja evidenciaron inseguridad, evitaban interacciones y dependían constante de aprobación externa. Esta diferencia impactó notablemente en la forma en que enfrentaban los retos sociales del entorno escolar y en su disposición para construir relaciones significativas.	Rejillas de observación

Nota. Fuente elaboración propia.

A partir de los hallazgos obtenidos durante la recolección de datos en relación con el desarrollo socioemocional, se presenta a continuación el análisis correspondiente a cada subcategoría

4.2.1 Temperamento

En el grupo observado, el temperamento se manifestó como un factor clave en la forma de relacionarse. Los menores con disposiciones más abiertas y extrovertidas mostraron mayor iniciativa para interactuar con sus pares, participando activamente en juegos grupales y asumiendo roles de

liderazgo. Estos hallazgos se alinean con lo expuesto por Rothbart y Bates (2006), quienes señalan que el temperamento influye en la manera en que los niños se aproximan a los demás. Desde un enfoque teórico, Thomas y Chess (1977) consideran que el temperamento es un conjunto de rasgos que determinan la forma en que un niño responde emocional y conductualmente a los estímulos del entorno. Esta concepción permite interpretar por qué algunos niños se vinculan con mayor facilidad en contextos sociales, mientras otros requieren mediaciones más intensas.

En casos donde el temperamento era marcadamente impulsivo o retraído, se evidenciaron dificultades para adaptarse a las normas del grupo, generando situaciones de aislamiento o conflicto. Estos patrones observados respaldan lo planteado por Denham (2006), quien afirma que el temperamento puede mediar la forma en que los niños regulan sus emociones y establecen vínculos con los demás, siendo necesario el acompañamiento del adulto para canalizar estas conductas.

Vigotsky (1978) refuerza esta observación al destacar que las predisposiciones individuales interactúan con el entorno social, moldeando las respuestas emocionales y conductuales de los menores. Desde esta perspectiva sociocultural, el adulto cumple un papel mediador fundamental, proporcionando andamiajes que permiten a los niños superar barreras personales y participar activamente en la vida grupal.

4.2.2 Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje en los menores observados tuvo un impacto significativo en sus interacciones. Aquellos con habilidades lingüísticas más avanzadas lograron expresar sus ideas y emociones con claridad, facilitando la resolución de conflictos y la creación de vínculos. Esta capacidad, como señala Vygotsky (1978), no solo constituye un medio de comunicación, sino también una herramienta fundamental para estructurar el pensamiento y regular el comportamiento en contextos sociales. Para evaluar este desarrollo, se tomó como base el enfoque propuesto por Owens (2012), quien define el lenguaje como un sistema dinámico y medible a través de indicadores como la amplitud

del vocabulario, la estructura de las oraciones y la capacidad de comprensión e interacción verbal. En particular, se consideró la etapa del desarrollo gramatical entre los 3 y 4 años, que se alinea con el rango de edad de los participantes del estudio, comprendido entre los 3 años y los 3 años y 8 meses. En esta etapa, según Owens (2012), los niños comienzan a utilizar oraciones más complejas, incorporando artículos, negaciones y tiempos verbales, lo cual permite una mayor claridad y eficacia comunicativa. Estas características lingüísticas sirven como base para la medición del desarrollo verbal en esta investigación, ya que evidencian el grado de dominio del lenguaje esperado para esta etapa del desarrollo. Desde el enfoque del desarrollo socioemocional, Bisquerra (2003) destaca que la comunicación efectiva favorece la construcción de relaciones positivas y la resolución de conflictos de manera asertiva. En contraste, los menores con limitaciones en el lenguaje mostraron mayor dependencia de gestos o mediación adulta para comunicarse, lo que en ocasiones generó frustración o exclusión en actividades colaborativas, afectando su integración social, tal como lo advierte Goleman (1995) al señalar la importancia de las competencias comunicativas para el establecimiento de vínculos.

4.2.3 Habilidades socioemocionales

Las interacciones más fluidas, respetuosas y sostenidas se observaron en niños y niñas que habían desarrollado destrezas como la capacidad empática, el control de las emociones y la disposición a cooperar. Estas competencias les permitieron establecer relaciones estables, resolver conflictos de manera pacífica y adaptarse con mayor facilidad a las situaciones grupales.

Desde el enfoque de la educación emocional propuesto por Bisquerra (2003), las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades que incluyen la empatía, la expresión de ideas y emociones, la resolución de conflictos, la cooperación y el autocontrol emocional. Estas competencias se construyen a través de la interacción con el entorno y se potencian en contextos pedagógicos que promueven el reconocimiento y la gestión de las emociones. En este sentido, los hallazgos de la investigación se alinean con este planteamiento, al evidenciar que los infantes que

mostraban mayor control de impulsos, expresaban sus emociones con claridad y eran capaces de colaborar con sus pares, lograban desenvolverse de manera más efectiva en las dinámicas grupales.

En los casos de los menores donde estas habilidades eran poco evidentes, fueron frecuentes los episodios de frustración, actitudes de aislamiento, afectación en la dinámica grupal y una limitada capacidad para resolver desacuerdos. Estas manifestaciones pueden interpretarse desde lo planteado por Denham et al. (2003), quienes sostienen que los déficits en habilidades socioemocionales durante la primera infancia están estrechamente relacionados con dificultades en la adaptación escolar y social, afectando tanto la autoestima como la calidad de las interacciones.

Por tanto, los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de estas competencias, desde un enfoque intencionado y contextualizado. Esto implica generar ambientes afectivos que permitan a los niños identificar sus emociones, comprender las de los otros y actuar en consecuencia, como lo sugiere Goleman (1995), quien destacan que el aprendizaje emocional debe integrarse en la vida cotidiana del aula para lograr un impacto real en la construcción de relaciones sociales saludables.

4.2.4 Autoestima y autoconcepto

La autoestima y el autoconcepto en los menores observados influyeron notablemente en su manera de interactuar. Aquellos menores con una imagen positiva de sí mismos mostraron mayor confianza, participaron activamente en las dinámicas grupales y asumieron roles de liderazgo. Estos resultados se alinean con lo expuesto por Bisquerra y Pérez (2007), quienes destacan que un autoconcepto sólido es la base para la construcción de relaciones significativas.

Desde una perspectiva teórica, Bracken (2003) define el autoconcepto como la percepción que el niño tiene de sí mismo en distintos ámbitos (social, emocional, físico, académico), mientras que la autoestima representa el valor que le atribuye a esa percepción. Ambos constructos se desarrollan en la infancia a partir de las experiencias relacionales y del reconocimiento del entorno.

Por otro lado, los menores con autoestima baja o autoconcepto frágil tendieron a evitar interacciones, mostrando inseguridad y dependencia de la aprobación externa. Estas observaciones coinciden con lo planteado por Goleman (1995), quien señala que la valoración personal positiva influye directamente en la iniciativa social, la persistencia ante retos y la regulación emocional. Esta diferencia evidencia la importancia de trabajar el autoconocimiento y la valoración personal en el entorno educativo, tal como propone el modelo de educación emocional de Bisquerra (2000).

Asimismo, Vygotsky (1978) resalta que el desarrollo de la identidad personal se construye en la interacción con el otro, a través de procesos de mediación y retroalimentación social. Por ello, es fundamental que el entorno escolar ofrezca oportunidades de participación activa, reconocimiento de logros y experiencias que fortalezcan la seguridad emocional de los niños.

Para dar alcance al tercer objetivo de la investigación, ***Desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional en la educación inicial***, se analizó la categoría Estrategias Pedagógicas y sus subcategorías: juego simbólico y de roles, resolución de problemas, regulación emocional, toma de decisiones y empatía. Mediante la técnica de observación y el instrumento diarios de campo. Los resultados destacan avances diferenciados entre los sujetos, desde participaciones emergentes hasta liderazgos consolidados en habilidades socioemocionales.

4.3 Estrategias Pedagógicas

A continuación, se presentan los hallazgos enfocados en la categoría Estrategias Pedagógicas, analizados a partir de las anotaciones registradas en los diarios de campo. Estos datos permiten identificar el desempeño de los sujetos en las subcategorías clave: juego simbólico y de roles, resolución de problemas, regulación emocional, toma de decisiones y empatía. Los resultados reflejan una variedad de conductas, desde aquellas que requieren apoyo constante hasta habilidades consolidadas, evidenciando el impacto diferenciado de las estrategias implementadas. En la siguiente tabla se detallan los hallazgos correspondientes al objetivo relacionado con la categoría analizada.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Tabla 4 *Categoría Estrategias Pedagógicas*

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Hallazgos	Fuente
<p>Desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional en la educación inicial</p>	<p>Estrategias Pedagógicas</p>	<p>Juego simbólico y de roles</p>	<p>Se observó un amplio rango de desempeños entre los participantes. Algunos mostraron una participación esporádica y guiada, requiriendo estímulos constantes para involucrarse en estas dinámicas. Otros demostraron habilidades más desarrolladas, siendo capaces de asumir roles complejos y liderar actividades grupales. Se identificaron casos donde esta estrategia funcionó como puente para mejorar la interacción social y la comunicación emocional, mientras que en otros su impacto fue limitado debido a la falta de involucramiento espontáneo.</p>	<p>Rejillas de observación</p>

Resolución de problemas	<p>los hallazgos revelaron que varios participantes comenzaban a desarrollar habilidades básicas para enfrentar conflictos, aunque mayormente con apoyo externo. Un grupo reducido evidenció capacidades más avanzadas, mostrando iniciativa para proponer soluciones y actuar como mediadores. Sin embargo, persistieron dificultades en algunos casos, donde los sujetos evitaban situaciones problemáticas o dependían completamente de la intervención del adulto para resolverlas.</p>	Rejillas de observación
Regulación emocional	<p>Se evidenciaron avances significativos en ciertos participantes, quienes lograron identificar y gestionar mejor sus emociones en contextos grupales. Otros mostraron progresos iniciales, requiriendo acompañamiento constante para controlar reacciones impulsivas. Se observó que las estrategias implementadas fueron particularmente efectivas para reducir conductas disruptivas y fomentar respuestas más adaptativas, aunque en algunos casos los desafíos emocionales seguían siendo evidentes.</p>	Rejillas de observación
Toma de decisiones	<p>los resultados indicaron que varios participantes se mostraban inseguros al elegir o asumir responsabilidades, necesitando refuerzo para actuar con autonomía. Por otro lado, un segmento del grupo demostró mayor confianza, tomando decisiones de manera espontánea y mostrando capacidad para evaluar opciones. Las dinámicas grupales facilitaron el desarrollo de esta habilidad en algunos, mientras que en otros persistió la tendencia a evitar situaciones que requerían elecciones personales.</p>	Rejillas de observación
Empatía	<p>La implementación del taller evidenció que los menores pueden desarrollar habilidades empáticas incipientes, como reconocer emociones básicas y responder</p>	Rejillas de observación

a las necesidades de otros, aunque con limitaciones propias de su etapa egocéntrica. Se observó que las actividades estructuradas, como el uso de imágenes emocionales y el juego guiado, facilitaron el reconocimiento de sentimientos y conductas cooperativas. Sin embargo, estos avances requieren refuerzo constante mediante modelado adulto, ya que la comprensión genuina de perspectivas ajenas aún es limitada. La estrategia demostró ser efectiva para sentar bases en el desarrollo socioemocional, destacando la importancia de adaptar las intervenciones al nivel evolutivo de cada infante.

Nota. Fuente elaboración propia.

Es importante resaltar que los talleres fueron diseñados tomando como base las subcategorías establecidas en el estudio, con el propósito de asegurar su coherencia teórica y su contribución al cumplimiento del objetivo general de la investigación. De este modo, cada taller fue diseñado para fortalecer aspectos específicos del desarrollo socioemocional. A continuación, se muestra una tabla que contienen la relación entre los talleres implementados y las subcategorías correspondientes.

Tabla 5 *Diseño Talleres – Subcategorías*

Actividad -Taller	Subcategoría que refuerza
Construcción grupal con bloques	Resolución de problemas, Regulación emocional, Toma de decisiones, Empatía
Resolución de rompecabezas en grupo	Resolución de problemas, Regulación emocional, Toma de decisiones, Empatía
Dibujo grupal	Expresión emocional, Regulación emocional, Toma de decisiones, Empatía
Juego libre al aire libre	Juego simbólico y de roles, Toma de decisiones, Regulación emocional, Empatía
Lectura grupal interactiva	Expresión emocional, Empatía, Toma de decisiones, Regulación emocional

Nota. Fuente elaboración propia.

A partir de los hallazgos obtenidos durante la recolección de datos en torno a las estrategias Pedagógicas, se lleva a cabo el análisis correspondiente de cada subcategoría

4.3.1 Juego simbólico y de roles

El análisis del juego simbólico y de roles basado en la observación de los menores revela que esta estrategia actúa como un eje fundamental en el desarrollo socioemocional, ya que no solo fomenta la creatividad, sino que también facilita la comprensión de normas sociales y roles, tal como lo señala Garvey (1977), quien destaca su papel en la autorregulación emocional y la empatía.

Desde un enfoque teórico, Piaget (1974) plantea que, durante la etapa preoperacional, el juego simbólico permite a los niños representar situaciones de la vida real, explorar emociones y asumir distintos puntos de vista, lo que contribuye al desarrollo de la capacidad de considerar otras perspectivas tanto a nivel cognitivo como emocional. En este sentido, el juego no es solo una actividad lúdica, sino una herramienta esencial para el crecimiento socioemocional.

Los menores que mostraron mayor participación evidenciaron avances significativos en habilidades como la cooperación y la comunicación, lo que sugiere que esta actividad funciona como un espacio seguro para experimentar interacciones sociales estructuradas, en línea con lo planteado por González (2015) sobre su impacto en el desarrollo social. Este hallazgo se relaciona también con la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), quien sostiene que el juego de roles se sitúa dentro de la zona de desarrollo próximo, donde el niño puede alcanzar niveles superiores de desempeño social y emocional con la mediación adecuada.

Sin embargo, la dependencia de guía en algunos menores indica que el nivel de desarrollo emocional varía ampliamente, lo que exige estrategias diferenciadas para incentivar la participación autónoma, aspecto respaldado por Vigotsky (1978), al enfatizar la importancia del apoyo adulto en la zona de desarrollo próximo. Aquellos menores que lideraron juegos demostraron un dominio temprano de habilidades sociales complejas, como la negociación y el trabajo en equipo, lo cual respalda lo planteado por Sutton (1997), quien considera que el juego social proporciona un entorno seguro para ensayar roles, experimentar liderazgo y desarrollar la empatía y la resolución de conflictos.

4.3.2 Resolución de problemas

En la resolución de problemas, se observa que esta competencia está estrechamente ligada al desarrollo de la autonomía y la confianza, tal como señala Bisquerra (2003) al destacar la autorregulación emocional como base para la adaptación social. Los menores observados que lograron abordar conflictos con menor apoyo exterior mostraron una mayor capacidad para tolerar la frustración y pensar de manera flexible, habilidades clave para la adaptación social.

De acuerdo con Piaget (1975), la resolución de problemas en la infancia representa un proceso activo de asimilación y acomodación que permite a los niños enfrentarse a situaciones nuevas mediante la construcción de esquemas mentales más complejos. Esta capacidad se desarrolla progresivamente a través del juego y la interacción, especialmente cuando el niño puede experimentar ensayo y error en un entorno seguro.

Durante la observación la presencia de mediadores espontáneos dentro del grupo sugiere que, en entornos donde se fomenta la colaboración, los propios niños pueden convertirse en facilitadores del aprendizaje socioemocional, un fenómeno que Vigotsky (1978) explica a través de la interacción social como mediadora del desarrollo. Este autor señala que el niño, al participar en actividades cooperativas, puede adquirir e integrar estrategias de resolución mediante la guía de sus pares o del adulto, lo que fortalece su autonomía funcional.

No obstante, la tendencia a evadir los conflictos en algunos menores refleja posibles dificultades en el manejo de la frustración o falta de herramientas comunicativas. Según Goleman (1995), la ausencia de habilidades de autorregulación puede limitar el procesamiento emocional ante desafíos, dificultando la iniciativa y la toma de decisiones adecuadas. Esto subraya la necesidad de incorporar actividades graduales que fortalezcan la seguridad personal antes de enfrentar situaciones problemáticas complejas, como señala Arce (2020) en su modelo "Juego, Siento, Soy", donde destaca

que estrategias lúdicas estructuradas y progresivas son fundamentales para desarrollar la autorregulación emocional y la confianza necesaria en los menores.

4.3.3 Regulación emocional

La regulación emocional emerge como una de las áreas más críticas, dado su impacto transversal en todas las interacciones sociales, tal como lo destaca Bisquerra (2003) al señalar su papel fundamental en el desarrollo integral. Los avances en este ámbito se correlacionan directamente con una menor incidencia de conductas conflictivas y una mayor capacidad para participar en dinámicas grupales, hallazgo que coincide con lo expuesto por Denham (2006) sobre cómo la educación emocional favorece la adaptación social.

Ahora bien, los menores observados que lograron identificar y expresar sus emociones de manera adecuada mostraron también mejoras en la empatía y la resolución de conflictos, evidenciando la interdependencia entre estas habilidades. Este vínculo entre regulación emocional y habilidades sociales confirma lo señalado por Saarni (1999), quien afirma que la competencia emocional implica el manejo de emociones propias y ajenas en contextos sociales, favoreciendo la cooperación, el autocontrol y la comunicación afectiva y respetuosa.

Sin embargo, los casos de los menores donde persisten reacciones impulsivas señalan la importancia de intervenciones continuas y personalizadas. La observación de conductas como llanto repentino, conductas agresivas o aislamiento ante la frustración, coincide con lo expuesto por Rothbart y Bates (2006), quienes relacionan estas respuestas con estilos temperamentales más reactivos y una escasa disponibilidad de estrategias internas de autorregulación.

En este contexto, se considera fundamental integrar herramientas como cuentos emocionales adaptados a la primera infancia, estrategia respaldada por Gallego y Gutiérrez (2014), quienes demostraron la eficacia de recursos narrativos para el desarrollo de competencias socioemocionales en esta etapa. Del mismo modo, Vygotsky (1978) subraya el papel del adulto como mediador en el proceso

de andamiajes afectivos que permitan a los niños identificar sus emociones, verbalizarlas y buscar soluciones constructivas.

4.3.4 Toma de decisiones

Respecto a la toma de decisiones en los menores observados, se destaca su relación con la autoconfianza y la percepción de autoeficacia, aunque es importante precisar que a la edad de 3 años a 3,8 años las decisiones son simples y guiadas por adultos, como señala Piaget (1974) al describir la etapa preoperacional, donde el pensamiento egocéntrico y la dependencia de referentes externos son predominantes.

Los menores que actuaron con mayor independencia demostraron una comprensión básica de causa y efecto en sus acciones, lo que sugiere los primeros indicios de autonomía, tal como describe Bisquerra (2008) al referirse al desarrollo de la autoeficacia en la primera infancia a través de tareas acordes a su nivel de desarrollo. Bandura (1997), por su parte, señala que la autoeficacia es la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias en una situación específica, y que esta se fortalece mediante experiencias exitosas y retroalimentación positiva.

Por el contrario, la inseguridad observada en otros menores podría estar asociada a un miedo al error o a la sobreprotección en entornos familiares, lo que refuerza la necesidad de crear espacios donde la experimentación y el error sean percibidos como parte natural del aprendizaje. Este enfoque es coherente con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el desarrollo de nuevas habilidades, como la toma de decisiones, ocurre dentro de la zona de desarrollo próximo y requiere mediación activa por parte del adulto.

Las dinámicas que simulan escenarios simples de elección como seleccionar entre dos materiales o participar en juegos de roles básicos podrían ser particularmente útiles para fortalecer esta habilidad, estrategia que se puede respaldar por Garvey (1977), quien demuestra que el juego estructurado favorece la toma de decisiones rudimentaria en preescolares. Además, estas situaciones

permiten a los niños valorar opciones, asumir consecuencias simples y reflexionar sobre sus elecciones, iniciando así procesos de juicio crítico acordes a su desarrollo.

4.3.5 Empatía

La empatía en menores de la primera infancia se manifiesta como un indicador inicial del desarrollo socioemocional, aunque es importante considerar que a esta edad predomina el egocentrismo característico de la etapa preoperacional descrita por Piaget (1947). Los menores observados que mostraron capacidad para reconocer emociones básicas en los demás, como alegría o tristeza, demostraron mayor adaptación a las normas grupales, lo que coincide con lo observado por Denham (2006) sobre los primeros indicios de conductas sociales en la primera infancia.

Desde una perspectiva conceptual, Goleman (1995) define la empatía como la capacidad de percibir las emociones del otro, comprenderlas y responder de manera adecuada, lo cual constituye una de las competencias fundamentales de la inteligencia emocional. En la infancia, esta habilidad comienza con la identificación de emociones básicas, y se fortalece progresivamente mediante la interacción social, la observación de modelos y el acompañamiento emocional.

Sin embargo, como señala Hoffman (2000), estas manifestaciones son aún incipientes y requieren del modelado constante del adulto, ya que el pensamiento egocéntrico propio de esta etapa limita la comprensión genuina de las perspectivas ajenas, lo cual permite al niño avanzar desde una respuesta emocional básica hacia una comprensión más simbólica y elaborada del otro.

Los casos de menores observados con menor desarrollo en esta área podrían beneficiarse de estrategias basadas en la narración guiada y el modelado conductual, enfoque respaldado por Denham (2006) al demostrar que la verbalización de emociones a través de historias y la imitación de respuestas adaptativas facilitan la internalización de habilidades de regulación.

Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas integrales adaptadas al nivel de desarrollo, como propone Bisquerra (2003), al recomendar actividades lúdicas

guiadas por el docente, que sienten las bases para habilidades socioemocionales más complejas en etapas posteriores. La empatía, como proceso formativo en la infancia, requiere ser cultivada desde una mirada intencionada, afectiva y sostenida en el tiempo, para favorecer relaciones sociales sanas y respetuosas desde los primeros años.

Para dar alcance al cuarto y último objetivo de la investigación. ***Establecer la repercusión del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno***, se analizó la categoría Interacción con el Entorno y sus subcategorías: Comunicación, Gestión de las emociones, Cooperación, Resolución de Conflictos, Autonomía y Confianza. Mediante la técnica de revisión documental, se utilizó como instrumento los Observadores Mensuales, mientras que la técnica de observación se apoyó en los Diarios de Campo. Estos instrumentos permitieron evaluar el progreso de los menores, identificando avances y desafíos en su adaptación al entorno grupal, con énfasis en habilidades socioemocionales. La integración de estos datos brinda una perspectiva completa del impacto de las estrategias pedagógicas en su desarrollo socioemocional.

4.4 Interacción con el Entorno

A continuación, se presentan los hallazgos enfocados en la categoría Interacción con el Entorno, analizados a partir de los registros de los Observadores Mensuales y organizados según las subcategorías definidas. Estos resultados reflejan el desempeño de los niños y niñas en aspectos como comunicación, gestión emocional, cooperación y autonomía, permitiendo identificar patrones de avance y áreas de oportunidad en su desarrollo socioemocional. La información recopilada se consolida en la Tabla de Valoración por Subcategorías, donde se contrastan las evaluaciones cualitativas y cuantitativas de cada sujeto. En la siguiente tabla se detallan los hallazgos correspondientes al objetivo relacionado con la categoría analizada.

Tabla 6 *Categoría Interacción con el Entorno*

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Hallazgos	Fuente
Establecer la repercusión del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno.	Interacción con el Entorno	Comunicación	Se noto que la mayoría de los menores mostraron avances significativos en la fluidez verbal y el uso de gestos para expresar necesidades e ideas. Algunos lograron articular frases más complejas y relacionarlas con emociones, mientras que otros, aunque con un desarrollo más lento, incrementaron su interacción mediante señas o sonidos. Sin embargo, persistieron casos donde las dificultades en el habla limitaron la participación activa, requiriendo apoyo constante para fomentar la expresión.	Observadores Rejillas de observación
		Gestión de las emociones	Se identificó una mejora general en la capacidad para reconocer y regular estados emocionales básicos. Varios niños comenzaron a emplear estrategias como la respiración o la verbalización de sus sentimientos, especialmente en situaciones de frustración. No obstante, en algunos casos, las reacciones impulsivas o la dificultad para calmarse sin intervención del adulto siguieron siendo un desafío, evidenciando la necesidad de continuar trabajando en herramientas de autorregulación.	Observadores Rejillas de observación

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Cooperación

Se destacó un progreso notable en actividades grupales, donde los niños demostraron mayor disposición para compartir materiales, seguir instrucciones conjuntas y asumir roles complementarios. Las dinámicas de juego simbólico y construcción favorecieron la colaboración, aunque algunos participantes aún requerían guía para integrarse plenamente o respetar turnos. Se resaltaron casos donde la iniciativa para ayudar a compañeros surgió espontáneamente, reflejando un desarrollo incipiente de empatía y trabajo en equipo.

Observadores
Rejillas de observación

Resolución de Conflictos

Se evidenciaron avances en la aplicación de soluciones pacíficas, como negociar turnos o pedir disculpas. Algunos niños comenzaron a mediar entre pares, proponiendo alternativas para evitar confrontaciones. Sin embargo, en situaciones de mayor tensión, ciertos individuos recurrían aún a conductas físicas o al retraimiento, lo que indicó la importancia de reforzar habilidades sociales y de comunicación asertiva.

Observadores
Rejillas de observación

Autonomía

Se registró un incremento en la realización de rutinas diarias con menor dependencia del adulto, como guardar materiales o lavarse las manos. Algunos niños mostraron iniciativa para tomar decisiones simples, como elegir actividades o colores en trabajos artísticos. No obstante, en casos con mayores necesidades de apoyo, la autonomía seguía siendo limitada, requiriendo acompañamiento constante para completar tareas básicas.

Observadores
Rejillas de observación

Confianza

Se evidencio un fortalecimiento en la seguridad personal y grupal, con niños que se atrevieron a asumir roles protagónicos en juegos o expresar preferencias ante el grupo. La validación por parte de los pares fue clave para este progreso. Sin embargo, en algunos menores, la timidez o el temor al error persistieron, manifestándose en una baja participación espontánea o búsqueda frecuente de aprobación. Estos hallazgos reflejan un panorama diverso, donde el desarrollo socioemocional impactó de manera diferenciada en las interacciones con el entorno.

Observadores
Rejillas de
observación

Nota. Fuente elaboración propia.

A partir de los hallazgos obtenidos durante la recolección de datos en relación referentes a la interacción con el entorno, se presenta a continuación el análisis correspondiente a cada subcategoría.

4.4.1 Comunicación

El análisis de la subcategoría comunicación revela una correlación directa entre el desarrollo socioemocional y la capacidad de los niños y niñas para interactuar verbal y no verbalmente. Según Vigotsky (1995), el lenguaje es una herramienta fundamental para la socialización y el pensamiento, ya que permite construir significados compartidos, regular la conducta y participar en procesos de interacción culturalmente mediados.

En la etapa preescolar, el desarrollo del lenguaje no solo cumple una función expresiva, sino también relacional, facilitando el establecimiento de vínculos y la resolución de conflictos. De acuerdo con Owens (2012), entre los 3 y 4 años los niños comienzan a articular frases más complejas, incorporando estructuras gramaticales que les permiten expresar ideas, emociones y deseos con mayor claridad. Esta progresión lingüística es esencial para una participación activa y autónoma en los contextos educativos.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Los avances observados en los menores, en cuanto a fluidez verbal y expresión gestual, indican un proceso positivo de maduración lingüística y emocional. Estos progresos sugieren que las estrategias pedagógicas basadas en juegos guiados y dinámicas grupales, como las propuestas por Garvey (2006) y Sutton (1997), han sido efectivas para fomentar la comunicación en esta etapa.

Sin embargo, las persistentes dificultades en algunos casos, especialmente en menores más reservados, como señalan Rothbart y Bates (2006), evidencian la necesidad de intervenciones más prolongadas y personalizadas. Estas dificultades pueden estar relacionadas con estilos de apego, modelos lingüísticos limitados en el entorno familiar o inseguridades emocionales que afectan la disposición comunicativa del niño.

Para ello, el refuerzo mediante talleres que integren el enfoque de Bisquerra (2003) sobre autorregulación emocional y comunicación asertiva complementaría el trabajo actual, adaptándose a las necesidades individuales de los niños y niñas. Además, es importante incorporar recursos visuales, narrativas emocionales y prácticas de escucha activa, que amplíen las oportunidades comunicativas en contextos seguros y afectivos.

4.4.2 Gestión de las emociones

Los hallazgos revelaron una mejora general en la capacidad de los menores para reconocer y regular estados emocionales básicos, lo que respalda la postura de Bisquerra (2003) sobre cómo la educación emocional en la primera infancia fundamenta el autoconocimiento y la autorregulación. Se observó que varios niños empleaban estrategias como la respiración profunda o la verbalización de sus emociones, particularmente en contextos de frustración, reflejando una internalización progresiva de los aprendizajes. Este proceso, como señala Goleman (1995), está vinculado al desarrollo temprano de la inteligencia emocional.

Sin embargo, en algunos casos persistieron reacciones impulsivas y dificultades para calmarse sin apoyo adulto, lo que subraya la necesidad de reforzar herramientas de autorregulación. Estas

diferencias individuales coinciden con lo expuesto por Rothbart y Bates (2006) acerca de la variabilidad temperamental y su impacto en el manejo emocional, resaltando la importancia de intervenciones adaptadas a cada perfil.

Desde una mirada teórica, Saarni (1999) señala que la competencia emocional implica no solo reconocer y nombrar las emociones, sino también aprender a modularlas de acuerdo con el contexto social, lo cual requiere acompañamiento adulto constante. En esta etapa, los niños dependen en gran medida de la regulación guiada por adultos significativos para interpretar sus propias emociones y encontrar estrategias para gestionarlas.

No obstante, la frecuencia de conductas impulsivas de los menores observados, como señalan Rothbart y Bates (2006), evidencia que este proceso sigue siendo frágil y dependiente del contexto, particularmente en menores con temperamentos más impulsivos. Estas reacciones, tales como llanto intenso, gritos o conductas de rechazo, pueden interpretarse como indicadores de una autorregulación aún en construcción, lo cual demanda intervenciones consistentes y personalizadas.

Esto subraya la importancia de mantener un entorno estructurado que ofrezca seguridad, tal como lo propone Vigotsky (1978) al destacar el rol del ambiente en el desarrollo socioemocional, mientras se continúa modelando la identificación y manejo de emociones complejas mediante estrategias lúdicas, como las sugeridas por Arce (2020) en su modelo "Juego, Siento, Soy". En este modelo se promueve el uso de cuentos, dramatizaciones y juegos simbólicos para enseñar técnicas de respiración, expresión verbal y resolución emocional, ajustadas a la edad y necesidades del niño.

4.4.3 Cooperación

El progreso en cooperación observado en los niños y niñas de esta investigación demuestra cómo el desarrollo socioemocional facilita la interacción grupal, tal como señala Vigotsky (1978), quien destaca que las interacciones sociales son fundamentales para el aprendizaje y la interiorización de normas durante la primera infancia. La capacidad gradual de compartir materiales y asumir roles

complementarios evidencia una comprensión inicial de normas sociales y empatía, aspectos que Bisquerra y Pérez (2007) consideran bases esenciales para el desarrollo de habilidades de convivencia.

De acuerdo con Piaget (1932), en esta etapa los niños comienzan a pasar de un juego paralelo a un juego cooperativo, lo que refleja una evolución en la capacidad de entender las reglas compartidas y actuar de manera conjunta. Este paso se evidencia en la disposición a negociar turnos, ayudar a otros y participar en objetivos comunes.

Los casos donde los menores iniciaron ayudas espontáneas reflejan el impacto positivo de las actividades colaborativas en la formación de una identidad grupal, coincidiendo con lo planteado por Garvey (1977) respecto al juego social como facilitador de conductas cooperativas. Además, estas conductas se vinculan con la empatía, pues implican reconocer las necesidades del otro y actuar en consecuencia, lo que también es resaltado por Denham (2006) como una manifestación de sensibilidad interpersonal en desarrollo.

Sin embargo, las diferencias individuales en esta área, particularmente en menores con temperamentos más variados, se alinean con lo señalado por Rothbart & Bates (2006), quienes destacan que el ritmo de desarrollo varía significativamente según las habilidades sociales previas y las características temperamentales de cada niño. Por ejemplo, los niños más tímidos o con dificultades lingüísticas pueden requerir mayor mediación para integrarse al trabajo grupal.

Esto refuerza la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a estas diferencias individuales, como sugiere Bisquerra (2003), implementando propuestas que combinen juego estructurado, modelamiento social y acompañamiento emocional. Dichas estrategias deben promover la cooperación de manera progresiva, respetando el ritmo de cada niño y ofreciendo oportunidades constantes para participar, colaborar y sentirse parte activa del grupo.

4.4.4 Resolución de Conflictos

La observación de los infantes muestra que están transitando de soluciones dirigidas por adultos hacia estrategias cada vez más autónomas, aunque este proceso debe interpretarse con cautela. Como afirma Piaget (citado en Nucci, 2001), la verdadera autonomía moral, entendida como la capacidad de autorregularse mediante principios internalizados, no se consolida antes de los 4 o 5 años.

Los comportamientos observados, como negociar turnos o pedir disculpas tras un conflicto, representan más bien una forma inicial de autonomía, sustentada en la imitación de modelos adultos, tal como lo plantea Bandura (1971) en su teoría del aprendizaje social. Este autor destaca que los niños aprenden observando el comportamiento de otros significativos en su entorno, especialmente cuando estos comportamientos son reforzados emocional o socialmente.

Este avance prematuro aparente se explicaría, según Denham (2006), por contextos educativos estimulantes, donde las interacciones guiadas permiten ensayar conductas que aún no son genuinamente autónomas. Además, como señala Goleman (1995), la resolución de conflictos requiere del desarrollo progresivo de la empatía, el autocontrol y la comprensión emocional, competencias que en esta etapa se encuentran en proceso de consolidación.

La persistencia de respuestas físicas observadas en algunos menores del estudio como empujar, llorar o alejarse evidencia, como indica Vigotsky (1978), la dependencia aún significativa del andamiaje adulto a esta edad. Desde su enfoque sociocultural, el acompañamiento del adulto en la zona de desarrollo próximo permite a los niños interiorizar gradualmente estrategias más complejas de resolución, siempre que se brinde una mediación activa, emocionalmente segura y consistente.

Esta situación es particularmente evidente en menores con menor tolerancia a la frustración, como señalan Rothbart y Bates (2006), o en aquellos con habilidades lingüísticas menos desarrolladas para expresar sus necesidades. Estos factores individuales influyen directamente en la forma en que los

niños enfrentan los conflictos, lo que hace necesario diseñar intervenciones personalizadas que promuevan tanto el lenguaje emocional como la regulación de impulsos.

4.4.5 Autonomía

El análisis de autonomía en los niños y niñas observados muestra avances significativos en independencia para rutinas, lo que refleja mayor seguridad y comprensión de secuencias de acciones, aspectos clave en el desarrollo socioemocional según Bisquerra (2008), quien destaca que la autonomía se fortalece mediante oportunidades de práctica y refuerzo positivo. En esta etapa del desarrollo, los logros en autonomía se evidencian en acciones como lavarse las manos, organizar materiales, elegir entre opciones simples o completar tareas sin ayuda directa, lo cual representa un avance en el autoconcepto y la autoeficacia.

Sin embargo, la marcada variabilidad entre los menores coincide con lo expuesto por Rothbart y Bates (2006), quienes señalan que el temperamento individual y los estilos parentales influyen en el ritmo de adquisición de esta competencia. Algunos niños, con temperamentos más inhibidos o expuestos a contextos sobreprotectores, presentan mayor dificultad para asumir iniciativas sin guía, lo que limita la consolidación de la autonomía.

Los casos de menores con menor progreso, como indica Vigotsky (1978), destacan la necesidad de apoyos más intensivos y consistentes dentro de la zona de desarrollo próximo, donde la mediación adulta es fundamental para guiar el aprendizaje en esta etapa evolutiva. Bowlby (2014) refuerza esta idea al señalar que los vínculos afectivos seguros permiten al niño explorar su entorno con confianza, facilitando la toma de decisiones y la independencia progresiva.

4.4.6 Confianza

Los cambios observados en los infantes muestran cómo las interacciones positivas con pares y adultos fortalecen la autoestima y la disposición a participar, lo que coincide con la teoría del apego de

Bowlby (2014), quien destaca que los vínculos afectivos seguros en la primera infancia son fundamentales para desarrollar la confianza en sí mismos y en los demás.

Desde una perspectiva teórica, Erikson (1987) plantea que durante la primera infancia el niño transita por la etapa de “confianza versus desconfianza”, en la cual la constancia afectiva, la atención sensible y la respuesta oportuna del entorno son claves para que el niño desarrolle una percepción de seguridad básica. Esta confianza inicial repercute directamente en su disposición a explorar, tomar decisiones y establecer vínculos.

La disminución de conductas de búsqueda constante de aprobación en algunos niños refleja una internalización progresiva de seguridad emocional, proceso respaldado por Bisquerra (2009), al señalar que la validación del entorno promueve la autonomía emocional. Cuando los niños sienten que sus emociones y decisiones son reconocidas y aceptadas, construyen una imagen positiva de sí mismos y se arriesgan con mayor facilidad a participar, asumir roles o expresar ideas.

No obstante, la timidez persistente en otros casos, vinculada a diferencias de temperamento, como lo indican Rothbart y Bates (2006), plantea la necesidad de diseñar oportunidades para experiencias exitosas. Estas oportunidades deben estar mediadas por adultos que actúen como figuras de confianza, capaces de proporcionar seguridad emocional y estimular gradualmente la iniciativa.

Tal como sugiere Vigotsky (1978), el rol del ambiente en el desarrollo socioemocional es determinante, en un entorno cálido, estructurado y con altas expectativas afectivas facilita el paso de una dependencia emocional hacia una participación segura y autónoma. Así, la confianza en esta etapa se configura como una competencia emocional que se construye progresivamente en interacción con los otros y se refleja en la capacidad del niño para actuar con seguridad en contextos sociales diversos.

En el capítulo de análisis y discusión de resultados, se presentó un examen detallado de los hallazgos obtenidos en la investigación, centrado en el objetivo general: ***Diseñar estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín del CDI***

Canadá. A través de técnicas como la observación y los diarios de campo, se identificaron los niveles de desarrollo socioemocional, los factores que influyen en las interacciones sociales y la repercusión de estas habilidades en el entorno.

Los hallazgos revelaron diferencias significativas entre los menores, destacándose avances en áreas como la autorregulación emocional, la empatía y la cooperación, así como desafíos en aspectos como la autonomía y la resolución de conflictos. Además, se evidenció la importancia de factores como el temperamento y el desarrollo del lenguaje en la dinámica grupal.

Las estrategias pedagógicas implementadas, como el juego simbólico y las actividades colaborativas, demostraron ser efectivas para promover habilidades socioemocionales, aunque se identificó la necesidad de prolongarlas en el tiempo.

En conclusión, este capítulo no solo validó la consistencia de los hallazgos mediante la triangulación de datos, sino que también proporcionó una base sólida para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el desarrollo socioemocional y mejorar las interacciones de los niños con su entorno. Los resultados subrayan la relevancia de un enfoque que integre actividades lúdicas, reflexivas y mediadas por el docente, asegurando así un impacto positivo en el bienestar y la socialización de los niños y niñas.

5. Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

El presente capítulo de conclusiones presenta los principales hallazgos de la investigación, destacando los avances y desafíos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá. Se analiza cómo las estrategias pedagógicas implementadas responden a la pregunta de investigación y cumplen con los objetivos planteados, al tiempo que se reflexiona sobre las limitaciones encontradas durante el proceso. Además, se proponen nuevas ideas y recomendaciones para futuras intervenciones, así como preguntas emergentes que invitan a profundizar en el estudio del tema. Este

cierre no solo consolida los aprendizajes obtenidos, sino que también orienta acciones futuras para fortalecer la educación socioemocional en la primera infancia.

5.1 Principales hallazgos

Los resultados de este estudio evidenciaron avances significativos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá, así como desafíos clave que requieren atención pedagógica. En el ámbito de la autorregulación emocional, se identificó que un grupo de niños demostró habilidades avanzadas para gestionar emociones como la frustración o el enojo, utilizando estrategias como la respiración o la verbalización de sentimientos. Sin embargo, otro segmento presentó reacciones impulsivas, como llanto repentino o conductas agresivas, lo que refleja una dependencia de los pares o del docente para recuperar el equilibrio emocional. En cuanto a la empatía, se observaron contrastes marcados: mientras algunos niños mostraron una capacidad desarrollada para consolar a sus pares o adaptar sus juegos según las necesidades emocionales del grupo, otros mostraron dificultades para reconocer expresiones faciales o responder de manera solidaria, lo que evidencia una conexión emocional aún en desarrollo.

En el aspecto de las habilidades sociales, los hallazgos revelaron una diversidad de competencias relacionales. Algunos niños asumieron roles de liderazgo, iniciando interacciones y mediando conflictos, mientras que otros mostraron tendencias al aislamiento o interacciones superficiales, limitadas por la timidez o la falta de herramientas comunicativas. La autonomía también presentó variaciones significativas, un grupo realizaba tareas cotidianas, como organizar materiales o lavarse las manos, con independencia, mientras que otros dependían constantemente de la guía del docente, incluso para actividades básicas. En relación con el autoconocimiento, algunos niños expresaron con claridad sus preferencias y emociones, demostrando una autoestima positiva, mientras que otros mostraron ambigüedad al describirse a sí mismos, lo que sugiere una construcción aún incompleta de su identidad.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el impacto de los factores contextuales en las interacciones sociales. El temperamento influyó notablemente en la dinámica grupal, con niños más extrovertidos participando activamente en juegos colectivos, mientras que los más reservados tendían al retraerse. Asimismo, el desarrollo del lenguaje se correlacionó directamente con la calidad de las interacciones: aquellos con mayor fluidez verbal resolvían conflictos con mayor facilidad, mientras que los niños con limitaciones lingüísticas dependían de gestos o mediación adulta. El contexto familiar también emergió como un determinante clave, ya que los niños provenientes de entornos emocionalmente estimulantes mostraron mayor seguridad en sus relaciones, mientras que aquellos con dinámicas familiares menos participativas enfrentaron mayores dificultades para adaptarse a las normas grupales.

Finalmente, las estrategias pedagógicas implementadas, tales como el juego simbólico y de roles, la resolución de problemas, la regulación y expresión emocional, la toma de decisiones y el estímulo de la empatía, demostraron ser herramientas efectivas para fortalecer el desarrollo socioemocional. Estas dinámicas no solo fomentaron la cooperación y la empatía, sino que también permitieron identificar líderes naturales y mediar en conflictos. Sin embargo, los resultados también destacaron la necesidad de intervenciones diferenciadas, ya que las respuestas a las estrategias variaron según las características individuales de cada niño. En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque pedagógico integral, que combine actividades lúdicas, reflexión guiada y acompañamiento personalizado, para potenciar el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

5.2 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

En respuesta al primer objetivo específico de esta investigación, ***Identificar el nivel de desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá***, se realizó un análisis detallado a partir de instrumentos de recolección de datos. Este análisis permitió identificar distintos niveles de desarrollo

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

en las dimensiones fundamentales del ámbito socioemocional cómo, autorregulación emocional, empatía, habilidades sociales, autonomía, autoconocimiento y construcción de relaciones.

Los hallazgos revelaron una diversidad significativa en el grupo observado, dando lugar a tres tendencias generales en cuanto al desarrollo socioemocional. El primer grupo, evidenció un nivel avanzado de competencias socioemocionales. Se destacó en ellos una sólida capacidad de autorregulación emocional, acompañada de respuestas empáticas consistentes, interacciones sociales positivas y una autonomía consolidada en diversas situaciones cotidianas. También mostraron un adecuado conocimiento de sí mismos y una capacidad efectiva para establecer y mantener relaciones con sus pares.

El segundo grupo, presentó un desarrollo intermedio, caracterizado por habilidades que se manifestaban con mayor fuerza en contextos familiares o estructurados, pero que se debilitaban ante situaciones nuevas o emocionalmente intensas. En este grupo, la empatía era menos espontánea y más condicionada, las habilidades sociales se mostraban más selectivas, y la autonomía dependía en gran medida del entorno. Si bien muchos de estos niños evidenciaban un nivel aceptable de autoconocimiento y vínculos sociales, requerían acompañamiento para consolidarlos.

Finalmente, se identificó un tercer grupo, que enfrentaba desafíos significativos en varias de las subcategorías mencionadas. Estos niños y niñas presentaban dificultades frecuentes en la autorregulación emocional, relaciones sociales inestables o limitadas, escasa empatía y dependencia elevada del adulto para tareas cotidianas. Su nivel de autoconocimiento era básico y mostraban barreras para establecer relaciones recíprocas con sus pares.

Un hallazgo relevante fue la alta variabilidad intrapersonal observada: muchos niños no presentaban un desarrollo homogéneo en todas las dimensiones, sino que combinaban fortalezas en algunas áreas con dificultades en otras. Por ejemplo, algunos mostraban autonomía notable en sus

acciones cotidianas, pero escasa sensibilidad frente a las emociones ajenas, o viceversa. Esta diversidad destaca la importancia de abordar el desarrollo socioemocional de manera integral.

Este análisis permitió no solo establecer un diagnóstico inicial preciso del grupo estudiado, sino también sentar las bases para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada niño o niña. Comprender que el desarrollo socioemocional en la primera infancia es dinámico, no lineal y profundamente individual fue clave para orientar las etapas de la investigación.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación. ***Determinar los factores que influyen en las interacciones sociales de los niños y niñas en el contexto del aula***, los hallazgos demostraron que estas dinámicas están determinadas por cinco elementos interconectados que configuran las relaciones entre los pequeños.

El temperamento se reveló como una de las variables más significativas, evidenciando que los menores con características más sociables y adaptables mostraban mayor iniciativa para interactuar con sus compañeros, ajustando su comportamiento según las respuestas que recibían. Estos niños actuaban como facilitadores naturales de la integración grupal, incluyendo espontáneamente a quienes eran más retraídos. En cambio, aquellos con temperamentos más tímidos requerían mayor acompañamiento del docente para participar en actividades colectivas, mientras que los pequeños con tendencias impulsivas alternaban entre momentos de intensa socialización y retraimiento súbito ante situaciones que les generaban frustración.

El desarrollo del lenguaje surgió como otro componente esencial, evidenciando que los niños con mayores habilidades comunicativas establecían interacciones más significativas y duraderas. Estos alumnos empleaban un vocabulario emocional más amplio para expresar sus necesidades, negociar turnos o mostrar empatía, lo cual fortalecía sus vínculos con los pares. Por el contrario, quienes presentaban un lenguaje menos desarrollado dependían principalmente de gestos y conductas físicas

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

para relacionarse, lo que en ocasiones derivaba en malentendidos que necesitaban intervención adulta para resolverse. Este hallazgo resalta cómo el dominio lingüístico no solo favorece la comunicación, sino que también enriquece la calidad de los lazos sociales en la primera infancia.

Las habilidades socioemocionales demostraron ser fundamentales para la estabilidad de las relaciones entre los niños. Los menores con mayor capacidad para autorregular sus emociones mantenían interacciones más armoniosas y prolongadas, mientras que quienes tenían dificultades en este aspecto experimentaban frecuentes rupturas en sus vínculos debido a reacciones emocionales intensas. La empatía, en particular, se mostró como un elemento clave, ya que los niños que reconocían y respondían adecuadamente a los sentimientos de sus compañeros construían relaciones más equilibradas y satisfactorias.

Por último, la autoestima y el autoconcepto influyeron notablemente en la disposición de los pequeños para involucrarse en actividades sociales. Los niños que tenían una imagen positiva de sí mismos participaban con mayor confianza en juegos grupales, asumían roles protagónicos y persistían ante los desafíos relacionales. En cambio, aquellos con autopercepciones más frágiles tendían a limitar su participación, buscaban constante aprobación de los docentes y evitaban situaciones donde pudieran sentirse señalados por sus pares.

En conjunto, estos resultados permiten comprender que las interacciones sociales en el aula son el producto de múltiples factores que se entrelazan de manera dinámica, ofreciendo así un marco de referencia valioso para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional desde un enfoque integral y contextualizado.

En atención al tercer objetivo específico de esta investigación. ***Desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional en la educación inicial***, se diseñó e implementó un conjunto de talleres pedagógicos orientados a fortalecer diversas dimensiones del

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

desarrollo socioemocional en los niños y niñas de prejardín, a través de experiencias significativas y contextualizadas.

Uno de los talleres clave fue la construcción grupal con bloques, que permitió trabajar de manera integrada la resolución de problemas, la regulación emocional, la toma de decisiones y la empatía. En este espacio, los niños se enfrentaban al desafío de planear y ejecutar construcciones colectivas, lo que implicaba dialogar, negociar, compartir ideas y manejar desacuerdos, favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación.

El taller de resolución de rompecabezas en grupo también promovió estas mismas dimensiones. Al organizarse en equipos para armar figuras complejas, los niños debían coordinar acciones, esperar turnos y tomar decisiones de manera consensuada, enfrentando frustraciones o desacuerdos de forma progresivamente más autónoma. Este tipo de experiencias fortaleció la capacidad de trabajar en colaboración, tolerar la espera y expresar emociones de forma constructiva.

Por su parte, el dibujo grupal fue una herramienta efectiva para fomentar la expresión emocional, la empatía y la toma de decisiones compartidas. Al elaborar una producción artística conjunta, los niños tuvieron la oportunidad de expresar cómo se sentían, escuchar las ideas de sus compañeros y buscar consensos respecto al contenido, los colores o la distribución del espacio en el papel, lo que requirió autorregulación y sensibilidad hacia las emociones ajenas.

El juego libre al aire libre, por su carácter espontáneo y dinámico, brindó múltiples oportunidades para el desarrollo del juego simbólico y de roles. En estos espacios, los niños asumieron distintos personajes, recrearon situaciones de la vida cotidiana y exploraron emociones en un contexto natural, mientras ponían en práctica la toma de decisiones, la regulación emocional y la empatía. La interacción con sus pares en un entorno menos estructurado potenció la iniciativa, la creatividad y la capacidad de adaptación a los cambios.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Finalmente, la lectura grupal interactiva se consolidó como una estrategia transversal que permitió trabajar la expresión emocional, la empatía, la toma de decisiones y la regulación emocional. A través de cuentos cuidadosamente seleccionados, los niños exploraban las emociones de los personajes, anticipaban acciones, interpretaban gestos y reflexionaban sobre las consecuencias de distintas decisiones. Las conversaciones posteriores a la lectura promovieron el pensamiento crítico y la identificación de las emociones propias y de los demás.

Estas experiencias fueron integradas de forma sistemática en la rutina pedagógica, generando un entorno emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje socioemocional. La implementación de los talleres como estrategias pedagógicas permitió observar avances progresivos en las dimensiones trabajadas, evidenciando que el desarrollo socioemocional se potencia cuando se ofrecen espacios estructurados, pero flexibles, donde los niños puedan experimentar, decidir, expresarse y relacionarse de manera respetuosa y auténtica.

En respuesta al cuarto objetivo específico de esta investigación. ***Establecer la repercusión del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno***, se identificaron transformaciones significativas en seis dimensiones clave que evidencian cómo el fortalecimiento socioemocional influye directamente en la calidad de las relaciones y comportamientos cotidianos dentro del contexto educativo.

En el área de la comunicación, se evidenció un notable avance en la capacidad de los niños para expresar ideas, necesidades y emociones con mayor claridad y adecuación. Quienes inicialmente presentaban dificultades para hacerse entender, comenzaron a utilizar un lenguaje más preciso, acompañado de gestos y expresiones faciales coherentes, lo que permitió una interacción más fluida y efectiva entre pares y con los docentes.

Respecto a la gestión emocional, los niños demostraron un creciente reconocimiento de sus propios estados afectivos y una mayor capacidad para autorregularse de forma autónoma. Situaciones

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

que anteriormente desencadenaban reacciones intensas como esperar turnos o compartir materiales empezaron a ser manejadas mediante la verbalización de emociones y la búsqueda de soluciones, sin requerir tanta intervención del adulto. Este progreso fue especialmente evidente en los momentos de transición durante la jornada, donde antes predominaban episodios de tensión.

En cuanto a la cooperación, se observaron comportamientos más solidarios y coordinados en el trabajo en grupo. Los niños mostraron mayor disposición para colaborar, compartir y construir en conjunto, tanto en juegos simbólicos como en actividades de creación colectiva. Las narrativas del juego se volvieron más complejas, los roles se distribuyeron de manera más equitativa y surgieron iniciativas espontáneas para apoyar a los compañeros, fortaleciendo así los vínculos y el sentido de pertenencia.

La resolución de conflictos evolucionó de manera significativa: los niños pasaron de respuestas impulsivas o evasivas a estrategias más elaboradas, basadas en el diálogo, la empatía y la negociación. Se hizo frecuente observar intentos de mediación entre pares, con propuestas de turnos, acuerdos o intercambios que, aunque aún en proceso de maduración, reflejan un cambio positivo en la forma de enfrentar desacuerdos.

En el ámbito de la autonomía, los avances se reflejaron en una mayor capacidad para tomar decisiones, seguir rutinas sin supervisión constante y asumir pequeñas responsabilidades. Elecciones como decidir su lugar en la asamblea, organizar sus materiales o participar activamente en la planeación de ciertas actividades muestran cómo el fortalecimiento emocional se traduce en mayor seguridad personal y autoconfianza.

Finalmente, en lo referente a la confianza, tanto a nivel individual como colectivo, se percibió un incremento en la autoestima, la iniciativa y la participación. Niños que antes evitaban hablar en grupo o manifestaban temor al error, comenzaron a involucrarse con mayor seguridad. A su vez, el grupo consolidó una dinámica más inclusiva y respetuosa, en la que las diferencias individuales eran reconocidas y valoradas, generando un entorno social más armónico y propicio para el aprendizaje.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Estos hallazgos confirman que el desarrollo socioemocional no solo transforma las habilidades individuales, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de las interacciones con el entorno. A medida que los niños adquirieron mayores herramientas para comprenderse y regularse, sus relaciones con los demás se volvieron más cooperativas, empáticas y constructivas, estableciendo así un ciclo positivo de crecimiento personal y colectivo.

En cumplimiento del objetivo general de esta investigación, ***Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá***, se llevó a cabo un proceso investigativo estructurado en cuatro fases articuladas que permitieron abordar de forma integral la realidad socioemocional del grupo infantil, desde su diagnóstico inicial hasta los efectos generados por la intervención pedagógica.

La primera fase consistió en identificar el nivel de desarrollo socioemocional de los niños y niñas participantes. A través de herramientas de recolección de datos se tuvieron evidencias en cuanto al manejo emocional, la empatía, la autonomía, el autoconocimiento y las habilidades sociales. Este análisis evidenció una alta diversidad en los niveles de desarrollo, lo cual demandó un enfoque diferencial y contextualizado en el diseño de las estrategias.

En la segunda fase se analizaron los factores que influyen en las interacciones sociales dentro del entorno educativo. Se identificaron elementos clave como el temperamento, el desarrollo del lenguaje, el entorno familiar, las habilidades socioemocionales previas y la autoestima, los cuales inciden directamente en la forma como los niños se relacionan, cooperan y enfrentan los desafíos emocionales y sociales del día a día. Este análisis permitió comprender que dichas interacciones son el resultado de una combinación dinámica de características individuales y contextuales.

Con base en estos hallazgos, se avanzó hacia la tercera fase, en la que se desarrollaron e implementaron estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional. Se diseñaron talleres y experiencias lúdicas significativas que abordaban de manera integrada dimensiones

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones, la cooperación y la expresión emocional. Estrategias como la construcción colectiva, el juego simbólico, el dibujo grupal, la lectura interactiva y la resolución de problemas en equipo, se consolidaron como espacios de aprendizaje emocional auténtico, en los que los niños pudieron experimentar, reflexionar y construir vínculos positivos con sus pares.

Finalmente, en la cuarta fase, se establecieron las repercusiones del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas con su entorno, observándose cambios sustanciales en seis aspectos claves, comunicación más clara y emocionalmente significativa, mejor gestión emocional, cooperación efectiva, resolución de conflictos basada en el diálogo, mayor autonomía y un fortalecimiento generalizado de la confianza personal y grupal. Estos cambios no solo evidenciaron un progreso individual en cada niño, sino que también transformaron la dinámica grupal, consolidando un clima emocional positivo, inclusivo y propicio para el aprendizaje.

En conjunto, el proceso permitió constatar que el diseño e implementación de estrategias pedagógicas bien fundamentadas y adaptadas a las características del grupo puede incidir de manera profunda y positiva en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en la primera infancia, mejorando tanto sus capacidades individuales como la calidad de sus interacciones dentro del contexto educativo.

En respuesta a la pregunta problema de esta investigación. ***¿Qué estrategias pedagógicas permiten fortalecer el desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de prejardín del CDI Canadá?***, los hallazgos evidenciaron un conjunto de estrategias pedagógicas efectivas que lograron potenciar significativamente las competencias socioemocionales de los niños y transformar sus formas de interactuar con el entorno.

Entre las estrategias se destacó el uso del juego como eje articulador del aprendizaje, especialmente el juego simbólico y de roles, que ofreció a los niños un espacio seguro para representar

situaciones sociales, ejercitar la empatía y ensayar habilidades de negociación. Este tipo de experiencias lúdicas facilitó el reconocimiento de emociones propias y ajenas, así como la práctica de normas de convivencia desde un enfoque vivencial.

Asimismo, las actividades estructuradas de resolución de problemas, guiadas por el docente, permitieron a los niños enfrentar conflictos cotidianos de forma progresiva y reflexiva, desarrollando pensamiento crítico y estrategias constructivas para resolver desacuerdos.

Por otro lado, la incorporación sistemática de rutinas para la autorregulación emocional, como espacios de calma, ejercicios de respiración y momentos de introspección, brindó a los niños herramientas prácticas para identificar y gestionar sus emociones de manera autónoma. Estas rutinas se integraron en la jornada diaria como elementos estabilizadores del clima emocional.

Las oportunidades para tomar decisiones de forma autónoma dentro de las experiencias cotidianas fortalecieron el sentido de competencia, fomentando la seguridad personal y la capacidad para asumir responsabilidades acordes a su etapa de desarrollo.

Finalmente, el trabajo intencionado sobre la empatía, a través de cuentos, dramatizaciones y reflexiones guiadas, favoreció la comprensión emocional y el desarrollo de vínculos más armónicos y respetuosos entre pares.

Estas estrategias, aplicadas de forma coherente, constante y contextualizada en un ambiente pedagógico afectivo y predecible, no solo promovieron el desarrollo individual de habilidades socioemocionales, sino que también contribuyeron a transformar positivamente las dinámicas grupales, generando un entorno más cooperativo, empático y seguro para el aprendizaje compartido.

5.3 Limitantes

El estudio presentó ciertas limitaciones que es importante reconocer para una adecuada interpretación de los resultados. Una de las principales restricciones fue el tiempo de observación e intervención, considerando que los procesos de desarrollo socioemocional en la primera infancia son

graduales y requieren acompañamiento continuo para consolidarse. Si bien se identificaron avances significativos en la mayoría de los niños, persisten casos que necesitan una intervención más prolongada y especializada, particularmente aquellos con mayores dificultades en autorregulación emocional o habilidades sociales. Otra limitación importante fue la imposibilidad de controlar completamente los diversos contextos familiares de los participantes, los cuales ejercen una influencia constante y variable en el desarrollo socioemocional de los niños. Estas limitaciones señalan la necesidad de implementar programas de seguimiento a más largo plazo y diseñar estrategias a largo plazo entre la institución educativa y los contextos familiares, para garantizar la sostenibilidad de los avances logrados y abordar adecuadamente los casos que requieren mayor atención.

5.4 Generación de nuevas ideas

A partir de los hallazgos obtenidos, emergen propuestas innovadoras para fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Una línea prometedora sería el diseño de ambientes emocionalmente inteligentes que integren de manera sistémica elementos físicos como rincones de regulación emocional, rutinas pedagógicas momentos diarios de chequeo emocional. Se aprecia el potencial de crear "parejas pedagógicas emocionales", donde niños con habilidades socioemocionales más desarrolladas puedan acompañar a pares con mayores dificultades, bajo la supervisión de los docentes. Otra innovación sería el desarrollo de "bitácoras emocionales digitales" que permitan registrar el progreso individual de cada niño y compartirlo periódicamente con las familias. Surge también la posibilidad de diseñar "kits viajeros de desarrollo socioemocional" que rotan entre los hogares, conteniendo cuentos, juegos y guías para padres, creando así continuidad entre el trabajo escolar y familiar. Estas ideas buscan trascender el enfoque tradicional, proponiendo intervenciones más completas, personalizadas y tecnológicamente apoyadas que respondan a los diversos ritmos de desarrollo identificados en la investigación.

5.5 Nuevas preguntas de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones identificadas en este estudio, surgen interrogantes valiosos para profundizar en la comprensión del desarrollo socioemocional en la primera infancia. ¿Cómo podrían diseñarse estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje emocional identificados en el aula? ¿De qué manera los procesos de acompañamiento docente pueden optimizarse para sostener los avances en niños con mayores dificultades socioemocionales? ¿Qué impacto tendría la implementación de un programa sistemático de formación de padres o cuidadores paralelo al trabajo en el aula para crear mayor coherencia entre los contextos familiar y escolar? ¿Cómo varía la efectividad de las estrategias lúdicas según las características temperamentales de los niños? ¿Qué adaptaciones requieren las intervenciones socioemocionales para ser efectivas en contextos educativos con mayores limitaciones de recursos? Estas preguntas abren líneas de investigación futura que permitirían refinar las prácticas pedagógicas, desarrollar herramientas de evaluación más sensibles y crear modelos de intervención más integrales que consideren tanto las particularidades individuales de los niños como los diversos contextos en que se desarrollan.

5.6 Recomendaciones

Los resultados de este estudio sugieren valiosas líneas de acción para profundizar el conocimiento acerca del desarrollo socioemocional en la etapa inicial de la infancia. Se recomienda diseñar investigaciones que permitan analizar el efecto a mediano y largo plazo de las estrategias pedagógicas implementadas, especialmente en niños que mostraron mayores dificultades iniciales. Sería valioso desarrollar estudios comparativos que analicen la efectividad diferencial de las intervenciones según características individuales y contextuales como tipos de instituciones, recursos disponibles. Otra línea prometedora sería investigar el rol de las tecnologías educativas adaptativas como apoyo al

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

desarrollo socioemocional. Finalmente, se recomienda ampliar la mirada hacia estudios de articulación familia-escuela, explorando modelos de corresponsabilidad educativa que fortalezcan la consistencia entre ambos entornos. Estas investigaciones deberían mantener el enfoque que demostró ser eficaz en esta investigación, considerando siempre la compleja interacción entre las cualidades individuales de los menores y sus diversos contextos de desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. obtenido de [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Amar J, et al. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26813103.pdf>
- Amar, J Y Tirado, D. (2007). Promoviendo la inclusión social en los primeros años. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/817/81723204.pdf>
- Arce, K. (2020). Modelo educativo “juego, siento, soy” e inteligencia emocional en niños de educación inicial. obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Asamblea Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Bandura, A. (1971). Social learning theory. obtenido de https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A. (1971). Social learning theory. obtenido de https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory..
- Batle, M y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5829/01220093004676.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. obtenido de

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF_No_51_Abril_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y Colombia Fedesarrollo

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. obtenido de <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661> Revista de Investigación Educativa

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional. obtenido de <https://books.google.com.uy/books?id=KNiyBjyT8IC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Madrid Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bisquerra, R Y Pérez ,N. (2007). Las competencias emocionales. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bowlby, J. (2014). Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. obtenido de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf

Bracken, B. (2003). Positive Self-Concept: An Equal Opportunity Construct. obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Bruce-Bracken/publication/232555633_Positive_self-concept_An_equal_opportunity_construct/links/0deec53905f23dcc08000000/Positive-Self-Concept-An-Equal-Opportunity-Construct.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Developmen. obtenido de https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Campo L, et al. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal - social en la infancia. obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3903163.pdf>

Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354007.pdf>

Carrera, B Y Clemen, M. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cimarras, S. (2014). Colaboración familia-escuela en la educación infantil: propuesta de intervención en el período de adaptación. obtenido de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126456/2014_TFG_CimarrasIglesias%2CSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colciencias. (2018). Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica. obtenido de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf_poltica.pdf

Cruzat C, et al. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n49/0718-5162-rexe-22-49-85.pdf>

Delgado, P. (2019). La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió?. obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social/>

Denham, S. (2006). Social–Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. obtenido de https://www.researchgate.net/publication/225280377_Social-Emotional_Competence_as_Support_for_School_Readiness_What_Is_It_and_How_Do_We_Assess_It

Denham, S et al. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. obtenido de <https://www.jstor.org/stable/3696354>

Duarte, E. (2020). ¿El patrón de correlación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional, es estable en los distintos contextos socioeconómicos en niños de edad preescolar?.

obtenido de

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26847/1/tfg_estefany_duarte_2_subir.pdf

El Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1266 de 2008- Habeas Data. obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34488>

El Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley de Protección de Datos Personales 1581. obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

El Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. obtenido de <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

El Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Erikson, E. (1987). Infancia y Sociedad. obtenido de <https://es.scribd.com/document/383447800/Infancia-y-Sociedad-Erik-Erikson>

Espriella, R Y Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v49n2/0034-7450-rcp-49-02-127.pdf>

Estupiñan , M Y Amado ,L. (2023). Fortalecimiento de habilidades sociales con niños en entornos vulnerables: investigación-acción desde la animación sociocultural. obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/20863/19742>

Gallego, A Y Gutiérrez, D. (2014). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442015000100007&script=sci_arttext

Gamboa, J Y Vinuesa, M. (2024). Inteligencia Emocional en el Desarrollo Psicosocial durante la Primera Infancia. obtenido de <https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens/article/view/9/25>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Garvey, C. (1977). El juego infantil. obtenido de <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/que-es-la-zona-de-desarrollo-proximo-de-vigotsky-y-por-que-es-clave-para-el-aprendizaje/>
- Gebhard, T. (2022). ¿Qué es la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y por qué es clave para el aprendizaje?. obtenido de <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/que-es-la-zona-de-desarrollo-proximo-de-vigotsky-y-por-que-es-clave-para-el-aprendizaje/>
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. obtenido de <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf> Le Libros
- González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/47983/55858>
- Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective..
- Hernández, A. (2018). Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas. obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34458/TESIS%20Adriana%20Lucia%20Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera, E et al. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. obtenido de <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/134/267>
- Hoffman, M. (2000). Empathy and moral development. obtenido de <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029669.pdf>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Hurtado A, et al. (2023). El juego padres-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. obtenido de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5875/1252>

Instituto Europeo de Educación. (2019). Claves para favorecer el desarrollo cognitivo en niños. obtenido de <https://ieeducacion.com/desarrollo-cognitivo-ninos/>

Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

Marchesim, Á Y Palacios, J. (2014). Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2: Psicología de la educación escolar. obtenido de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf

Marin, L. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales de los niños de 4 y 5 años del jardín infantil centro de estimulación adecuada sueños y alegrías, en suba bilbao de la ciudad de Bogotá, D.C.. obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9539/MarinLady2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mazeyra, A et al. (2024). El juego padres-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9236624>

Mendoza, G Y Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147>

Merino, J et al. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100012&script=sci_arttext

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2015). Decreto 1074 de 2015. obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=76608>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Serie lineamientos curriculares preescolar. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos, técnicos y de gestión. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión del enfoque de atención integral. De Cero a Siempre. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Ministerio de Educación Nacional. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Decreto 1411 de 2022. obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf

Ministerio de la Protección Social. (2006). Código de Infancia y Adolescencia de Colombia . obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ministerio de la Protección Social. (2006). Ley 1098 de 2006. obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Montessori, M. (2004). The Montessori Method. obtenido de <https://arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessori-new.pdf> New York ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC.

Nucci, L. (2001). Education in the Moral Domain. obtenido de https://assets.cambridge.org/97805216/52322/frontmatter/9780521652322_frontmatter.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. obtenido de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>

Otzen, T y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pacheco, J Y Baquero, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. obtenido de <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/259/212>
Bogotá Revista PAPELES

Pardo, K et al. (2023). Intervenciones Cognitivas, Emocionales Y Educativas Para Niños En Primera Infancia. Revisión Sistemática.. obtenido de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812023000200086

Piaget, J. (1970). Teoría de Piaget. obtenido de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf

Piaget, J. (1972). La psicología de la inteligencia. Fondo de Cultura Económica. obtenido de <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf> Buenos Aires. Editorial Psique.

Piaget, J. (1974). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. obtenido de <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

Regader, B. (2015). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. obtenido de <https://psicologiyamente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

"Rothbart, M Y Bates, J. (2006). Handbook of Child Psychology. Sixth edition:

Social, emotional, and personality development (Vol. 3). New York: Wiley"

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. obtenido de

<https://revistaprismasocial.es/article/view/4396/5310>

Salas, N et al. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. obtenido de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4396/5310>

Sampieri, R et al. (2014). Metodología de la investigación. obtenido de

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Santrock, W. (2003). Psicología del desarrollo en la infancia. obtenido de

<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/c8979d9282846520c3ae6440a36582c06992f3d8.pdf>

Serdio, A. (2024). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades

socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. obtenido de

<https://riieb.iberomexico.mx/index.php/riieb/article/view/70/180>

Snow, C. (2017). El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de

los niños: una perspectiva de cincuenta años. obtenido de

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2016.1263449>

Spinrad, L Y Gal, E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children.

obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352250X17301288>

Sutton, B. (1997). The Ambiguity of Play. Harvard University Press.

Thomas, A y Chess, S. (1977). Temperament and Development.

Torre, S. (2024). Descubre la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y su impacto en la formación. obtenido de <https://www.iseazy.com/es/blog/teoria-del-aprendizaje-social-de-bandura/>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS INTERACCIONES DE LOS MENORES

Torrico E, et al. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. obtenido de https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf

Triglia, A. (2015). La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. obtenido de <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>

UNICEF . (2017). La primera infancia importa para cada niño. obtenido de https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

UNIR . (2020). La zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula. obtenido de <https://www.unir.net/revista/educacion/zona-desarrollo-proximo/>

United Nations. (2005). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) Anexos. obtenido de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

Vargas, R Y Muñoz, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>

Vergara, C. (2023). Bandura y la teoría del aprendizaje social. obtenido de <https://www.redip.info/bandura-y-la-teoria-del-aprendizaje-social/>

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. obtenido de <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf> Barcelona Critica

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. obtenido de <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Villanueva ,L et al. (1997). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. obtenido de <https://reme.uji.es/articulos/avill7280806100/texto.html>