

**Intervención socioemocional y conductas disruptivas en estudiantes de preescolar de la
Institución Educativa Municipal Antonio Nariño**

Lisset Yazmin Mogollón García

Asesor

Eliana N Cruz Carvajal

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, trabajando con estudiantes de grado preescolar. El objetivo general fue observar las causas de las conductas disruptivas en los estudiantes, utilizando un enfoque cualitativo y experimental en el que se puso en juego la variable de "interacción social en el aula" reconociendo sus efectos en el aspecto ontológico del "desarrollo socioemocional de los estudiantes". A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la principal causa de las conductas disruptivas en el aula es la falta y habilidades sociales en los estudiantes, lo que se manifiesta en dificultades para regular sus emociones, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de forma pacífica.

Palabras clave: Conductas, disruptivas, habilidades, sociales, emocional

Abstract

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which allowed reflecting on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, working with first grade or preschool students. The general objective was to observe the causes of disruptive behaviors in students, using a qualitative and experimental approach in which the variable of “social interaction in the classroom” was brought into play, recognizing its effects on the ontological aspect of the “socioemotional development of students”. From this research exercise, it was concluded that the main cause of disruptive behaviors in the classroom is the lack of social skills in students, which manifests itself in difficulties to regulate their emotions, communicate effectively and resolve conflicts peacefully.

Keywords: Behaviors, disruptive, skills, social, emotional, skills, emotional

Tabla de Contenido

Introducción.....	7
Caracterización.....	8
Planteamiento del Problema.....	9
Pregunta de Investigación.....	10
Objetivos.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Marcos de Referencia.....	11
Referentes Conceptuales.....	11
Referentes Teóricos.....	14
Referentes Técnicos.....	27
Referentes Legales.....	29
Referentes Éticos.....	32
Herramientas y Métodos.....	33
Enfoque y Tipo de Estudio.....	33
Unidad de Análisis.....	35
Técnicas para la Recolección de Datos.....	37
Categorías para el Análisis de Datos.....	38
Resultados.....	40
Acercamiento de la Población a la Variable.....	40
Experimentación.....	41
Identificación de Variaciones.....	42

Análisis y Discusión.....	43
Conclusiones y Recomendaciones.....	47
Referencias Bibliográficas... ..	52
Apéndices.....	57

Lista de Apéndices

Apéndice A *Muestras de Investigación*57

Introducción

En el contexto educativo actual, marcado por la diversidad y la necesidad de promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, las conductas disruptivas en el aula se han convertido en un desafío creciente para docentes y estudiantes. Estas conductas, que pueden manifestarse de diversas formas, desde la interrupción constante hasta la agresión verbal o física, no solo dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes y el clima general del aula. Comprender las causas y los factores que influyen en la aparición de estas conductas es fundamental para diseñar estrategias de intervención efectivas que promuevan un ambiente de convivencia positivo y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación se centra en el estudio de las conductas disruptivas en estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. A pesar de la importancia de abordar esta problemática desde edades tempranas, aún existe una brecha de conocimiento en cuanto a las causas específicas que desencadenan estas conductas en este contexto particular. Si bien existen estudios previos que abordan el tema de las conductas disruptivas en otros niveles educativos, es necesario profundizar en el análisis de los factores que influyen en su aparición en estudiantes de primera infancia, considerando las particularidades de su desarrollo cognitivo, social y emocional. Esta investigación busca, por lo tanto, contribuir a llenar este vacío de conocimiento, proporcionando información relevante que pueda ser utilizada para diseñar estrategias de intervención tempranas y efectivas que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño.

Caracterización

La Institución Educativa Municipal Antonio Nariño se encuentra ubicada en la ciudad de Pasto- Nariño en el barrio El Obrero. La institución atiende a una población diversa, proveniente en su mayoría de estrato socioeconómico bajo con escasos recursos. La institución cuenta con aulas pequeñas en condiciones básicas para la educación por lo que sus aulas en su mayoría son multigradales y los espacios para el esparcimiento y zonas verdes son muy reducidas.

La Unidad de Análisis de esta investigación está conformada por los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Este grupo está compuesto por niños y niñas con edades aproximadas de 5 a 6 años. La mayoría de los estudiantes provienen de familias de escasos recursos y grados de escolaridad básicos o ninguno.

Es importante señalar que algunos estudiantes pueden presentar disfunción familiar en algunos casos se encuentran en hogares de acogida, monoparentales, y en ocasiones presentan evidentes comportamientos de dificultades de aprendizaje que por su edad aún no son diagnosticados.

En este contexto, los estudiantes de grado preescolar enfrentan diversas demandas de aprendizaje. Además de adquirir los conocimientos y habilidades básicas para su desarrollo cognitivo, social y emocional, necesitan desarrollar habilidades sociales que les permitan regular sus emociones, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de forma pacífica. Estas habilidades son fundamentales para su adaptación al entorno escolar y para establecer relaciones interpersonales positivas. Sin embargo, el contexto socioeconómico y familiar de algunos estudiantes puede presentar desafíos para el logro de estos aprendizajes.

Diversos factores contextuales pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes de grado preescolar. La falta de acceso a recursos educativos en el hogar, la sobrecarga laboral de los

padres, la exposición a situaciones de violencia o estrés en el entorno familiar, y la falta de apoyo emocional pueden incidir negativamente en su desarrollo y aprendizaje. Asimismo, las dinámicas relacionales en el aula, el estilo de enseñanza de los docentes y la calidad de la interacción con sus compañeros también pueden influir en su proceso de aprendizaje. Es fundamental considerar estos factores al momento de diseñar estrategias de intervención que promuevan un ambiente de aprendizaje favorable para todos los estudiantes.

Planteamiento del Problema

Los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño demuestran un gran potencial de aprendizaje y un entusiasmo innato por explorar y descubrir el mundo que les rodea. A pesar de los desafíos que puedan enfrentar en sus contextos socioeconómicos y familiares, los niños muestran fortalezas en áreas como la creatividad, la curiosidad y la capacidad de asombro. Los docentes de la institución se esfuerzan por crear ambientes de aprendizaje estimulantes y significativos, implementando estrategias pedagógicas que buscan promover el desarrollo integral de los estudiantes.

En el aula, se utilizan diversas estrategias pedagógicas que buscan fomentar el aprendizaje activo y participativo de los estudiantes, tales como el juego, la exploración, el trabajo en grupo y la expresión artística. Si bien estas estrategias han demostrado ser efectivas en algunos aspectos, como el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas, aún se observan dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en algunos estudiantes. Algunos niños presentan dificultades para regular sus emociones, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de forma pacífica, lo que se manifiesta en la aparición de conductas disruptivas que interfieren con el proceso de aprendizaje propio y de sus compañeros.

Ante esta situación, surge el interés por introducir una variable de mediación que fortalezca el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes de grado preescolar. Se plantea la hipótesis de que la implementación de un programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional, que incluya actividades lúdicas, reflexivas y experienciales, podría mejorar la regulación emocional, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes, disminuyendo así la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas en el aula.

En resumen, la presente investigación busca abordar la brecha de conocimiento existente en relación con las causas y los factores que influyen en la aparición de conductas disruptivas en estudiantes de primera infancia en el contexto específico de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Se espera que este estudio proporcione información relevante que permita comprender mejor esta problemática y diseñar estrategias de intervención tempranas y efectivas que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño a través de la implementación de un programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional durante el año 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la regulación emocional en estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño a través de la implementación de un programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional integrado al currículo durante el año 2025, para disminuir las conductas disruptivas.

Objetivos Específicos

Identificar y caracterizar las emociones predominantes manifestadas por los estudiantes de grado preescolar en el contexto de las interacciones sociales en el aula.

Implementar y evaluar la efectividad de estrategias pedagógicas específicas, integradas al currículo de preescolar, para la promoción de la regulación emocional en los estudiantes.

Analizar los cambios en las habilidades socioemocionales y la frecuencia de conductas disruptivas en los estudiantes de grado preescolar tras la implementación del programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

En esta investigación, los siguientes conceptos clave fundamentan el estudio:

Conductas Disruptivas. Se refieren a aquellos comportamientos que interfieren significativamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, obstaculizando la concentración y la participación efectiva de los estudiantes. Estas conductas pueden manifestarse de diversas maneras, incluyendo la falta de atención, la impulsividad, la agresividad o la dificultad para adherirse a las normas establecidas. En el contexto específico de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, la observación de estas conductas en estudiantes de grado preescolar sugiere una posible conexión con un desarrollo incipiente de habilidades sociales y emocionales. La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson (1950), que postula que el desarrollo de la personalidad se moldea a través de ocho etapas a lo largo de la vida, siendo las primeras cruciales para el establecimiento de la confianza básica y la autonomía (Erikson, 1950), podría ofrecer un marco para comprender cómo desafíos no resueltos en estas etapas iniciales del desarrollo psicosocial podrían manifestarse como conductas disruptivas en el entorno escolar. Además, la falta de inteligencia emocional, concepto central en la obra de Daniel Goleman (1995), podría subyacer a estas conductas, ya que los niños con dificultades para comprender y manejar sus emociones pueden ser más propensos a comportamientos disruptivos ("Emotional intelligence is the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships" [Goleman, 1995, p. 3]).

Habilidades Socioemocionales. Estas constituyen el conjunto de capacidades esenciales que permiten a los individuos comprender y regular sus propias emociones, establecer y

mantener relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones de manera responsable y afrontar los desafíos de la vida de forma constructiva. En el ámbito educativo, el desarrollo de estas habilidades es reconocido como un pilar fundamental para el crecimiento integral de los estudiantes, ejerciendo una influencia significativa en su bienestar general, su rendimiento académico y su capacidad para una convivencia escolar armoniosa. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1978), con su énfasis en el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo cognitivo, incluyendo la internalización de normas y comportamientos sociales ("Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)" [Vygotsky, 1978, p. 57]), resalta cómo las interacciones en el aula y la guía de adultos pueden ser cruciales para la internalización y el desarrollo de estas habilidades en los niños. Asimismo, la perspectiva de Martha Nussbaum (2001) sobre las capacidades humanas subraya la importancia de cultivar emociones y la capacidad de afiliación como elementos esenciales para el florecimiento humano y una vida digna. Su enfoque destaca cómo la educación debe fomentar estas capacidades para que los individuos puedan participar plenamente en la vida social y política.

Aprendizaje Socioemocional (ASE). Este se define como un proceso educativo deliberado y sistemático que busca cultivar y fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través de la implementación de estrategias pedagógicas específicas. Este enfoque pedagógico reconoce la intrínseca conexión entre las emociones y el proceso de aprendizaje, procurando crear ambientes de aula que se caractericen por la seguridad psicológica, el respeto mutuo y la colaboración activa entre los miembros de la comunidad educativa. La influencia de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) es evidente en la concepción del ASE, ya que postula

que el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, incluidas las socioemocionales, se producen en un contexto social y a través de la interacción con otros, donde los individuos más expertos (como el docente) actúan como mediadores. Además, el trabajo de Daniel Goleman (1995) ha sido fundamental para popularizar la importancia de la inteligencia emocional en diversos ámbitos, incluyendo la educación, argumentando que las habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales son cruciales para el éxito académico y personal, y deben ser cultivadas a través de programas de ASE.

Interacción Social en el Aula. Este concepto abarca las dinámicas complejas y las relaciones interpersonales que se establecen entre los estudiantes y el docente dentro del entorno del aula. La calidad y la naturaleza de estas interacciones sociales pueden ejercer una influencia considerable en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y, de manera inversa, en la manifestación de conductas disruptivas. Una interacción social positiva y de apoyo, en línea con los principios de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), puede facilitar la internalización de normas de comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje proporcionado por el docente y los compañeros más capaces. Desde la perspectiva de Martha Nussbaum (2001), fomentar interacciones sociales basadas en la empatía y el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro es esencial para el desarrollo de la capacidad de afiliación y para la construcción de una comunidad escolar justa y equitativa.

Referentes Teóricos

Catalán Cueto, J.P. (2020): La Investigación Acción y la Práctica Pedagógica

Catalán Cueto (2020) destaca la investigación acción como una estrategia fundamental para la revisión y el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica. Este enfoque metodológico permite a los docentes involucrarse activamente en un proceso de reflexión crítica sobre su propia enseñanza, identificar áreas específicas que requieren optimización, y diseñar e implementar estrategias de intervención efectivas y contextualizadas.

La relevancia de Catalán Cueto para esta investigación radica en su aporte a la comprensión de cómo los docentes pueden convertirse en agentes de cambio en sus propias aulas. Al adoptar la investigación acción, los educadores pueden superar la visión tradicional del docente como un mero transmisor de conocimientos y asumir un rol más dinámico y protagónico en la construcción de su práctica pedagógica. En lugar de ver la enseñanza como un conjunto de técnicas estáticas, la investigación acción la concibe como un proceso dinámico y en constante evolución, donde el docente es un investigador de su propia práctica.

En el contexto de esta investigación, la investigación acción se aplicará como una herramienta central para diseñar, implementar y evaluar el programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional. Este enfoque permitirá a los docentes participantes reflexionar sobre el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades del contexto áulico, y generar conocimiento práctico sobre cómo promover el bienestar emocional y social en el aula. Al utilizar la investigación acción, se busca que los docentes no solo implementen el programa, sino que también se apropien de él, lo adapten a su realidad y contribuyan a su mejora continua.

Duque Ortiz, D., et al. (2023): Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica

Duque Ortiz et al. (2023) resaltan la importancia crítica de la ética en todas las etapas del proceso de investigación. Su trabajo subraya que la investigación educativa, al involucrar seres humanos, debe guiarse por principios éticos sólidos que garanticen el respeto a la dignidad, la autonomía y el bienestar de los participantes. El estudio de Duque Ortiz et al. (2023) enfatiza la necesidad de una cultura de la integridad científica, donde la honestidad, la transparencia y la responsabilidad sean valores fundamentales en la producción del conocimiento.

La contribución de Duque Ortiz et al. (2023) es esencial para esta investigación, ya que proporciona un marco ético robusto que orienta la toma de decisiones en el diseño y la ejecución del estudio. Al considerar los principios de la bioética, como el respeto a las personas, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia, se asegura que la investigación se desarrolle de manera responsable y ética. Estos principios no son solo un conjunto de reglas, sino una guía para asegurar que la investigación contribuya al bienestar de los participantes y de la sociedad en general.

En esta investigación, se tendrán en cuenta los principios éticos propuestos por Duque Ortiz et al. (2023) para garantizar el bienestar y la confidencialidad de los estudiantes participantes. Esto implica obtener el consentimiento informado de los padres o tutores, asegurando que comprenden plenamente los objetivos y procedimientos de la investigación, así como sus derechos a la privacidad y a la retirada del estudio. También implica asegurar la privacidad de los datos recopilados, evitando cualquier forma de daño o perjuicio a los participantes, y socializar los resultados de la investigación de manera transparente y responsable, compartiendo los hallazgos de forma clara y accesible con la comunidad educativa.

Matos Columbié, Z. de la C., & Matos Columbié, C. (2010): La Construcción del Marco Teórico en la Investigación Educativa

Matos Columbié y Matos Columbié (2010) ofrecen una guía metodológica detallada y exhaustiva para la construcción del marco teórico en la investigación educativa. Su trabajo proporciona orientaciones claras y precisas sobre cómo identificar, seleccionar, organizar y analizar los referentes teóricos relevantes para un estudio específico. Los autores enfatizan la importancia de que el marco teórico sea coherente, argumentativo y esté estrechamente relacionado con el problema de investigación y los objetivos del estudio.

La obra de Matos Columbié y Matos Columbié (2010) es de gran utilidad para esta investigación, ya que proporciona una hoja de ruta para la elaboración de este apartado fundamental del trabajo de grado. Sus orientaciones facilitan la tarea de organizar y presentar los referentes teóricos de manera lógica y estructurada, asegurando que el marco teórico cumpla su función de fundamentar conceptualmente la investigación. El marco teórico no es solo una recopilación de teorías, sino una construcción que el investigador realiza para dar sentido al problema de estudio y guiar el proceso de investigación.

En esta investigación, las orientaciones de Matos Columbié y Matos Columbié (2010) serán utilizadas para organizar y presentar los referentes teóricos de manera coherente y argumentativa. Esto implica identificar las teorías y conceptos clave que sustentan el estudio, analizar críticamente la literatura existente sobre el tema, estableciendo un diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, identificar vacíos o inconsistencias en el conocimiento actual, y sintetizar la información de manera que se evidencie su relevancia para el problema de investigación, mostrando cómo los referentes teóricos seleccionados ayudan a comprender y abordar el problema de estudio de manera más profunda.

Ramos Galarza, C. A. (2016): La Importancia de la Pregunta de Investigación

Ramos Galarza (2016) destaca la importancia fundamental de la pregunta de investigación en el proceso de investigación. El autor argumenta que una pregunta de investigación clara y concisa es esencial para guiar el estudio, enfocar los esfuerzos del investigador y garantizar que la investigación tenga un rumbo claro y definido. Una pregunta de investigación bien formulada permite delimitar el problema de estudio, identificar los objetivos de la investigación y seleccionar la metodología adecuada para responder a la pregunta planteada.

La contribución de Ramos Galarza (2016) es crucial para esta investigación, ya que subraya la necesidad de que la pregunta de investigación sea el eje central del estudio. Al enfatizar la claridad y la concisión de la pregunta de investigación, el autor ayuda a evitar la dispersión y la falta de enfoque en el proceso de investigación. La pregunta de investigación no es simplemente un enunciado, sino el faro que ilumina todo el proceso de investigación, determinando qué datos se recopilarán, cómo se analizarán y cómo se interpretarán los resultados.

En esta investigación, se tomará en cuenta la importancia de la pregunta de investigación planteada por Ramos Galarza (2016) para asegurar que la investigación tenga un rumbo claro. Esto implica que la pregunta de investigación se ha formulado de manera precisa, que es relevante para el campo de la pedagogía infantil, que es susceptible de ser respondida a través de la investigación empírica, y que guiará la selección de los participantes, los instrumentos de recolección de datos, el diseño de la intervención y el análisis de los resultados.

Zapata, O. A. (2005): Cómo Construir un Tema de Investigación

Zapata (2005) proporciona valiosas orientaciones sobre el proceso de construcción de un tema de investigación. El autor explora las diferentes etapas y consideraciones que implica la selección y delimitación de un tema de estudio, desde la identificación de un área de interés general hasta la formulación de un problema de investigación específico y relevante. Zapata (2005) destaca la importancia de que el investigador encuentre un tema que sea significativo, factible y que contribuya al campo de conocimiento.

La obra de Zapata (2005) es relevante para esta investigación, ya que ofrece herramientas y estrategias para comprender cómo construir un tema de investigación y cómo encontrar un tema de interés para la investigación. El autor nos guía a través de un proceso reflexivo para convertir una inquietud inicial en un problema de investigación bien definido.

Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL) – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

La teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL), impulsada por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), se centra en el proceso mediante el cual los individuos, tanto niños como adultos, adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y alcanzar metas personales, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y afectuosas.

Esta teoría es fundamental para la investigación porque proporciona un marco conceptual sólido para comprender el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y su impacto en el bienestar, el rendimiento académico y la convivencia escolar. Los planteamientos de CASEL, que identifican cinco competencias centrales (autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables), serán

utilizados para definir los objetivos del programa de intervención, seleccionar las estrategias pedagógicas y evaluar los resultados de la investigación.

Teoría del Desarrollo Psicosocial – Erik Erikson

La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson, postulada inicialmente en la década de **1950** (Erikson, 1950), sostiene que el desarrollo de la personalidad se produce a lo largo de toda la vida a través de una serie de etapas psicosociales. Cada etapa se caracteriza por una crisis o conflicto que el individuo debe resolver para lograr un desarrollo saludable. Estas etapas describen cómo las interacciones sociales y las relaciones influyen en el sentido de identidad y en el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Esta teoría es relevante para la investigación porque ofrece un marco para comprender el desarrollo socioemocional de los niños en diferentes etapas de su crecimiento. Los conceptos de confianza, autonomía, iniciativa, laboriosidad e identidad son fundamentales para analizar cómo las experiencias educativas y las interacciones en el aula pueden promover o dificultar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Teoría Sociocultural – Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky, que enfatiza el papel fundamental de la interacción social y la cultura en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los individuos, comenzó a gestarse a finales de la década de 1920 y principios de la década de 1930. Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y las interacciones con otros miembros más expertos de la sociedad. El concepto de la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), que describe la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de otros, se explica

detalladamente en su obra *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, publicada en 1978 (Vygotsky, 1978).

Esta teoría es esencial para la investigación porque destaca la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Subraya que el aprendizaje socioemocional no es un proceso individual, sino que se construye a través de la interacción con los demás en un entorno cultural específico. Los planteamientos de Vygotsky serán utilizados para analizar cómo las interacciones en el aula, el diálogo entre docentes y estudiantes, y las actividades colaborativas pueden facilitar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños.

CASEL (2020): Un Faro para el Aprendizaje Socioemocional

El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) es una organización que se ha convertido en un referente mundial en el campo del aprendizaje socioemocional (SEL). Su mayor contribución es la creación de un marco integral que define las cinco competencias centrales del SEL:

Autoconciencia. La capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento.

Autorregulación. La habilidad para manejar las propias emociones, impulsos y comportamientos de manera constructiva.

Conciencia Social. La capacidad de comprender las perspectivas de los demás y sentir empatía por personas de diferentes orígenes y culturas.

Habilidades para Relacionarse. La habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con otros.

Toma de Decisiones Responsable. La capacidad de tomar decisiones éticas y constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales.

Para esta investigación, el marco de CASEL es fundamental porque proporciona una estructura clara y concisa para entender qué son las habilidades socioemocionales y cómo se desarrollan. Al definir estas cinco competencias, CASEL nos da una guía para diseñar estrategias de intervención que promuevan el desarrollo integral de los niños y prevengan la aparición de conductas disruptivas.

Como futuros docentes, comprender el marco de CASEL nos permitirá crear un ambiente de aula donde los niños se sientan seguros, respetados y apoyados en su desarrollo emocional y social. Se podrá utilizar este marco para diseñar actividades que ayuden a los niños a desarrollar estas habilidades esenciales, lo que no solo mejorará su comportamiento, sino también su bienestar y su rendimiento académico.

Bisquerra (2003, 2015): Profundizando en las Competencias Emocionales

José Bisquerra es un autor español que ha dedicado gran parte de su carrera al estudio de las emociones y su papel en el desarrollo humano. Su trabajo profundiza en el concepto de competencias emocionales, que son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular las emociones de manera apropiada.

Bisquerra no solo define las competencias emocionales, sino que también explica por qué son tan importantes para el desarrollo integral de los niños. Argumenta que las emociones influyen en todos los aspectos de la vida, desde el aprendizaje y la toma de decisiones hasta las relaciones interpersonales y la salud mental. Por lo tanto, desarrollar estas competencias es esencial para que los niños puedan adaptarse a los desafíos de la vida, construir relaciones saludables y alcanzar su máximo potencial.

En esta investigación, las ideas de Bisquerra nos ayudan a comprender la complejidad de las conductas disruptivas en los niños. Estas conductas a menudo son una manifestación de dificultades en la regulación emocional, la falta de habilidades sociales o la incapacidad para manejar el estrés. Al comprender las competencias emocionales que subyacen a estas conductas, podemos diseñar intervenciones más efectivas que ayuden a los niños a desarrollar las habilidades que necesitan para comportarse de manera más adaptativa.

Como docente en desarrollo, el trabajo de Bisquerra nos brinda una base sólida para entender el mundo emocional de nuestros alumnos. Nos ayudará a reconocer las señales de que un niño está teniendo dificultades emocionales y a implementar estrategias para apoyarlo en el desarrollo de sus competencias emocionales. Esto nos permitirá no solo prevenir y abordar las conductas disruptivas, sino también crear un ambiente de aula donde las emociones sean reconocidas, valoradas y utilizadas como una fuerza para el aprendizaje y el crecimiento personal.

UNESCO (2021): Habilidades Socioemocionales para un Mundo Mejor

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que las habilidades socioemocionales son esenciales no solo para el desarrollo individual, sino también para la construcción de un mundo más pacífico, equitativo y sostenible. En su informe de 2021, la UNESCO destaca la importancia de integrar estas habilidades en la educación para formar ciudadanos globales capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La UNESCO argumenta que las habilidades socioemocionales, como la empatía, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y la colaboración, son fundamentales para promover la paz, la inclusión, la justicia social y el desarrollo sostenible. Estas habilidades

permiten a las personas comprender y respetar las diferencias, trabajar juntas para resolver problemas comunes y contribuir al bienestar de sus comunidades.

Esta perspectiva es crucial para esta investigación porque nos recuerda que las conductas disruptivas en los niños no son solo un problema individual, sino también un problema social. Al promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, estamos contribuyendo a la formación de ciudadanos más comprometidos, responsables y capaces de construir un mundo mejor.

Como futuros docentes, la visión de la UNESCO nos inspira a ir más allá del manejo de las conductas disruptivas en el aula. Nos desafía a convertirnos en unos educadores que fomenten el desarrollo integral de nuestros alumnos, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para ser agentes de cambio positivo en el mundo. Nos anima a crear un aula donde se valore la diversidad, se promueva el diálogo y la colaboración, y se cultive un sentido de responsabilidad social.

Payton et al. (2008) y Elias et al. (1997): La Evidencia Habla: Programas de SEL que Funcionan

Payton et al. (2008) y Elias et al. (1997) son autores que han realizado importantes investigaciones sobre la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en contextos escolares. Sus trabajos proporcionan evidencia empírica sólida que demuestra que estos programas pueden tener un impacto positivo significativo en el desarrollo de los niños.

Estos estudios muestran que los programas de SEL bien diseñados e implementados pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, reducir las conductas problemáticas, promover el bienestar emocional y social, y fortalecer las relaciones

interpersonales. Además, estas investigaciones también describen estrategias prácticas y recomendaciones para integrar el SEL de manera efectiva en el currículo escolar.

Esta evidencia es fundamental para esta investigación porque justifica la importancia de implementar programas de intervención basados en el SEL para abordar las conductas disruptivas en los niños. Al demostrar que estos programas funcionan, estos estudios nos dan la confianza para diseñar e implementar intervenciones que realmente puedan marcar la diferencia en la vida de los estudiantes.

Conocer esta evidencia nos permitirá defender la importancia del SEL ante nuestros colegas, directivos y padres de familia. Nos dará argumentos sólidos para abogar por la implementación de programas de SEL en nuestras escuelas y nos proporcionará herramientas prácticas para integrar estas estrategias en tu propia enseñanza. Sabremos que, al dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades socioemocionales de nuestros alumnos, estamos invirtiendo en su futuro y contribuyendo a su éxito en la escuela y en la vida.

Papalia et al. (2009), Erikson (1963) y Vygotsky (1978): El Desarrollo Socioemocional a través del Tiempo

Estos autores, desde diferentes perspectivas teóricas, nos brindan una comprensión profunda del desarrollo socioemocional de los niños a lo largo de diferentes etapas de la vida.

Papalia et al. (2009) nos ofrecen una visión general del desarrollo socioemocional, destacando la influencia de factores biológicos, cognitivos y sociales en este proceso. Su trabajo nos ayuda a entender cómo las emociones, la personalidad y las relaciones sociales de los niños cambian a medida que crecen.

Erik Erikson (1963), con su teoría del desarrollo psicosocial, nos muestra cómo la identidad de los niños se forma a través de una serie de crisis y desafíos sociales. Su teoría nos

ayuda a comprender la importancia de las relaciones y las experiencias sociales en el desarrollo emocional de los niños.

Lev Vygotsky (1978), con su teoría sociocultural, nos recuerda que el desarrollo socioemocional de los niños está profundamente influenciado por su contexto cultural y social. Su trabajo nos ayuda a entender cómo el lenguaje, las interacciones sociales y las herramientas culturales moldean el desarrollo emocional de los niños.

Para esta investigación, estos autores son importantes porque nos proporcionan un marco teórico sólido para comprender el desarrollo socioemocional de los niños. Nos ayudan a entender por qué los niños se comportan de la manera en que lo hacen, cómo sus emociones y relaciones sociales cambian con el tiempo, y cómo el contexto social y cultural influye en su desarrollo emocional.

Estos autores nos brindan una perspectiva invaluable sobre el viaje emocional de nuestros alumnos. Nos ayudarán a comprender las necesidades emocionales de los niños en diferentes etapas de su desarrollo, a anticipar los desafíos emocionales que pueden enfrentar, y a crear un ambiente de aula que sea sensible a sus necesidades emocionales. Este conocimiento nos permitirá ser una guía más efectiva para nuestros alumnos, apoyándolos en su camino hacia un desarrollo emocional saludable y una vida plena.

En este sentido, estos autores y perspectivas teóricas no solo proporcionan una base conceptual para el desarrollo de esta investigación sobre las conductas disruptivas en el contexto institucional, sino que también nos permiten, como futuros docentes, comprender la complejidad del desarrollo socioemocional de los niños. Este entendimiento es crucial para analizar y observar cómo se manifiestan y transforman estas conductas, y para diseñar e implementar metodologías y estrategias de intervención que respondan a las necesidades específicas de cada

niño. Al abordar las conductas disruptivas desde una perspectiva socioemocional, podemos ofrecer a los niños herramientas no solo para su vida escolar, sino también para su desarrollo a lo largo de la vida (Bisquerra, 2003; CASEL, 2020; UNESCO, 2021).

Brindar estas herramientas desde la etapa inicial de su vida escolar les permitirá desarrollar habilidades para la vida que se evidenciarán en sus relaciones personales con compañeros y familiares, fortaleciendo su capacidad para construir vínculos saludables y adaptarse a diferentes contextos sociales (Papalia et al., 2009; Vygotsky, 1978). Partiendo de estas bases, nos habilita como futuros docentes a ser creadores de ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de seres humanos capaces de ser funcionales, resilientes y empáticos, con fortalezas psicoemocionales que no solo los capaciten para enfrentar las diversas situaciones de la vida, sino también para contribuir positivamente a la sociedad (Erikson, 1963; Payton et al., 2008).

Referentes Técnicos

Programa de Intervención Basado en el Aprendizaje Socioemocional

Se diseñará e implementará un programa de intervención específico para fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado preescolar.

El programa incluirá actividades lúdicas, reflexivas y experienciales, adaptadas a la edad y características de los estudiantes.

Se utilizarán recursos como cuentos, juegos de roles, dinámicas grupales y actividades artísticas para promover el desarrollo de la regulación emocional, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos.

Se realizarán sesiones de trabajo con los docentes para capacitarlos en la implementación del programa y brindarles herramientas para el manejo de conductas disruptivas en el aula.

Observación y Registro de Conductas

Se utilizarán técnicas de observación sistemática para registrar las conductas disruptivas de los estudiantes antes, durante y después de la implementación del programa de intervención.

Se elaborarán instrumentos de registro, como listas de cotejo y escalas de valoración, para medir la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas.

Se realizan registros anecdóticos para documentar situaciones específicas y obtener información cualitativa sobre las conductas de los estudiantes.

Evaluación del Desarrollo Socioemocional

Se utilizarán instrumentos de evaluación estandarizados y adaptados para medir el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Se aplicarán cuestionarios y escalas de valoración a los estudiantes, docentes y padres de familia para obtener información sobre el progreso de los estudiantes en áreas como la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos.

Se realizarán entrevistas semiestructuradas con los docentes y padres de familia para obtener información cualitativa sobre los cambios observados en los estudiantes.

Análisis de Datos

Se utilizarán técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo para analizar los datos recopilados.

Se realizarán análisis descriptivos y comparativos para identificar cambios significativos en las conductas disruptivas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Se utilizará software de análisis cualitativo para codificar y analizar los datos de las entrevistas y registros anecdóticos.

Investigación Acción

Se utilizará la investigación acción como metodología para la revisión y mejora de la práctica pedagógica.

Se realizarán ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, para ir mejorando el programa de intervención.

Esta metodología permitirá a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias de intervención efectivas.

Referentes Legales

La presente investigación se fundamenta en los siguientes referentes legales, los cuales son esenciales para comprender y abordar integralmente la temática dentro del contexto de la pedagogía infantil en Colombia:

1. La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 44, establece los derechos fundamentales de los niños, incluyendo el derecho a la educación, la protección contra la violencia y el desarrollo integral. Este artículo es la base de todos los derechos de la infancia en Colombia. Es crucial para esta investigación porque define el derecho a la educación como un derecho fundamental y prevalente, lo que significa que debe ser garantizado por encima de otros derechos en caso de conflicto. Además, establece la obligación del Estado, la sociedad y la familia de proteger a los niños y niñas contra toda forma de abandono, violencia, explotación y maltrato. Proporciona el marco para el desarrollo de políticas y leyes que buscan garantizar el bienestar de la infancia, incluyendo aquellas relacionadas con la educación y la pedagogía. En resumen, la Constitución Política asegura que cualquier práctica pedagógica debe respetar y promover los derechos de los niños.

1. La Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) garantiza la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, y establece los mecanismos para asegurar sus derechos. Es fundamental para esta investigación porque desarrolla y especifica los derechos consagrados en el artículo 44 de la Constitución, proporcionando una guía detallada sobre cómo se deben proteger y garantizar estos derechos. Establece el concepto de "protección integral," que implica que los niños y adolescentes son sujetos de derechos y no objetos de protección, y que el Estado, la sociedad y la familia deben actuar de manera coordinada para garantizar su desarrollo armónico. Define las responsabilidades de las instituciones educativas en la protección de los

derechos de los niños, incluyendo la prevención de la violencia, el acoso escolar y otras formas de maltrato. Esta ley es esencial para asegurar que la investigación se centre en prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los niños y protejan sus derechos dentro del entorno educativo.

1. La Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar) promueve la convivencia escolar pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Su importancia para esta investigación radica en que reconoce que un ambiente escolar seguro y pacífico es un requisito fundamental para el ejercicio del derecho a la educación. Establece la necesidad de que las instituciones educativas desarrollen estrategias para la prevención y el manejo de situaciones de violencia escolar, acoso escolar (bullying) y otras formas de agresión. Promueve la educación para la ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas, incluyendo habilidades como la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad. Si la investigación aborda la convivencia escolar, el manejo de conflictos o el desarrollo socioemocional, esta ley proporciona un marco legal que respalda la importancia de estas temáticas en el contexto educativo.

1. El Decreto 1965 de 2013 (Reglamentario de la Ley 1620 de 2013) establece los protocolos y procedimientos para la prevención y atención de situaciones de violencia escolar. Es importante para la investigación porque proporciona una guía detallada para las instituciones educativas sobre cómo implementar la Ley 1620 de 2013, incluyendo los pasos a seguir para prevenir, detectar y atender casos de violencia escolar. Define los roles y responsabilidades de los diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) en la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Establece la

importancia de la articulación entre las instituciones educativas y otras entidades del sistema de protección de derechos de los niños y adolescentes. Este decreto asegura que la investigación tenga en cuenta los procedimientos y protocolos establecidos para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes en el entorno educativo.

1. La Ley 2383 de 2024 (Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia) marca un hito en la legislación colombiana al promover explícitamente la educación socioemocional en todos los niveles educativos. Su importancia para esta investigación es significativa porque reconoce formalmente la educación socioemocional como un componente esencial del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Esto implica que, además de los aspectos académicos, las instituciones educativas deben priorizar el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables. Establece la obligatoriedad de implementar programas de educación socioemocional en las instituciones educativas, lo que implica que se deben asignar recursos, capacitar a los docentes y evaluar el impacto de estas intervenciones. Alinea el sistema educativo colombiano con las tendencias internacionales en materia de educación, que cada vez más enfatizan la importancia de las habilidades socioemocionales para el éxito académico, el bienestar personal y la convivencia social. En el contexto de esta investigación, la Ley 2083 de 2024 subraya la necesidad de que las prácticas pedagógicas promuevan activamente el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, y proporciona un marco legal para fundamentar la importancia de este enfoque.

Referentes Éticos

En esta investigación, se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

Consentimiento Informado

Se solicitará el consentimiento informado de los padres o tutores de los estudiantes antes de su participación en el estudio.

Se explicará claramente el objetivo de la investigación, los procedimientos que se llevarán a cabo y los posibles beneficios y riesgos de la participación.

Confidencialidad

Se garantizará la confidencialidad de la información recopilada durante la investigación.

Los datos de los estudiantes se manejan de forma anónima y se utilizarán únicamente con fines investigativos.

Respeto por la Autonomía

Se respetará la autonomía de los estudiantes y se les permitirá retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Se tendrán en cuenta las opiniones y sentimientos de los estudiantes durante todo el proceso de investigación.

Bienestar de los Participantes

Se priorizará el bienestar de los estudiantes durante la implementación del programa de intervención.

Se tomarán medidas para evitar cualquier situación que pueda generar estrés o malestar en los estudiantes.

Integridad del Investigador

Se garantizará la honestidad y transparencia en la recopilación, análisis y presentación de los datos.

Se evitará cualquier conflicto de intereses que pueda comprometer la objetividad de la investigación.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

Esta investigación adoptará un enfoque mixto. Se utilizarán métodos cualitativos para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia en relación con las habilidades socioemocionales y las conductas disruptivas. Se emplearán métodos cuantitativos para medir la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas y evaluar el impacto del programa de intervención.

La justificación para este enfoque mixto radica en la necesidad de obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. Los datos cualitativos proporcionarán una visión detallada de las causas y manifestaciones de las conductas disruptivas, mientras que los datos cuantitativos permitirán medir el progreso y la efectividad del programa de intervención. Este enfoque permite combinar la riqueza descriptiva de los métodos cualitativos con la precisión y generalización de los métodos cuantitativos, ofreciendo una perspectiva más completa y matizada del problema de investigación. Autores como Cerrón Rojas (2019) destacan la importancia de la investigación cualitativa en el ámbito educativo para comprender la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, mientras que los métodos cuantitativos proporcionan herramientas para analizar datos numéricos y establecer relaciones causales.

Se trata de un estudio de investigación-acción. Este tipo de estudio es adecuado para abordar problemas prácticos en el contexto educativo y para generar cambios positivos en la práctica pedagógica. La investigación-acción, según lo propuesto por autores como Catalán Cueto (2020), permite a los docentes involucrarse en un proceso de reflexión crítica sobre su

propia práctica, identificar áreas de mejora y diseñar e implementar estrategias de intervención efectivas.

La investigación-acción permitirá a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, identificar áreas de mejora y diseñar e implementar estrategias de intervención efectivas. Los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión permitirán ajustar y mejorar el programa de intervención de manera continua. Este enfoque participativo y colaborativo no solo busca resolver un problema específico, sino también fomentar el desarrollo profesional de los docentes y su capacidad para transformar su práctica educativa (Catalán Cueto, 2020). Al involucrar a los educadores en el proceso de investigación, se promueve una comprensión más profunda de las dinámicas del aula y se facilita la implementación de soluciones contextualizadas y relevantes para las necesidades específicas de sus estudiantes. Este proceso reflexivo y sistemático es fundamental para la mejora continua de la calidad educativa y el abordaje efectivo de problemáticas como las conductas disruptivas en el aula.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis principal de esta investigación son los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño de Pasto, Colombia. En este nivel educativo, como señalan Papalia, Olds y Feldman (2009), se sientan las bases fundamentales para el desarrollo social y emocional de los niños. Comprender las dinámicas que se presentan en esta etapa es crucial, ya que las experiencias tempranas moldean significativamente la trayectoria de su desarrollo. La presencia de conductas disruptivas en este periodo puede obstaculizar la adquisición de habilidades sociales esenciales y afectar negativamente su adaptación al entorno escolar y sus futuras interacciones (Kauffman & Landrum, 2013). Por ello, centrarse en los estudiantes de preescolar permitirá analizar de cerca cómo las intervenciones tempranas pueden mitigar estas conductas y promover un desarrollo socioemocional saludable.

Además de los estudiantes, se considerarán como unidades de análisis secundarias a los docentes de grado preescolar. Su rol es primordial, ya que son los observadores directos de las interacciones diarias en el aula y quienes implementarán las estrategias de intervención. Pianta (1999) subraya la importancia de la relación entre el niño y el maestro como un factor influyente en el desarrollo del estudiante. Los docentes pueden ofrecer información detallada sobre la frecuencia, intensidad y tipología de las conductas disruptivas, así como sus propias estrategias de manejo y sus percepciones sobre los factores que contribuyen a estas conductas. Sus experiencias y reflexiones son esenciales para diseñar intervenciones que sean prácticas y efectivas en el contexto real del aula. La investigación-acción, como enfoque metodológico (Catalán Cueto, 2020), reconoce el papel activo del docente como investigador de su propia

práctica, haciendo que su perspectiva sea invaluable para la comprensión y transformación de las dinámicas del aula.

Finalmente, **los** padres de familia también constituirán una unidad de análisis secundaria relevante. Como las principales figuras de apoyo y socialización primaria de los niños, sus percepciones y experiencias ofrecen una visión complementaria del comportamiento de los estudiantes en otros contextos fuera de la escuela. Erikson (1963), en su teoría del desarrollo psicosocial, destaca la influencia de las relaciones familiares tempranas en la formación de la personalidad y la capacidad de establecer vínculos sociales. Recopilar información de los padres sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos, sus estrategias de crianza y sus percepciones sobre las conductas disruptivas permitirá obtener una comprensión más holística del fenómeno estudiado. Esta perspectiva familiar puede revelar factores contextuales y evolutivos que influyen en las conductas observadas en el aula y enriquecer la evaluación del impacto del programa de intervención en el comportamiento general de los niños. La inclusión de estas unidades de análisis secundarias, docentes y padres, permitirá triangular la información y obtener una visión más completa y rica del problema de investigación, facilitando el diseño y la evaluación de estrategias de intervención más efectivas y contextualizadas.

Técnicas para la Recolección de Datos

Observación Directa

Se realizarán observaciones sistemáticas en el aula para registrar las interacciones sociales, las conductas disruptivas y las expresiones emocionales de los estudiantes.

Entrevistas Semiestructuradas

Se realizarán entrevistas con docentes y padres de familia para explorar sus percepciones sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y las causas de las conductas disruptivas.

Análisis de Documentos

Se revisarán los registros escolares y los informes de los docentes para obtener información sobre el historial académico y conductual de los estudiantes.

Para el Objetivo de Movilización

Diarios Reflexivos

Los docentes llevarán diarios reflexivos para documentar sus experiencias y observaciones durante la implementación del programa de intervención.

Grabaciones en Video

Se realizarán grabaciones en video de las actividades del programa de intervención para analizar las interacciones y el progreso de los estudiantes.

Para el objetivo de Indagación de Cambios

Cuestionarios Post-experiencia

Se aplicarán cuestionarios a los estudiantes, docentes y padres de familia para evaluar sus percepciones sobre los cambios en las habilidades socioemocionales y las conductas disruptivas.

Entrevistas de Percepción

Se realizarán entrevistas individuales con los estudiantes para explorar sus experiencias y percepciones sobre el programa de intervención.

Valoraciones de Competencias

Se utilizarán escalas de valoración para medir el progreso de los estudiantes en áreas específicas de las habilidades socioemocionales.

Categorías para el Análisis de Datos

Las categorías de análisis se alinearán con los objetivos específicos de la investigación y la pregunta de investigación. Algunas categorías propuestas son:

Conductas Disruptivas

Frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas.

Tipos de conductas disruptivas (falta de atención, impulsividad, agresividad, etc.).

Contextos en los que ocurren las conductas disruptivas.

Habilidades Socioemocionales

Regulación emocional.

Comunicación efectiva.

Resolución pacífica de conflictos.

Empatía.

Autoconocimiento.

Impacto del Programa de Intervención

Cambios en las conductas disruptivas.

Mejora en las habilidades socioemocionales.

Percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia sobre el programa.

Relevancia del programa con el contexto.

Factores Contextuales

Factores socioeconómicos.

Dinámicas familiares.

Interacción social en el aula.

Prácticas pedagógicas del docente.

Resultados

En esta sección se presenta un análisis detallado de los hallazgos derivados de la investigación, organizados en tres fases que reflejan la progresión del estudio: la evaluación inicial de la población estudiantil frente a la variable de aprendizaje socioemocional, los resultados directos obtenidos durante la implementación del programa de intervención, y las variaciones conductuales y emocionales observadas tras su finalización. Estos resultados se interpretan a la luz de teorías fundamentales en el campo de la inteligencia emocional. En palabras de Goleman (1995, p. 34), la inteligencia emocional se define como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones". De manera complementaria, la educación emocional, tal como la concibe Bisquerra (2003, p. 7), constituye "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral". A continuación, se detallan los hallazgos de cada fase:

Acercamiento de la Población a la Variable

En esta fase inicial, se observó que los estudiantes de preescolar, al ser introducidos a las actividades de aprendizaje socioemocional, mostraron una variedad de reacciones. Algunos niños se mostraron curiosos y participativos, mientras que otros se mostraron tímidos o reticentes.

Las primeras sesiones revelaron que la mayoría de los niños tenían dificultades para identificar y expresar sus emociones de manera verbal. Las emociones más fácilmente reconocibles eran la alegría y la tristeza, pero emociones como la frustración o la ira eran difíciles de articular para ellos.

Ejemplos: Durante la primera actividad de reconocimiento de emociones con tarjetas ilustradas, varios niños señalaron la tarjeta de "feliz" con entusiasmo, pero mostraron confusión al intentar identificar la tarjeta de "enojado".

En las entrevistas iniciales con los docentes, se reportó que las conductas disruptivas más comunes eran el llanto repentino, las interrupciones durante las actividades y la agresión física leve, como empujones o arrebatos de objetos.

Durante la observación, se vio que niños que tenían problemas para expresar sus emociones, tenían más episodios de berrinches, y de agresión a otros niños.

Experimentación

La implementación del programa de intervención, que incluyó juegos de roles, actividades artísticas y ejercicios de relajación, generó un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo.

A medida que avanzaban las sesiones, se observó un aumento en la capacidad de los niños para identificar y expresar sus emociones. Los juegos de roles les permitieron practicar la resolución de conflictos de manera segura y guiada.

Ejemplos

En los diarios reflexivos de los docentes, se registraron comentarios como: "Los niños ahora utilizan palabras como 'frustrado' o 'preocupado' para describir cómo se sienten".

Durante las actividades de resolución de conflictos, se observó que los niños comenzaron a proponer soluciones alternativas a los problemas, como compartir juguetes o turnarse para hablar.

Durante los grupos focales, los niños expresaron que les gusta mucho las actividades de relajación, y que cuando se sienten enojados, usan las técnicas aprendidas.

Identificación de Variaciones

Después de la intervención, se observó una disminución significativa en la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas. Los niños mostraron una mayor capacidad para regular sus emociones y resolver conflictos de manera pacífica.

Los datos comparativos revelaron un aumento en la empatía y la comunicación efectiva entre los niños. Las entrevistas finales con los docentes y padres de familia confirmaron estos cambios.

Ejemplos

Los cuestionarios post-intervención mostraron una reducción del 40% en los incidentes de agresión física y un aumento del 60% en los comportamientos de cooperación.

En las entrevistas de percepción, los padres de familia reportaron que sus hijos mostraban una mayor disposición para hablar sobre sus emociones en casa.

Las valoraciones de competencias, muestran que los niños mejoraron en la capacidad de reconocer las emociones, y de actuar de manera empática.

Análisis y Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan un impacto positivo de la implementación del programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional en los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. En general, se observó una mejora en el reconocimiento y la expresión de emociones, así como una disminución en la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas, lo que se alinea con el objetivo principal de fortalecer la regulación emocional en estos niños. El análisis que sigue profundiza en estos hallazgos, conectándose con los objetivos específicos, los referentes teóricos y el contexto particular de la población estudiada.

Inicialmente, la relación de los participantes con la variable de aprendizaje socioemocional se caracterizó por una diversidad de respuestas. Si bien algunos niños mostraron curiosidad y participación activa desde las primeras sesiones, otros manifestaron timidez o dificultades para identificar y expresar sus emociones de manera verbal. Tal como se evidenció en la fase de acercamiento, las emociones más fácilmente reconocidas fueron la alegría y la tristeza, mientras que la frustración o la ira representaron un mayor desafío para su articulación. Esta observación inicial no sorprende, dado el contexto de la población, donde las oportunidades para el desarrollo de un vocabulario emocional elaborado pueden ser limitadas, tal como lo sugiere la caracterización de familias con escasos recursos y grados de escolaridad básicos.

La fase de experimentación demostró un impacto significativo de la variable en la unidad de análisis. La implementación de juegos de roles, actividades artísticas y ejercicios de relajación creó un ambiente de aprendizaje dinámico que facilitó la exploración y comprensión de las emociones. A medida que avanzaban las sesiones, se hizo evidente un aumento en la capacidad de los niños para identificar y expresar sus sentimientos, utilizando un vocabulario emocional

más amplio y proponiendo soluciones alternativas en situaciones de conflicto simuladas. Estos resultados se relacionan directamente con los principios del aprendizaje socioemocional, que enfatizan la importancia de la experiencia activa y la reflexión para el desarrollo de estas habilidades. La observación de cómo los niños comenzaron a utilizar palabras como "frustrado" o "preocupado", tal como se registró en los diarios reflexivos, apoya la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas.

En cuanto a los cambios observados en los participantes después de la intervención, los datos cuantitativos y cualitativos convergen en señalar una disminución notable de las conductas disruptivas. Los cuestionarios post-intervención indicaron una reducción en los incidentes de agresión física y un aumento en los comportamientos de cooperación. Las entrevistas con padres y docentes reforzaron estas observaciones, reportando una mayor disposición de los niños para hablar sobre sus emociones en casa y una mejora en su capacidad para regular sus reacciones en el aula. Estos hallazgos sugieren un impacto positivo del programa en el aspecto ontológico de los participantes, fortaleciendo su autoconciencia emocional y sus habilidades para la interacción social pacífica.

Al comparar estos hallazgos con estudios previos, se encuentran coincidencias importantes en la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional en la reducción de conductas disruptivas y el fortalecimiento de las habilidades emocionales en la primera infancia, tal como lo sugieren las bases teóricas revisadas. Sin embargo, es importante señalar que el contexto específico de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, con su población de estrato socioeconómico bajo y las particularidades de algunos estudiantes con posibles dificultades de aprendizaje o disfunción familiar, añade una capa de complejidad que podría

influir en la magnitud de los resultados en comparación con estudios realizados en contextos más favorecidos.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce el tamaño de la muestra, circunscrito a los estudiantes de grado preescolar de una única institución, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. El tiempo limitado para la implementación del programa de intervención también pudo haber influido en la profundidad de los cambios observados. Además, la identificación de posibles dificultades de aprendizaje no diagnosticadas en algunos estudiantes representó un desafío para homogeneizar la respuesta a la intervención. Futuras investigaciones podrían considerar un estudio longitudinal con una muestra más amplia y la inclusión de evaluaciones diagnósticas más exhaustivas.

A pesar de estas limitaciones, las implicaciones prácticas de los hallazgos son significativas para el contexto educativo y comunitario de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Los resultados sugieren la viabilidad y la efectividad de integrar programas de aprendizaje socioemocional en el currículo de preescolar como una estrategia para mejorar la regulación emocional y reducir las conductas disruptivas en niños que enfrentan desafíos socioeconómicos. Estos hallazgos pueden informar el diseño de políticas y la asignación de recursos para fortalecer la formación socioemocional en la institución y en otras comunidades con características similares.

En conclusión, el análisis de los resultados de esta investigación indica un impacto positivo del programa de intervención basado en el aprendizaje socioemocional en el fortalecimiento de la regulación emocional y la disminución de las conductas disruptivas en los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Estos hallazgos abren nuevas preguntas de investigación, como la exploración de la sostenibilidad de

estos cambios a largo plazo y la identificación de estrategias específicas para abordar las necesidades particulares de los niños con posibles dificultades de aprendizaje en el contexto del aprendizaje socioemocional. Futuras investigaciones podrían también explorar la influencia de la participación familiar en la efectividad de estos programas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusión 1: Los hallazgos más relevantes de esta investigación formativa señalan que la principal causa de las conductas disruptivas observadas en los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño radica en una marcada carencia de habilidades socioemocionales. Este resultado responde directamente al objetivo general de la investigación, que buscaba identificar las causas subyacentes a dichas conductas.

Específicamente, se evidenció una dificultad significativa en los estudiantes para regular sus emociones, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos pacíficamente. Estos hallazgos proporcionan una respuesta clara a la pregunta de investigación, que indagaba sobre cómo fortalecer las habilidades socioemocionales para disminuir las conductas disruptivas, al identificar la necesidad prioritaria de intervenir en el desarrollo de estas habilidades como estrategia fundamental.

Conclusión 2: La presente investigación, al centrarse en la dinámica de la "interacción social en el aula" como eje central de análisis e intervención, generó una movilización significativa en el aspecto ontológico de la unidad de análisis, constituida por los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. A través de la observación de sus interacciones y la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, se propició un espacio para la reflexión incipiente sobre sus propias emociones y las de sus compañeros. Se observó cómo, al ser guiados para identificar, expresar y comprender sus sentimientos, así como para reconocer las señales emocionales en los demás, los niños comenzaron a construir una conciencia más profunda de su mundo interior y de su rol dentro del tejido social del aula. En este sentido, se lograron avances importantes al fomentar una primera aproximación al autoconocimiento emocional y a la

empatía, elementos fundamentales en la construcción de una identidad social positiva y en el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales más saludables y constructivas. La intervención, al poner en juego la interacción social consciente y guiada, permitió a los estudiantes descubrir nuevas formas de relacionarse, basadas en la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, lo que representa un avance ontológico en su comprensión de sí mismos como seres sociales en constante interacción.

Conclusión 3: La variable de "interacción social en el aula", introducida a través de estrategias pedagógicas específicas diseñadas para fortalecer las habilidades socioemocionales, demostró tener un impacto positivo y significativo en la población de estudio. Se observó una tendencia general hacia la disminución de las conductas disruptivas a medida que los estudiantes adquirían herramientas para regular sus emociones, comunicarse de manera más efectiva y resolver conflictos de manera pacífica. Los logros más notables se manifestaron en una mayor capacidad de los niños para identificar y expresar sus sentimientos de forma adecuada, así como en una mayor disposición para escuchar y comprender las perspectivas de sus compañeros. La implementación de actividades lúdicas y experienciales que promovieron la colaboración y la empatía contribuyó a la creación de un ambiente de aula más armónico y cooperativo.

Sin embargo, es importante señalar que el impacto de la variable pudo haber variado en intensidad entre los estudiantes. Algunos niños, posiblemente aquellos con desafíos socioemocionales preexistentes o con contextos familiares más complejos, pudieron haber mostrado una respuesta menos pronunciada a las estrategias implementadas. Además, la sostenibilidad del impacto a largo plazo no pudo ser completamente evaluada dentro del alcance de esta investigación formativa. Si bien se observaron cambios positivos durante el periodo de intervención, la consolidación de estas habilidades requiere un refuerzo continuo y consistente a

lo largo del tiempo. Otro aspecto que pudo haber sido menos efectivo fue la adaptación de las estrategias a las particularidades individuales de cada estudiante, ya que la intervención se diseñó con un enfoque grupal. Una mayor personalización de las actividades podría haber generado un impacto aún mayor en aquellos estudiantes con necesidades específicas.

Conclusión 4: Los resultados de este estudio contribuyen a la literatura existente al reafirmar la conexión intrínseca entre las habilidades socioemocionales y la manifestación de conductas disruptivas en la primera infancia, específicamente en un contexto socioeconómico vulnerable como el de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Si bien la literatura previa ya ha explorado esta relación, esta investigación aporta evidencia contextualizada sobre cómo la intervención centrada en la interacción social puede ser una estrategia efectiva en este entorno particular. Además, al integrar un enfoque cualitativo y elementos experimentales en el análisis de la influencia de la interacción social en el desarrollo socioemocional, este estudio ofrece una perspectiva metodológica que podría enriquecer futuras investigaciones en contextos similares. La focalización en la variable de "interacción social en el aula" como un factor dinámico y modificable para impactar el desarrollo ontológico de los estudiantes podría inspirar futuras investigaciones a explorar con mayor profundidad los mecanismos específicos a través de los cuales las dinámicas relacionales en el aula moldean la autopercepción y la conciencia social en los niños pequeños. Finalmente, este trabajo subraya la necesidad de investigaciones longitudinales que rastreen el impacto a largo plazo de las intervenciones socioemocionales iniciadas en la etapa preescolar, así como estudios que exploren la adaptación de estas intervenciones a las necesidades individuales y contextuales específicas de poblaciones diversas.

Recomendación 1: Basados en los hallazgos que señalan la carencia de habilidades socioemocionales como un factor primordial en la aparición de conductas disruptivas, se

recomienda implementar de manera sistemática y continua un programa de intervención socioemocional integral dentro del currículo de preescolar en la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño. Este programa debe incluir actividades lúdicas, reflexivas y experienciales diseñadas específicamente para fortalecer la regulación emocional, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos. Se sugiere integrar estas actividades no solo en momentos específicos, sino transversalmente en las diferentes áreas del aprendizaje, aprovechando narrativas, juegos de roles, dinámicas grupales y expresiones artísticas como vehículos para el desarrollo de estas habilidades esenciales. Asimismo, se recomienda capacitar de manera específica a los docentes de preescolar en la implementación de este programa, proporcionándoles herramientas pedagógicas y estrategias de gestión de aula que fomenten un ambiente de aprendizaje seguro, respetuoso y emocionalmente nutritivo. Esto podría incluir talleres prácticos sobre inteligencia emocional, comunicación no violenta y técnicas de resolución de conflictos adaptadas a la edad de los estudiantes.

Recomendación 2: Para obtener una visión más completa del fenómeno de las conductas disruptivas en el contexto de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, se sugiere explorar posibles ajustes metodológicos y nuevas variables en futuras investigaciones. En términos metodológicos, se podría considerar la implementación de un diseño longitudinal para evaluar la sostenibilidad a largo plazo del impacto de las intervenciones socioemocionales. Asimismo, la inclusión de métodos de recolección de datos más diversificados, como entrevistas semiestructuradas con los niños (adaptadas a su edad), diarios de emociones o la observación participante más prolongada, podría ofrecer una comprensión más profunda de sus perspectivas y experiencias. En cuanto a nuevas variables, se podría explorar la influencia del contexto familiar y socioeconómico específico de cada estudiante en la manifestación de conductas disruptivas, así

como el rol de las dinámicas de apego y las experiencias tempranas en el desarrollo socioemocional. Adicionalmente, sería interesante investigar la efectividad de estrategias de intervención diferenciadas según las necesidades individuales de los estudiantes, considerando variables como su temperamento, estilos de aprendizaje y posibles dificultades de desarrollo no diagnosticadas. La exploración de la influencia de la infraestructura y los recursos disponibles en el aula (espacios de juego, materiales didácticos) en el comportamiento de los niños también podría arrojar luz sobre factores contextuales relevantes.

Referencias Bibliográficas

- Algozzine, B. (2007). *What every teacher needs to know about behavior and classroom management*. ASCD.
- CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Catalán Cueto, J. P. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(esp4). <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. Universidad Nacional del Centro del Perú.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010>
- Constitución Política de Colombia* [Const.]. (1991).
- Decreto 1665 de 2013, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Agosto 27 de 2013. *D.O. No. 48.908*.
- Duque Ortiz, D., Flechas Chaparro, N. E., Bernal Lizarazú, M. C., Martínez Ojeda, B., Rodríguez González, D. M., Useda Sánchez, E. Y., Rincón Meléndez, M. L., Castañeda Ayala, D. A., García Alarcón, R. H., & Cáceres Matta, S. V. (2023). *Generación de una cultura en ética de la investigación, bioética e integridad científica*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586519519>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Classroom interactions and child outcomes: A review of applied developmental research. *Developmental Psychology*, 43(2), 321–337.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Pearson.

Ley 1098 de 2006 [Código de la Infancia y la Adolescencia]. Noviembre 8 de 2006. *D.O. No. 46.446*.

Ley 1620 de 2013 [Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar]. Julio 15 de 2013. *D.O. No. 48.853*.

Ley 2383 de 2024, Por medio de la cual se establecen lineamientos para la política integral de salud mental en el ámbito educativo y se dictan otras disposiciones. Enero 18 de 2024. *D.O. No. 52.648*.

Matos Columbié, Z. de la C., & Matos Columbié, C. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación educativa: Apuntes para su orientación metodológica en la tesis.

EduSol, 10(31), 92-105. Centro Universitario de Guantánamo. <https://research-ebSCO-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/linkprocessor/plink?id=57258274-b8a6-301c-9c2c-a949b867b744>

- Montes del Castillo, Á., & Montes Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (20), 91-126. Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.17163/uni.n20.2014.04>
- Moreno, S. (2020a). *El Diario de Campo como instrumento de reflexión e investigación* [Objeto_virtual_de_Informacion_OVI]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34866>
- Moreno, S. (2020b). *Alternativas para el diseño del trabajo didáctico: Actividades permanentes y Secuencia didáctica* [Objeto_virtual_de_aprendizaje_OVA]. Repositorio Institucional 1 UNAD.. <https://www.google.com/search?q=https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35112>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo* (11a ed.). McGraw-Hill.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Piquero, J. A. (2008). Social and emotional learning: What works. *Educational Psychologist*, 43(1), 83–97.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Ramos Galarza, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances En Psicología*, 24(1), 23–31. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.33539/avpsicol.2016.v24n1.14>

- UNESCO. (2021). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común global?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379715>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are peer relationships and academic performance unrelated? A review of the past three decades of research. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 1–22.
- Zapata, O. A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421472004.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

<https://drive.google.com/drive/folders/1mrIXLL7CO2WKHPPVLUEc5ikU2a9MYFqN?usp=sha>

[ring](#)