

**Construyendo un aula amigable: estrategias de convivencia y normas de clase para
preescolar**

Mónica Jazmín Velásquez Zárte

Daniela Alejandra Jaramillo Moreno

Asesor

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lengua Extranjera con Énfasis en Inglés

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 sede Palocabildo de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García, trabajando con 20 estudiantes de grado de transición (preescolar). El objetivo general fue fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes del grado transición mediante una secuencia de juegos simbólicos guiados durante el último periodo académico de 2025, utilizando un enfoque cualitativo en el que se puso en juego la variable “secuencia de juegos simbólicos guiados”, reconociendo sus efectos en el aspecto ontológico del sentido de pertenencia, la cooperación y la corresponsabilidad dentro del grupo. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la implementación de la secuencia de juegos simbólicos fortaleció de manera significativa las competencias socioemocionales, promovió una convivencia armónica en el aula y generó una transformación de la autopercepción infantil desde el “yo” individual hacia el “nosotros” colectivo consolidando el aula como un espacio afectivo, inclusivo y de crecimiento personal.

Palabras Clave: Juego, competencias, emociones, convivencia, preescolar.

Abstract

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which allowed for reflection on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the Palocabildo campus of the Leopoldo García Agroindustrial Technical Educational Institution, working with 20 transition grade (preschool) students. The overall objective was to strengthen the socio-emotional skills of transition grade students through a sequence of guided symbolic games during the last academic period of 2025, using a qualitative approach in which the variable “sequence of guided symbolic games” was brought into play, recognizing its effects on the ontological aspect of the sense of belonging, cooperation, and co-responsibility within the group. Based on this research exercise, it was concluded that the implementation of the sequence of symbolic games significantly strengthened socio-emotional skills, promoted harmonious coexistence in the classroom, and generated a transformation of children's self-perception from the individual “I” to the collective “We,” consolidating the classroom as an affective, inclusive space for personal growth.

Keywords: Play competitions, emotions, coexistence, preschool.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación.....	13
Objetivos	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptuales.....	15
Juego Simbólico.....	15
Competencias Socioemocionales.....	15
Convivencia Escolar	16
Secuencia Didáctica	17
Referentes Teóricos	18
Referentes Técnicos	21
Referentes Legales	22
Referentes Éticos	23
Herramientas y Métodos	25
Enfoque y Tipo de Estudio	25
Unidad de Análisis	25
Técnicas para la Recolección de Datos.....	26
Categorías para el Análisis de Datos	27

Resultados	28
Acercamiento de la Población a la Variable	28
Experimentación	28
Identificación de Variaciones	30
Análisis y Discusión	31
Conclusiones y Recomendaciones	34
Referencias Bibliográficas	36
Apéndices	40

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	40
--	----

Introducción

El ambiente que se crea en el aula es crucial para la educación, sobre todo en preescolar, donde los pequeños aprenden a llevarse bien con otros, a entender sus sentimientos y a comunicarse. Por eso, es vital que las escuelas se esfuercen por tener aulas donde todos se sientan a gusto, ya que esto influye mucho en cómo los niños se sienten, en sus ganas de aprender y en lo que realmente aprenden. Este estudio, llamado "Construyendo un aula amigable: Estrategias de convivencia y normas de clase para preescolar", busca crear mejores ambientes en las escuelas usando ideas pedagógicas que mejoren cómo se relacionan los niños y cómo siguen las reglas en clase.

Al observar las aulas, se logra evidenciar algunos problemas en la convivencia, como peleas entre compañeros, reglas de comportamiento poco claras y pocas actividades que enseñen valores. Esto afecta cómo funciona la clase y cómo crecen los niños, quienes necesitan lugares seguros, cariñosos y con orden para aprender a convivir. Resolver esta cuestión resulta crucial para forjar individuos que se valoren, comprendan a sus semejantes y puedan abordar conflictos de manera no agresiva desde la infancia. Un significativo conjunto de especialistas subraya que la fase inicial del crecimiento es óptima para instruir en la convivencia armoniosa y en la valoración personal, lo que resalta la relevancia de este estudio.

El objetivo general de este trabajo es diseñar e implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a la construcción de un aula amigable a través del fortalecimiento de la convivencia y las normas de clase en el grado de preescolar. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y participativo, ya que busca comprender las interacciones que se presentan entre los niños y promover transformaciones a partir de la reflexión docente. Se utilizaron métodos como la observación activa, el registro de conductas y la realización de

actividades recreativas enfocadas en promover la colaboración, el respeto y la autorregulación entre los alumnos

En definitiva, se espera que los frutos de esta iniciativa demuestren avances significativos tanto en la armonía en el aula como en la comprensión de las normas por parte de los niños. Se proyecta que las estrategias implementadas favorezcan un clima de aula positivo, caracterizado por la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. De esta manera, este estudio invita al lector a revisar los hallazgos y reflexiones que se presentan en el informe, con el fin de comprender cómo, desde la práctica pedagógica, es posible construir entornos educativos más amigables, inclusivos y respetuosos.

Caracterización

El presente estudio se desarrolla en la sede Palocabildo de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García, ubicada en el casco urbano del municipio de Palocabildo, al norte del departamento del Tolima. Este municipio es reconocido como el "jardín agrícola del departamento", gracias a la vocación productiva de su campesinado, dedicado principalmente al cultivo de café. La sede educativa atiende a una población de 480 estudiantes, distribuidos desde el grado jardín hasta quinto de primaria, cuenta con una infraestructura deteriorada, falta de equipamiento de cómputo y conectividad para el desarrollo integral de los estudiantes. En su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2 del Sisbén y generalmente son hijos de agricultores de la región, el resto de los estudiantes proviene de familias con ocupaciones variadas, como trabajadores flotantes en fincas, jornaleros o empleados en el sector de la construcción.

La población participante de este estudio está compuesta por 20 estudiantes de grado preescolar, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años siendo una etapa crítica de su desarrollo por la adquisición de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Los participantes proceden de entornos sociofamiliares caracterizados por ingresos económicos limitados. La estructura de sus núcleos familiares es diversa, incluye biparentales, monoparentales y, en algunos casos, con cuidadores distintos a los padres biológicos (abuelos), es frecuente que se trate de familias numerosas, donde los niños suelen tener varios hermanos. Esta población tiene algunas dificultades en cuanto a la convivencia escolar, se observan dinámicas de interacción grupal marcadas por la impulsividad y falta de tolerancia.

En la sede Palocabildo de la Institución educativa Leopoldo García, se ha podido identificar dentro del grado de transición que un grupo de estudiantes están presentando una serie

de dificultades para poder manejar adecuadamente sus emociones y a la vez seguir las normas del aula de clase, lo que está generando inconformismo entre los mismos estudiantes donde manifiestan quejas constantes por gestos no agradables, burlas, empujones, así como una alta distracción durante el desarrollo de las actividades académicas.

La falta de recursos didácticos y la limitada disponibilidad de herramientas tecnológicas como apoyo al docente para el buen desempeño de las clases han dejado de lado la motivación e interés de los estudiantes. La evidente carencia de cada uno de estos recursos llamativos e innovadores para los estudiantes genera dificultades en la implementación de estrategias eficaces que permitan el manejo adecuado de las emociones y el cumplimiento de las normas de clase; por lo cual dentro de la investigación se ha podido encontrar que los esfuerzos realizados dentro del aula no son suficientes, dado a la falta de recursos didácticos y tecnológicos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes y calidad de enseñanza dentro de las posibilidades.

Planteamiento del Problema

Dentro del aula del grado preescolar se puede observar que los niños manifiestan interés por participar en cada una de las actividades que se realizan en grupo, les agrada interactuar con sus compañeros y demuestran el desarrollo de diversas habilidades que les permite socializar y aprender de manera eficaz mediante el juego y la expresión oral. Sin embargo, se logra identificar una serie de situaciones que están afectando la convivencia y armonía como el cumplimiento de las normas del aula de clase; desde un punto de vista más apreciativo, es importante resaltar que los niños manifiestan voluntad para mejorar la convivencia siempre y cuando tengan a su disposición estrategias de apoyo acordes a la mediación pedagógica del grado abordado.

Actualmente las estrategias pedagógicas implementadas en el aula de clase del grado preescolar se encuentran enfocadas en las rutinas diarias, actividades lúdicas y seguimiento de las instrucciones para fomentar la convivencia entre los estudiantes. El desarrollo de estas estrategias han permitido que algunos estudiantes tengan avances satisfactorios dado a que han demostrado que respetan los turnos en la clase y reconocen la importancia de cumplir las normas; a pesar de ello para otro grupo de estudiantes aún siguen presentando dificultades para manejar sus emociones, seguir instrucciones y mantener la concentración en el desarrollo de las actividades académicas, esto demuestra que las estrategias con las que se está abordando la situación no son suficientes para conseguir el propósito de garantizar una convivencia plena en el aula de clase.

Ante esta situación, surge la necesidad de implementar el juego simbólico en el aula de preescolar entendiendo que su propósito va más allá de la diversión. A través de estas lúdicas, los estudiantes tendrán la posibilidad de vivir diferentes experiencias que les permitan relacionarse

de manera positiva con sus compañeros, expresar, regular sus emociones, aprender a ponerse en el lugar del otro y desarrollar la cooperación. Si los estudiantes cuentan con estas oportunidades, se podrá generar un ambiente en el aula donde se sientan cómodos, seguros y con ganas de participar lo cual contribuye a la construcción de un aula más amigable y con mejores relaciones de convivencia para los estudiantes de preescolar de la sede Palocabildo de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García.

Se ha identificado una brecha en aspectos clave de la convivencia escolar, particularmente en la expresión de emociones y el respeto por las normas básicas de interacción. Estas dificultades afectan el clima del aula, limitan la participación activa de los estudiantes y por último están influyendo en su rendimiento académico. Aunque en algunas clases se han implementado estrategias lúdicas, estas no siempre han estado orientadas hacia el juego simbólico como una herramienta pedagógica con un propósito formativo más profundo y ajustado al contexto. Esta ausencia evidencia la necesidad de realizar una investigación que permita analizar de qué manera el juego simbólico puede contribuir al fortalecimiento de la convivencia y a la construcción de un aula más amigable en el nivel preescolar.

Pregunta de Investigación

¿Cómo potenciar las competencias socioemocionales para la convivencia en estudiantes del grado transición de la sede Palocabildo de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García (Tolima) a través de una secuencia de juegos simbólicos guiados durante el cuarto periodo del año académico 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes del grado preescolar de la Sede Palocabildo de la institución educativa Leopoldo García del municipio de Palocabildo Tolima, mediante una serie de juegos simbólicos orientados durante el último periodo académico del 2025.

Objetivos Específicos

Explorar las habilidades emocionales de los estudiantes del grado preescolar de la institución educativa Leopoldo García en relación con la convivencia escolar.

Implementar una secuencia de juegos simbólicos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de preescolar.

Valorar el progreso en las habilidades socioemocionales de los estudiantes del grado preescolar al finalizar la aplicación de los juegos simbólicos orientados.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Juego Simbólico

El juego simbólico es una actividad lúdica en la que los niños representan roles, situaciones y escenarios de la vida real o imaginaria, utilizando objetos de manera simbólica (Piaget, 1961, como se citó en Talavera, 2023). Su importancia según Vigotsky (1984, como se citó en González, 2022) es fundamental para la interiorización de normas sociales y culturales. Los niños aprenden a seguir reglas, a cooperar y a comprender los roles sociales, lo que lo convierte en un motor para el desarrollo de la zona de desarrollo próximo. De esta manera, el juego simbólico es un espacio seguro donde el niño puede actuar por encima de su edad promedio, desarrollando habilidades que aún no posee completamente.

El juego simbólico también es considerado una vía natural para el aprendizaje en la infancia, ya que permite al niño explorar su entorno, interiorizar información y construir significados personales a través de las dramatizaciones (Mondi et al., 2021). En este sentido, el juego simbólico guiado se entiende como una herramienta didáctica poderosa mediante la cual el docente interviene con propósito, no para controlar la actividad lúdica, sino para orientarla hacia la consecución de objetivos formativos vinculados con la convivencia, la comunicación y la autorregulación. Esta intervención puede implicar la provisión de materiales específicos o la sugerencia de roles y escenarios, ofreciendo un espacio rico y significativo en el que el niño puede ejercitar procesos cognitivos y afianzar sus conocimientos a través del juego.

Competencias Socioemocionales

Las competencias socioemocionales, según Jones et al., (2019) comprenden un conjunto integrado de habilidades para identificar, comprender, expresar y regular las propias emociones

en contextos educativos, favoreciendo tanto la convivencia armoniosa como el aprendizaje significativo. Los autores plantean que la educación socioemocional debe entenderse como un proceso continuo, integral y transversal que se incorpora de manera sistemática en las prácticas pedagógicas. Este proceso no solo promueve el bienestar psicológico de los estudiantes, sino que también complementa y enriquece el aprendizaje académico, constituyéndose en la base esencial para la construcción de ambientes escolares pacíficos, inclusivos y colaborativos.

Para Goleman (1995, como se citó en Talavera & Galindo 2010), las competencias socioemocionales constituyen la esencia de la inteligencia emocional y la define como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, automotivarse y gestionar relaciones efectivamente, lo cual es fundamental para alcanzar el bienestar personal y el éxito en la vida social, resaltando que no son un complemento al aprendizaje, sino una condición indispensable para que este se dé de manera exitosa y para que los estudiantes estén encaminados hacia el desarrollo de la inteligencia emocional.

Convivencia Escolar

La convivencia en la escuela consiste en las interacciones sociales que la comunidad educativa desarrolla, requiere de la empatía, la cooperación y el respeto como principios básicos para fomentar un ambiente pacífico para el desarrollo de los estudiantes. De acuerdo con Díaz (2006), una convivencia positiva en la escuela contribuye al desarrollo personal y social de los estudiantes, mientras que su deterioro puede generar conflictos, exclusión o desmotivación académica. En el nivel preescolar, la convivencia se construye a través de la práctica cotidiana de valores, la regulación de las emociones y la socialización mediante diferentes experiencias.

En su estudio Ávalos & Berger (2021) definen que la convivencia escolar debe ser abordada como un proceso complejo y dinámico que requiere compromiso, diálogo y

corresponsabilidad permanente para transformarse efectivamente. La convivencia escolar se conceptualiza como la construcción dinámica y colectiva de relaciones pacíficas y armoniosas entre todos los actores de la comunidad educativa, basado principalmente en el reconocimiento a la diversidad. Promover una buena convivencia implica generar ambientes seguros y afectivos donde los estudiantes puedan expresarse libremente, aprendan a escuchar y valorar la diversidad.

Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica es un conjunto organizado y sistemático de actividades educativas que permiten el desarrollo progresivo de competencias y aprendizajes significativos en los estudiantes. Según Díaz y Hernández (2005), se deben articular intenciones educativas, actividades y evaluaciones de manera coherente para facilitar la comprensión y estructuración de los contenidos, permitiendo que el aprendizaje se construya gradualmente a través de la interacción y reflexión de los estudiantes. En educación infantil, las secuencias didácticas se diseñan con base en experiencias significativas y lúdicas, que respeten el ritmo de aprendizaje de los niños y potencien sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales.

Autores como Caicedo y Ospina (2023) enfatizan el diseño de secuencias didácticas como estrategias pedagógicas fundamentales para la formación integral, especialmente en ámbitos como la cultura ciudadana. Destacan que una buena secuencia didáctica integra actividades significativas y contextualizadas, fomentando el aprendizaje activo y la evaluación continua en función del progreso estudiantil, con flexibilidad para responder a las necesidades del aula. Al aplicar juegos simbólicos en una secuencia didáctica, se logra una articulación entre la intencionalidad pedagógica y el disfrute propio de la infancia.

Referentes Teóricos

Desde una perspectiva del desarrollo humano, la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1963, como se citó en Baez 2025) constituye un pilar fundamental. Según este autor, los niños y niñas de transición (4 a 6 años) se encuentran en la etapa de “Iniciativa vs. Culpa”, en la cual el juego social cumple un rol protagónico. A través de este, los estudiantes desarrollan un sentido de propósito al iniciar actividades, interactuar con sus pares y explorar diversos roles, construyendo así confianza, autonomía y habilidades sociales básicas. Es necesario brindar un espacio propicio que permita dicha exploración sin temor al fracaso o la culpa, lo cual resulta crucial para un fortalecimiento integral.

Complementariamente, el modelo de inteligencia emocional de para Goleman (1995, como se citó en Talavera & Galindo 2010) ofrece un marco adecuado para analizar y potenciar las competencias socioemocionales en el ámbito educativo y define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, automotivarse y gestionar relaciones efectivamente. Para los fines de esta investigación, se destacan tres componentes centrales de su modelo: la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, los cuales se operacionalizan en conductas observables específicas en el contexto del aula, la autorregulación mediante la capacidad de esperar turnos, manejar la frustración al no ganar, la empatía a través del reconocimiento de emociones en compañeros y las habilidades sociales en acciones como saludar y resolver conflictos mediante el diálogo.

En consonancia con lo anterior, Mondí et al. (2021) aportan una perspectiva educativa contemporánea que refuerza la relevancia de intervenir tempranamente en el ámbito socioemocional. Estos autores argumentan que, si bien el enfoque histórico estuvo centrado en el coeficiente intelectual, actualmente existe un consenso amplio respecto a que la competencia

social y emocional es fundamental para el logro académico y propio. Identifican, además, habilidades específicas como la empatía, la autorregulación y la cooperación como pilares para una convivencia escolar positiva, y validan el juego simbólico como un vehículo natural y efectivo para dicho fin.

Desde la perspectiva sociocultural, Lev Vigotsky (1984, como se citó en González, 2022) en su teoría concibe el juego simbólico como la creación consciente de una situación imaginaria que permite al niño trascender las limitaciones de la realidad inmediata, satisfacer deseos irrealizables en el plano concreto y, de manera fundamental, interiorizar reglas sociales a través de la adopción de roles. Esta naturaleza imaginativa y normativa lo convierte en una herramienta pedagógica poderosa para promover aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo integral en la primera infancia.

La viabilidad y efectividad de implementar este tipo de estrategias encuentran respaldo en estudios empíricos recientes. En primer lugar, la investigación de López y Pinzón (2025) aporta evidencia directa sobre la eficacia del juego simbólico para fortalecer habilidades socioemocionales en la primera infancia. Sus resultados, obtenidos en un contexto similar al de esta propuesta, mostraron mejoras significativas en las interacciones sociales y una reducción de conductas negativas, lo cual sugiere que estrategias lúdicas bien estructuradas pueden tener un impacto transformador en el clima del aula, incluso en contextos con posibles limitaciones de recursos.

El estudio de Mora (2023) brinda un sustento metodológico y práctico invaluable al demostrar que experiencias emocionales y sociales planificadas como juegos diseñados específicamente, contribuyen a la expresión emocional y al desarrollo de relaciones positivas. Su trabajo, que incluyó actividades como “el pollito desobediente” y “el juego de los abrazos”,

evidenció cómo estas ayudan a superar problemáticas como la falta de interacción, sirviendo, así como referente directo para el diseño de la secuencia de juegos simbólicos propuesta en esta investigación.

Para comprender el contexto en el que se desarrollan estas interacciones, resulta esencial el aporte de Ordoñez (2024), quien define la convivencia en preescolar como el sistema de relaciones interpersonales y normas que regulan la interacción entre los niños, orientadas hacia el respeto, la empatía y la cooperación. La define como la existencia de una relación entre la convivencia y el desarrollo socioemocional; por un lado, un ambiente de convivencia positiva facilita la práctica de habilidades socioemocionales, por otro, el desarrollo de dichas habilidades mejora la capacidad de los niños para interactuar, cooperar y resolver diferencias de manera efectiva. En este sentido, crear ambientes seguros y estructurados que permitan la expresión asertiva y la resolución pacífica de conflictos se convierte en una condición necesaria para fortalecer simultáneamente ambos aspectos.

El rol del docente como facilitador del proceso queda claramente establecido en el trabajo de Loizou y Olymbiou (2023). Estos autores destacan que la intervención del adulto en el juego preescolar debe basarse en la observación de las necesidades lúdicas de los niños, actuando como andamio que potencie el aprendizaje mediante apoyo ajustado, preguntas reflexivas y retroalimentación oportuna. Desde el enfoque Vigotsky, (1984, como se citó en González, 2022) esta práctica genera una “Zona de Acción Proximal” en el juego, donde la guía del docente permite a los niños alcanzar niveles de desarrollo superiores. El resultado es la evolución hacia formas de juego más maduras y complejas, que fortalecen no solo aspectos cognitivos, sino también socioemocionales, transformando el juego simbólico en una experiencia de aprendizaje integral.

Referentes Técnicos

Los referentes técnicos que se encuentran dentro de esta investigación se sustentan en distintos documentos de acompañamiento procedimental y lineamientos institucionales que permiten una orientación adecuada de la práctica pedagógica en los diferentes ambientes escolares inclusivos. El Proyecto Pedagógico Institucional – PEI de la institución educativa Leopoldo García (PEI, 2025), los distintos lineamientos y orientaciones dadas por la secretaría de educación del departamento del Tolima junto con el ministerio de educación nacional para la atención integral y de calidad a la diversidad del estudiantado.

Las expectativas que tienen los diferentes entes gubernamentales frente a los distintos ajustes curriculares y estrategias para ofrecer una educación flexible y acorde a cada una de las necesidades educativas especiales, se pueden identificar a más detalle a través de referentes claros. Además, en los marcos técnicos a nivel internacional se incluyen una serie de parámetros, orientaciones y lineamientos que plantean estrategias de apoyo, la cual se transforma en una base sólida para la construcción de un contexto inclusivo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) a través de sus informes acerca de la educación inclusiva y el buen desempeño docente, aportan fundamentos y criterios para el desarrollo de instrumentos de análisis frente a la realidad del contexto de estudio. Dichos instrumentos servirán para identificar las brechas existentes en la capacitación al personal docente, herramientas de apoyo didáctico y daños en la infraestructura. Estos instrumentos se convierten en referentes fundamentales para el mejoramiento y fortalecimiento de la sede del colegio Leopoldo García.

Referentes Legales

Dentro de este conjunto de normas establecidas para poder garantizar el acceso a una educación de calidad e inclusiva, se encuentra la ley General de educación (Ley 115 de 1994), la ley 1618 de 2013. las cuales establecen una serie de normativas que garantizan los derechos que tienen todas las personas con algún tipo de discapacidad; su función de orientación a los criterios de obligatoriedad, acceso a la educación, permanencia y evaluación ajustada en base al diagnóstico realizado al estudiante.

De igual manera, la ley 1753 de 2015, la cual corresponde al Plan Nacional de Desarrollo incluye una serie de lineamientos que van dirigidos a promover la educación inclusiva, equitativa y a atender los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes que presentan barreras para acceder a la oferta educativa. Estas normativas legales constituyen un marco de referencia esencial para la construcción del presente proyecto, dado a que orientan el deber de adoptar una serie de estrategias de ajustes razonables, apoyos didácticos, accesibilidad que contribuyan al fortalecimiento de la equidad y la igualdad dentro de los contextos educativos de Colombia.

A nivel territorial, se analizarán también disposiciones, normas y acuerdos dispuestos por el departamento del Tolima y el municipio de Palocabildo, como lineamientos del gobierno escolar, políticas de atención a la diversidad y planes educativos con el fin de identificar el marco normativo y administrativo que se aplica dentro del municipio.

En el panorama jurídico vigente que impulsa la educación inclusiva, sobresale la puesta en marcha de la Cátedra de las emociones y la creatividad, que guía el crecimiento socioemocional como pilar para la armonía y el proceso de aprendizaje. Esta Cátedra se instauró en Colombia gracias a la Resolución 4210 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, con el

fin de robustecer la formación completa de los alumnos mediante el avance socioemocional, la compenetración y el control afectivo. Esta pauta pretende fomentar lugares educativos donde los pequeños aprendan a detectar, manifestar y manejar sus sentimientos, al igual que a distinguir los sentimientos ajenos, favoreciendo la coexistencia escolar y la integración educativa.

En el contexto de este proyecto, la Facultad de Emociones sirve como pilar clave para promover un ambiente de aprendizaje inclusivo que valora el pluralismo, evite la exclusión y promueva el respeto mutuo entre los estudiantes del nivel primario. También ayuda a fortalecer las habilidades ciudadanas y crear grupos de aprendizaje más inclusivos, solidarios y colaborativos.

Referentes Éticos

Los referentes éticos constituyen un hilo conductor en todo trabajo de investigación, dado a que aseguran el respeto, la integridad y la dignidad en el trato de la población de estudio; En los referentes de este proyecto investigativo, se garantiza la confidencialidad de toda la información personal de los participantes para evitar que se vulneren sus derechos sobre la protección de los datos.

De igual manera, se sustentan en el reconocimiento de la honestidad, transparencia, cumplimiento del reglamento, protección a la identidad, datos e información personal, actuando con responsabilidad y rectitud para aportar al ámbito académico una investigación constructiva y significativa a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

Así mismo, se apoyan una serie de disposiciones y lineamientos del ámbito nacional e internacional para proteger y garantizar la confidencialidad de los participantes con franqueza y deber social. Esto requiere que el trabajo de investigación se realice con la mayor

responsabilidad y rectitud posible para que sea utilizado como punto de referencia para promover la transformación positiva de toda una sociedad.

A lo largo del proyecto, tomamos como guía los principios éticos de justicia, beneficencia y no maleficencia, que son la base de nuestra enseñanza y de la investigación en la institución. La justicia se ve reflejada en cómo tratamos a cada niño y niña, dándoles a todos por igual, respetando lo que los hace únicos y asegurándonos de que tengan las mismas chances de participar y aprender. Se busca garantizar el bienestar de nuestros alumnos en todo momento, eso es beneficencia para nosotros, y se logra creando experiencias que realmente les sirvan para crecer como personas y en sociedad. Por último, la no maleficencia se traduce en nuestro esfuerzo por no hacer daño, ni físico ni emocional, creando un espacio en la escuela donde se sientan seguros, respetados y protegidos.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El enfoque metodológico seleccionado para esta investigación es de naturaleza cualitativa, por ser el más idóneo para analizar la complejidad del desarrollo de las competencias socioemocionales. Este enfoque permite comprender el proceso de cómo potenciar dichas habilidades a través del juego simbólico, privilegiando la profundidad sobre la medición numérica. Asimismo, el estudio se configura bajo el tipo de investigación-acción, ya que su finalidad se orienta hacia la transformación práctica de la realidad observada. Este diseño es coherente con el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis del presente proyecto de investigación corresponde a los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García, quienes son el referente fundamental de seguimiento y el estudio de investigación acerca de las prácticas de inclusión y equidad en el grado abordado. Este grado desempeña un papel primordial, ya que en este ciclo escolar se construyen los cimientos necesarios para el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales que les servirán como soporte para alcanzar una adaptación e integración dentro de un contexto educativo inclusivo y equitativo.

El análisis de esta unidad se enfocará en identificar detalladamente la forma cómo los estudiantes del grado Transición se relacionan entre sí, las posibles barreras de comunicación asertiva que presentan en el aula de clase y las distintas estrategias de apoyo para el fortalecimiento de su desempeño académico e integral; de igual modo, se analizarán las prácticas pedagógicas utilizadas para el fortalecimiento de ambientes inclusivos.

Así mismo, la presente unidad de análisis se extiende hacia una observación más integral frente a la interacción, aprendizaje y desarrollo del estudiante para identificar a través de las mismas las fortalezas y posibles barreras que limitan el acceso a una educación más inclusiva y justa.

Técnicas para la Recolección de Datos

La recolección de datos para esta investigación se realizará a través de varias técnicas. Para el primer objetivo propuesto que consiste en explorar las habilidades emocionales de los estudiantes se utiliza la técnica observación directa no participante porque permite identificar las conductas problemáticas y las habilidades existentes sin la influencia de la intervención pedagógica. Otra técnica es la entrevista semiestructurada a la docente titular para conocer la percepción y experiencia sobre el nivel de convivencia, las habilidades socioemocionales más deficientes, y los incidentes recurrentes en el aula.

Para el segundo objetivo, orientado a implementar una secuencia de juegos simbólicos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes se hace uso del diario de campo. Durante la aplicación de cada juego simbólico, se registran detalles narrativos de las interacciones, las emociones observadas, las dificultades o logros en la ejecución de los juegos, y las reflexiones sobre cómo ajustar la estrategia. Esto documenta el "cómo" se desarrolla la intervención.

Para el tercer objetivo que busca valorar el progreso en las habilidades socioemocionales de los estudiantes la técnica propuesta es la observación directa focalizada, se registra de manera sistemática y detallada las interacciones de los estudiantes frente a las habilidades que se buscaban fortalecer. Esto permite comparar las conductas de los niños antes y después de la intervención. La última técnica son los diálogos de percepción con los estudiantes, a través de

breves conversaciones utilizando recursos lúdicos se accede a la percepción subjetiva de los niños sobre su propia experiencia.

Categorías para el Análisis de Datos

El estudio se dividió en tres grupos clave, los cuales se conectan al fin de mejorar la enseñanza para todos en el nivel de Transición. El primer punto fue la forma de hablar en clase y esto mostró cómo los alumnos se tratan, cómo arreglan problemas y cómo llegan a acuerdos por medio de hablar y escuchar bien; Tales tratos ayudan al respeto y a ser justos, tal como lo dicen Ainscow y Booth (2002). Ellos dicen que el hablar en clase es clave porque sirve para tener tratos de inclusión y Crear espacios donde todos pueden participar

El segundo grupo fue el sentir y las emociones, y se vio cómo los niños muestran sus sentimientos y también cómo los controlan en la escuela, lo cual es muy importante para la inclusión. La UNESCO (2017) afirma algo importante: Mejorar cómo se sienten ayuda a hacer sitios seguros, Lugares con apoyo y sin rechazo donde todos pueden aprender y vivir juntos bien.

El tercer grupo miró las formas de enseñar con inclusión y se revisaron los modos usados por los maestros, los cuales buscan que todos participen y aprendan igual. Esto incluye cambiar tareas, También usar distintos modos de enseñar y hacer espacios que den la bienvenida, sitios atienden lo que cada niño necesita para aprender. La UNESCO (2017) añade algo más al señalar que las formas de incluir van más allá de solo cambiar cosas del estudio, pues se necesita cambiar la forma de ser de toda la escuela para asegurar que todos tengan pasos justos y buenos para educarse. Juntas, estas tres partes dieron un buen mapa. Mostraron el ambiente del colegio, Ayudó a ver lo que se logró y también lo que falta para tener un salón de clases que incluya a todos.

Resultados

Acercamiento de la Población a la Variable

Durante la fase inicial de observación en el grado transición, se confirmó el entusiasmo e interés de los estudiantes por las actividades grupales y lúdicas, lo cual se alinea con la etapa iniciativa versus culpa de Erikson (1963, como se citó en Baez 2025), donde la curiosidad y la participación son centrales. Sin embargo, este entusiasmo convivía con dificultades significativas en la regulación emocional ante la frustración o el conflicto. Se observaron reacciones impulsivas como enojo, llanto o aislamiento cuando no eran elegidos primero o se negaba el uso de materiales compartidos, como los bloques de construcción. Estos comportamientos iniciales reflejaban una falta de desarrollo en el autocontrol y la habilidad para regular las propias emociones, elementos fundamentales según Goleman (1995, como se citó en Talavera & Galindo 2010).

La entrevista semiestructurada a la docente titular ratificó estos hallazgos, señalando que los estudiantes "muestran interés por compartir, pero a veces no saben cómo hacerlo sin discutir". La docente destacó que las actividades lúdicas habituales no siempre lograban canalizar las emociones hacia un aprendizaje social, sugiriendo que el juego simbólico podría ser un escenario más efectivo. Además, se evidenció una diversidad en la capacidad para verbalizar las emociones: mientras algunos podían nombrar claramente sus sentimientos, otros recurrían únicamente a gestos impulsivos o el aislamiento.

Experimentación

La fase de experimentación consistió en la aplicación de una secuencia de juegos simbólicos guiados durante el cuarto periodo académico, estructurada en 4 sesiones semanales para fortalecer la expresión y regulación emocional, la cooperación y el respeto por las normas.

Inicialmente, a pesar del entusiasmo de los niños por asumir roles (farmacia, tienda, zoológico, monstruo de emociones), persistieron los desafíos iniciales como las dificultades para compartir, ceder turnos y negociar roles reflejados en expresiones como “yo quiero ser médico” o “él no me deja jugar”. Estas situaciones demandaron una mediación constante de la docente para fomentar el diálogo, la negociación y la construcción de pactos colectivos. La importancia de este acompañamiento sistemático se alinea con el planteamiento de Ordoñez (2024).

Con el desarrollo de las sesiones, se observó una disminución progresiva en los episodios de impulsividad y conflicto. Los registros indicaron una mejora en la autorregulación; por ejemplo, en el juego de la tienda, los estudiantes pasaron de intentar retener productos a aplicar normas grupales como "todos tenemos que esperar". Este progreso valida la tesis de Jean Piaget (1961, como se citó en Talavera, 2023) de que el juego simbólico es un mecanismo esencial que permite al niño ensayar roles sociales y expresar sus conflictos internos, lo cual es fundamental para el desarrollo socioafectivo. Las actividades, como el juego del zoológico y el uso del monstruo de las emociones, facilitaron la identificación y expresión adecuada de sentimientos.

Finalmente, la intervención impactó positivamente en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Las reflexiones posteriores evidenciaron un avance en la identificación y verbalización de emociones ("me sentí feliz cuando mi compañero me ayudó"), reemplazando el llanto y el aislamiento. Al cierre, los niños manifestaron sentirse "más contentos" y con una mayor comprensión del valor de respetar las reglas para la convivencia. La experimentación confirmó que el juego simbólico y la práctica reflexiva contribuyen a construir un aula más empática, colaborativa y emocionalmente segura, aunque se identificó el tiempo semanal como un desafío para la consolidación profunda de todas las competencias.

Identificación de Variaciones

Tras la implementación de los juegos simbólicos, se identificaron transformaciones notables en los estudiantes en comparación con el diagnóstico inicial, reflejando avances significativos en la autorregulación, la empatía, la cooperación y el respeto por las normas. En contraste con la fase diagnóstica, donde predominaba el enojo y el llanto ante la frustración, los niños lograron expresar sus emociones de forma más asertiva y utilizaron el diálogo para buscar acuerdos. Esta mejoría en las interacciones y la reducción de conflictos interpersonales valida hallazgos previos, como el estudio de López & Pinzón (2025), que confirma la eficacia del juego simbólico para fortalecer las habilidades socioemocionales y mejorar las relaciones sociales.

A nivel de convivencia y dimensión ontológica, se observó un claro cambio en la percepción de pertenencia: los estudiantes transitaron de una visión centrada en el "yo" y la competencia a una concepción más colectiva basada en el "nosotros". Surgieron de manera espontánea expresiones prosociales de autorregulación y empatía, como "yo espero mi turno" o "le presto el juguete". Aunque el cambio fue significativo, se identificó que un pequeño grupo aún requiere apoyo para mantener la calma o esperar sin intervención adulta, lo que indica que, si bien los logros son firmes, la consolidación total no es universal.

En conclusión, la aplicación de la secuencia de juegos simbólicos guiados impactó positivamente la dimensión socioemocional de los estudiantes, consolidando el aula como un espacio de aprendizaje más inclusivo y cooperativo. Los datos finales confirmaron que los estudiantes valoran ahora la regulación emocional y el cumplimiento de las normas. Sin embargo, se recomienda sostener estas estrategias pedagógicas en el tiempo para afianzar completamente los logros y seguir fortaleciendo la regulación emocional en situaciones de alta tensión.

Análisis y Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian avances significativos en las competencias socioemocionales de los niños del grado transición de la sede Palocabildo, especialmente en las dimensiones de participación, regulación emocional, cooperación y respeto por las normas. Estos logros se vinculan directamente con los objetivos formulados, centrados en fortalecer la convivencia escolar y promover el desarrollo emocional mediante una secuencia de juegos simbólicos guiados. Por tanto, el análisis se desarrolla en torno a dos ejes centrales: la pertinencia del juego simbólico como herramienta pedagógica y la transformación ontológica de los participantes a nivel socioemocional.

En la fase diagnóstica, se identificó en los estudiantes una motivación elevada hacia el juego y las dinámicas grupales, aunque coexistían dificultades en la autorregulación y el manejo de la frustración. Eran frecuentes expresiones de enojo, llanto o aislamiento cuando no se cumplían sus expectativas durante las actividades. A su vez, se observó que la capacidad de verbalizar emociones y de ejercer control emocional variaba entre los estudiantes. Esta heterogeneidad señala la importancia de comprender la individualidad afectiva del niño y de diseñar estrategias flexibles que favorezcan la participación de todos en el proceso socioemocional.

Durante la experimentación, la aplicación de la secuencia de juegos simbólicos permitió canalizar el entusiasmo infantil en experiencias constructivas. El docente asumió una función mediadora orientada a guiar, acompañar y fomentar la negociación y el diálogo, en lugar de imponer conductas, permitiendo que el niño actúe con mayor control y comprensión de las normas sociales. De esta forma, los estudiantes aprendieron a autorregularse, participar en turnos y reconocer la importancia de la empatía como eje de la convivencia.

Las observaciones posteriores reflejaron una reducción considerable de conductas impulsivas y una mejora en la gestión emocional ante el conflicto. Expresiones como “esperemos nuestro turno” o “le presto el juguete” evidenciaron la interiorización de valores de respeto y cooperación. El cambio observado fue no solo conductual sino también ontológico, proyectando un sentido de pertenencia colectiva en los niños.

El desarrollo de la intervención promovió la visión individualista del “yo” a una identidad grupal que valora el “nosotros”. Los estudiantes demostraron comprensión de la importancia de las normas y mostraron mayor disposición para colaborar y resolver conflictos pacíficamente. Este proceso de maduración emocional sugiere que el juego simbólico, al permitir representar roles sociales, potencia la construcción de la empatía, la cooperación y la convivencia democrática desde las primeras etapas educativas. Aun así, se identificó que algunos estudiantes requieren continuidad en los procesos de acompañamiento para afianzar su regulación emocional en situaciones de alta tensión.

Los hallazgos se corresponden con los aportes teóricos de Díaz y Hernández (2005), quienes resaltan la importancia de definir reglas claras y fomentar métodos participativos para desarrollar habilidades sociales. En este estudio, se observó que los niños desarrollaron el autocontrol y lograron la autorregulación grupal una vez interiorizadas las normas de clase a través del juego simbólico, lo que sugiere un camino hacia la autonomía.

A nivel metodológico, la implementación de la estrategia evidenció la importancia de la planificación secuencial y la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. La observación participante y los registros cualitativos permitieron identificar los avances progresivos en la expresión emocional, la empatía y la convivencia. Esta coherencia metodológica fortaleció la validez del proceso y consolidó una comprensión más profunda de la

evolución socioemocional infantil, destacando el valor del enfoque cualitativo para captar transformaciones dentro del aula real.

Asimismo, la experiencia permitió reflexionar sobre el papel del docente como mediador emocional y constructor de ambientes seguros. La intervención mostró que la regulación emocional no se impone, sino que se aprende mediante la interacción, el diálogo y la práctica constante de la empatía. En este sentido, la formación del profesorado en habilidades socioemocionales se percibe como una necesidad urgente para acompañar procesos similares en otros contextos y promover una educación de mayor calidad basada en la convivencia.

Finalmente, aunque el tiempo limitado, el número de participantes y la escasez de materiales representaron limitaciones, los resultados confirman el valor pedagógico del juego simbólico guiado para promover la convivencia y el desarrollo socioemocional. La secuencia aplicada consolidó un aula más empática, cooperativa y emocionalmente segura. De cara al futuro, se recomienda ampliar la intervención a otros contextos educativos y fortalecer la formación docente en inteligencia emocional. Promover este tipo de estrategias desde la primera infancia no solo mejora la convivencia escolar, sino que también refuerza los vínculos entre escuela y familia, fomentando una cultura de diálogo, respeto y bienestar compartido.

Conclusiones y Recomendaciones

El estudio mostró que poner juegos de imitación con guía fue muy bueno, ya que esto hizo más fuertes las partes de sentir y socializar de los alumnos de transición; hubo avances claros: los niños se controlaron mejor en sus sentimientos, vieron más a otros y hablaron con mayor firmeza. También respetaron las reglas, lo que prueba que el juego de imitación guiado por el maestro es útil, pues sirve para hacer la vida en paz y también ayuda al crecimiento integral en los primeros años.

Desde el modo de ver la existencia, el trabajo sirvió porque se vio cómo los niños se perciben dentro del grupo. Antes solo pensaban en el "yo", pero luego pasaron a pensar en el "nosotros" y, juntos, este cambio trajo más unión. También hubo más ayuda mutua y una mayor percepción de responsabilidad; el salón se convirtió en un sitio con cariño y se volvió un lugar que acepta a todos. Allí, los niños aprendieron a calmarse y también a sentir con otros, lo que hizo su forma de ser social más fuerte. Sus talentos para vivir juntos mejoraron.

El punto clave del estudio, el juego guiado, afectó de manera positiva el ambiente de la escuela: los alumnos quisieron hablar más, mostraron respeto por las normas y participaron mejor en grupo. Aunque hubo dificultades con el tiempo utilizado y con ciertos materiales, los resultados fueron muy buenos en general, lo que demuestra que el juego sirve y es una forma adecuada de construir entornos de estudio justos, amables y con mayor participación.

El plan "Hacer un salón cordial" ayuda mucho a la vida en la escuela, ya que enfatiza la importancia de enseñar a los niños pequeños sobre valores y también sobre ponerse en el lugar del otro y controlar las emociones. Los hallazgos indican que hacer las reglas juntos ayuda y que un espacio seguro para el estudio es necesario; este texto ofrece entendidos limpios sobre el tema

en Colombia e indica que es vital cambiar los modos de llevar la calma al aula, lo cual debe hacerse según la cultura y las características de los estudiantes.

Al final, lo encontrado es un inicio que sirve para más estudios sobre la paz en los primeros años, sobre el seguimiento del modo de actuar de los niños después, sobre fortalecer la enseñanza de las emociones y sobre analizar cómo afecta el plan de salón cordial al desarrollo total de los chicos.

Se recomienda continuar implementando de manera constante y sistemática las estrategias de convivencia utilizadas en este proyecto, ajustándolas a las características de cada grupo de estudiantes. Es fundamental que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y generen espacios que favorezcan el diálogo, la mediación y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, se propone integrar estas estrategias en procesos institucionales como la formación docente, actividades colaborativas y planes de mejoramiento escolar orientados al fortalecimiento del clima institucional.

El compromiso de toda la comunidad educativa es esencial para mantener ambientes basados en el respeto, la empatía y la buena convivencia. Por eso, es bueno incluir a las familias y al barrio en la enseñanza de las emociones ya que su ayuda consolida lo aprendido por los niños en la escuela. Sería útil también revisar varios modos de organizar la convivencia en otros colegios, pues esto permite ver qué funciona bien; se pueden copiar esas buenas prácticas o adaptarlas, dependiendo de cada contexto. Al final, es apropiado usar métodos de observación y registro que midan cómo afectan las ideas al modo de ser de los niños y cómo cambian los tratos entre ellos, esto permite mirar mejor los avances y mejorar las formas de enseñar. Las metas son crear sitios de estudio justos, abiertos y donde todos participen.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Baez, B. (2025). *Las etapas del desarrollo social de los niños y niñas que asisten a la U-0617 Zona Abierta para el Bienestar Infantil, ubicada en Tecámac, Estado de México. Un enfoque desde Trabajo Social*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo] Repositorio UAEH . <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/handle/231104/6534>
- Caicedo Zúñiga, S., & Ospina Ladino, S. (2023). Secuencia didáctica: Una estrategia pedagógica para la formación en cultura ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación*.
<https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.15>
- Díaz, F., & Hernández Rojas, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. *McGraw-Hill*.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>
- Díaz, M. J. (2006). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)*.
https://www.researchgate.net/publication/299741297_Convivencia_escolar_y_prevenicion_de_la_violencia
- E. Técnica Agroindustrial “Leopoldo García”. (s. f.). *Documentos institucionales (PEI, SIEE, pactos y manuales)*. Portal institucional — documentos.
<https://ietaleopoldogarcia.colegiosonline.com/index.php?id=documentos>.
- González, C. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2022000100299

I.E. Técnica Agroindustrial Leopoldo García. (2024). *Pacto social de convivencia. Leopoldo García* [presentación/PDF]. Scribd.

<https://es.scribd.com/presentation/743623677/PACTO-SOCIAL-DE-CONVIVENCIA-LEOPOLDO-GARCIA-2024>.

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García. (s. f.). *Plan de estudios institucional actualizado 2024–2025*. Secretaría de Educación del Tolima. [Documento interno no publicado].

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García. (s. f.). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Secretaría de Educación del Tolima.

<https://ietaleopoldogarcia.colegiosonline.com/index.php?id=documentos>

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Aprendizaje social y emocional: Una ciencia basada en principios del desarrollo humano en contexto. *Psicólogo Educativo*.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>

Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Juego constructivo: Explorando la participación en el juego de docentes de educación infantil en formación. *Revista de Investigación en Educación Infantil*.

<https://doi.org/10.1177/1476718x231210642>

López Cárdenas, D. M., & Pinzón Acosta, P. G. (2025). *El juego simbólico como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primer grado en Gachancipá*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68064>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 4210 de 2016: Por la cual se implementa la Cátedra de las emociones y la creatividad en los establecimientos educativos del país*. Diario Oficial de la República de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357581_recurso_1.pdf
- Mondi, F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fomento del aprendizaje socioemocional mediante la intervención en la primera infancia. *Revista Internacional de Políticas Educativas y de Cuidado Infantil*. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Mora, A. (2023). *Estrategia didáctica que vincula al juego y su contribución a las habilidades sociales en niños de 6 a 7 años que permite promover las relaciones interpersonales en el Colegio Francisco de Paula Santander*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/55887>
- Ordoñez, L. (2024). *Implementación de una estrategia pedagógica que fortalece las capacidades de comunicación, promoviendo una sana convivencia y las relaciones interpersonales en los niños del grado preescolar de la Institución Educativa la Unidad*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61708>
- Rodriguez Mooney, A. (2025, mayo 14). Co-creating the classroom: Collaborative ground rules for engaged learning. *Faculty Focus*. <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/co-creating-the-classroom-collaborative-ground-rules-for-engaged-learning>
- Talavera, E. & Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3921000>

Talavera, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas. *Digital Publisher CEIT*.

<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNICEF. (s. f.). *Inclusive education*. UNICEF. Education.

<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

[Evidencias Proyecto de Investigación](#)