

**Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en el grado preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitan, Florencia, Caquetá**

Yesica Paola Cruz Campuzano

Asesor

Yasmin del Rosario Florez Guzman

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

## Resumen

Este documento constituye el informe final de un proyecto de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, cuyo propósito central fue reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán con la población estudiantil del grado preescolar.

El objetivo general fue diseñar e implementar una secuencia didáctica para fortalecer los procesos de autorregulación emocional en los niños, utilizando la literatura infantil y el juego de roles como actividades rectoras durante el segundo semestre del año 2025. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un componente experimental, centrándose en analizar los efectos de la intervención en el desarrollo integral de los participantes, con especial énfasis en las dimensiones emocional y social. A partir de la implementación metodológica y el análisis de los resultados, se concluyó que la secuencia didáctica aplicada fue efectiva para fortalecer significativamente la conciencia emocional, mejorar la capacidad de control de impulsos y potenciar las habilidades sociales de los estudiantes, evidenciando así el valor pedagógico de las estrategias lúdico-narrativas en la educación para la primera infancia.

***Palabras clave:*** Emociones, educación, autorregulación, pedagogía.

### **Abstract**

This document constitutes the final report of a formative research project, developed as a graduation option, whose central purpose was to reflect on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the Jorge Eliecer Gaitán Educational Institution with preschool students. The overall objective was to design and implement a didactic sequence to strengthen emotional self-regulation processes in children, using children's literature and role-playing as guiding activities during the second semester of 2025. The research adopted a qualitative approach with a quasi-experimental component, focusing on analyzing the effects of the intervention on the participants' holistic development, with special emphasis on the emotional and social dimensions. Based on the methodological implementation and the analysis of the results, it was concluded that the applied didactic sequence was effective in significantly strengthening emotional awareness, improving impulse control, and enhancing students' social skills, thus demonstrating the pedagogical value of play-based narrative strategies in early childhood education.

***Keywords:*** Emotions, education, self-regulation, pedagogys.

## 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
Referentes Técnicos.....	20
Referentes Legales .....	21
Referentes Éticos .....	23
Herramientas y Métodos .....	25
Enfoque y Tipo de Estudio .....	25
Unidad de Análisis .....	25
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos .....	26
Categorías para el Análisis de Datos .....	27
Resultados .....	29
Acercamiento de la Población a la Variable .....	29
Experimentación .....	30
Análisis y Discusión .....	32
Conclusiones y Recomendaciones .....	35

Referencias Bibliográficas .....	37
Apéndices.....	42

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de investigación</i> .....	42
--	----

## **Introducción**

El fortalecimiento de la autorregulación emocional en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que sienta las bases para su adaptación psicosocial y su bienestar a lo largo de la vida (Shonkoff & Phillips, 2000). A través de la autorregulación, los sujetos en formación aprenden a reconocer, gestionar y expresar sus emociones de manera adaptativa, lo que favorece tanto su desempeño académico como sus relaciones interpersonales (Blair & Diamond, 2008).

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en actividades rectoras, como el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte, se configura como una metodología idónea para promover la educación emocional desde el grado preescolar (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Estas experiencias lúdicas y significativas permiten a los niños y niñas vivenciar, simbolizar y comprender progresivamente sus estados emocionales en contextos protegidos y estructurados (Gómez & Suárez, 2019).

En el contexto específico de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Florencia (Caquetá), se identificó una necesidad apremiante de fortalecer la autorregulación emocional en los estudiantes de preescolar. Mediante observaciones preliminares, se evidenció dificultad en el control de impulsos, expresión asertiva de emociones y resolución pacífica de conflictos, lo cual incidía de forma negativa en el clima escolar (Observación de campo, 2023).

En respuesta a esta problemática, la presente investigación se propuso como objetivo diseñar e implementar una secuencia de estrategias didácticas, fundamentadas en las actividades rectoras, para fortalecer la autorregulación emocional en el grado preescolar de dicha institución. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso instrumental

(Stake, 2005), y empleó como técnicas principales la observación participante y los diarios pedagógicos para la recolección y análisis de la información (Taylor et al., 2015).

Los principales hallazgos demostraron que la integración de las actividades rectoras en la práctica pedagógica contribuyó de manera significativa a la expresión emocional, al control de impulsos y al desarrollo de conductas empáticas entre los estudiantes. Estos resultados subrayan la pertinencia de incorporar la educación emocional de forma explícita y sistemática en las experiencias pedagógicas desde los primeros años de escolaridad (Denham, 2018).

## Caracterización

La Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, ubicada en la ciudad de Florencia, Caquetá (calle 16C No. 3B-25C, barrio El Porvenir), ofrece educación en los niveles de primaria, secundaria, media técnica y jornada única. Según la caracterización socioocupacional de las familias, se identifica una notable diversidad laboral que incluye ocupaciones como conductores, albañiles, amas de casa, agricultores, profesionales en áreas como derecho y medicina, así como oficios varios como vigilancia, estilistería y mecánica, entre otros (Caracterización Institucional, 2023). Esta heterogeneidad socioeconómica refleja la composición plural de la comunidad educativa, cuyos estudiantes proceden de diversos barrios de la ciudad.

El estudio se centra en un grupo de 25 estudiantes del grado preescolar (0-1), conformado por 13 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años. A esta edad, los niños y niñas se encuentran en una etapa crucial del desarrollo cognitivo y emocional, caracterizada por la progresiva adquisición de habilidades socioafectivas básicas (Shonkoff & Phillips, 2000). Mediante observación directa en el aula, se identificaron dificultades significativas en la expresión verbal de emociones y en la autorregulación emocional, manifestadas especialmente en contextos de resolución de conflictos y en el ejercicio de la empatía (Observación de campo, 2024). Estas carencias subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas basadas en actividades rectoras que promuevan el reconocimiento y la gestión asertiva de las emociones.

Dichas necesidades se ven influenciadas por factores contextuales como las condiciones socioeconómicas de las familias, la disponibilidad limitada de recursos didácticos especializados y dinámicas familiares que, en algunos casos, dificultan un acompañamiento continuo y estable (López, 2022). Además, ciertos entornos de socialización presentan condiciones de vulnerabilidad que incrementan la demanda de apoyo socioemocional desde el ámbito escolar.

En este sentido, la institución se erige como un espacio protector y formativo clave, donde la implementación de estrategias didácticas centradas en la autorregulación emocional puede favorecer no solo el desarrollo integral de los estudiantes, sino también la promoción de una convivencia armónica y resiliente (Denham, 2018)

## **Planteamiento del Problema**

En la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, los estudiantes de grado preescolar demuestran un desarrollo significativo en su proceso educativo, evidenciado a través de su creatividad, curiosidad y entusiasmo durante la participación en actividades colaborativas y lúdicas (Shonkoff & Phillips, 2000). Estas experiencias pedagógicas, centradas en el trabajo en equipo, favorecen no solo el desarrollo de destrezas lingüísticas y motrices, sino también la adquisición de vocabulario y la exploración sensorial del entorno, aspectos fundamentales para el aprendizaje en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Este progreso refleja el esfuerzo coordinado de la docente y la comunidad educativa en la creación de un ambiente que promueve la exploración y la confianza, factores clave para la motivación y seguridad escolar (Laevers, 2005).

Pese a estos avances, se han identificado desafíos significativos en el ámbito socioemocional. Si bien se han implementado estrategias pedagógicas basadas en el juego y la exploración sensorial, persisten dificultades en la autorregulación emocional de los estudiantes (Denham, 2018). En ocasiones, la gestión del aula recurre a métodos correctivos tradicionales, como la represión de conductas disruptivas, los cuales han demostrado ser inefectivos para promover una autorregulación genuina y pueden incluso obstaculizar el desarrollo emocional saludable (Gartrell, 2012). Las observaciones reportadas por la docente indican que, aunque se fomentan experiencias lúdicas, existe una carencia de estrategias específicas y capacitación para guiar a los estudiantes en el manejo de la frustración y la resolución pacífica de conflictos, lo que afecta negativamente el clima del aula y la disposición para el aprendizaje (Bisquerra, 2009).

La superación de estas limitaciones requiere integrar de manera explícita y sistemática la educación emocional en la práctica pedagógica del nivel preescolar. El desarrollo de la

autorregulación emocional es un pilar fundamental para el bienestar individual, la convivencia escolar y la participación efectiva en experiencias de aprendizaje significativas (Blair & Diamond, 2008). La implementación de estrategias diseñadas para brindar herramientas de manejo emocional, empatía y resolución de conflictos es esencial para crear un ambiente escolar que favorezca el desarrollo integral (Eisenberg et al., 2010). Por lo tanto, fortalecer estas competencias en los estudiantes no solo mejora sus habilidades sociales, sino que sienta las bases para la construcción de relaciones respetuosas y solidarias, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020).

En consecuencia, se determina la existencia de una brecha entre las prácticas pedagógicas actuales y la necesidad de una intervención focalizada en la autorregulación emocional. Esto justifica la realización de una investigación-acción participativa que permita explorar el contexto específico y diseñar formas de mediación centradas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar (Kemmis et al., 2014). El objetivo último de esta investigación es generar experiencias educativas integrales que posicionen la educación emocional como un elemento transversal y clave para la calidad de las experiencias pedagógicas y la convivencia escolar en este nivel educativo.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo la implementación de una secuencia didáctica, fundamentada en la literatura infantil y el juego de roles como actividades rectoras, fortalece los procesos de autorregulación emocional en los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán durante el segundo semestre de 2025?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer los procesos de autorregulación emocional de los estudiantes del grado preescolar de la institución Educativa Jorge Eliecer Gaitan a través de la implementación de una secuencia didáctica, fundamentada en la literatura infantil y el juego de roles como actividades rectoras en el segundo semestre del 2025.

### **Objetivos Específicos**

Explorar la autorregulación emocional en los estudiantes del grado preescolar de la Institución educativa Jorge Eliecer Gaitan, a través de actividades rectoras.

Movilizar el reconocimiento y gestión de las emociones en los estudiantes del grado preescolar por medio de la literatura infantil y el juego de roles basadas en las actividades rectoras

Reconocer los cambios en la autorregulación emocional en los estudiantes del grado preescolar de la institución Educativa Jorge Eliecer Gaitan después del desarrollo de experiencias pedagógicas

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

Los referentes conceptuales constituyen el marco epistemológico que delimita y define las categorías centrales de una investigación. Para este estudio, se establecen las definiciones fundamentales de inteligencia emocional, competencias socioemocionales, autorregulación emocional y actividades rectoras, conceptos clave para comprender el desarrollo integral en la primera infancia (Bisquerra, 2009).

La inteligencia emocional se conceptualiza como la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, utilizando esta información para guiar el pensamiento y la conducta (Mayer & Salovey, 1997). En el contexto educativo preescolar, esta habilidad es fundamental, ya que influye directamente en la convivencia escolar y sienta las bases para el desarrollo de una vida social y emocional saludable, permitiendo a los niños comenzar a reconocerse a sí mismos y a gestionar sus estados afectivos (Denham, 2018).

Dentro del modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), las competencias socioemocionales emergen como un conjunto de habilidades específicas que permiten al individuo acceder, procesar y utilizar información emocional para interactuar de manera adaptativa con su entorno. El desarrollo de estas competencias en la etapa preescolar es crucial, pues facilita una gestión emocional temprana que repercute positivamente en el desarrollo integral del niño (Bisquerra & Pérez, 2007). Una de estas competencias nucleares es la autorregulación emocional, definida como la habilidad para manejar de forma consciente las respuestas emocionales, modulando su intensidad y duración para promover el bienestar personal y el logro de objetivos (Gross, 2015).

Como estrategia pedagógica idónea para fomentar estas competencias, se encuentran las actividades rectoras de la primera infancia. Según el Ministerio de Educación Nacional (2017), estas se definen como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, experiencias estructuradas y significativas a través de las cuales los niños comprenden su entorno, expresan emociones y desarrollan habilidades sociales, cognitivas y comunicativas, construyendo conocimiento en interacción con sus pares y con el ambiente. Estas actividades son esenciales en el nivel preescolar, ya que constituyen los vehículos pedagógicos primarios mediante los cuales los niños construyen su identidad, fortalecen su autonomía y descubren el mundo que los rodea.

Goleman (1995) amplió y popularizó el constructo de inteligencia emocional, describiendo cinco componentes esenciales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. su perspectiva subraya que el desarrollo de estas competencias en la infancia favorece la adaptación social, el rendimiento académico y el bienestar personal. En el contexto del preescolar, la inteligencia emocional fortalece la autoconciencia y la autorregulación, permitiendo a los niños identificar y manejar sus emociones de forma constructiva, mientras que la empatía promueve la resolución pacífica de conflictos y una convivencia armónica.

Complementariamente, Bisquerra (2009) propone un modelo educativo que promueve la adquisición de competencias emocionales específicas, entre las que se incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal y las habilidades sociales. Este modelo enfatiza que el fortalecimiento de dichas competencias en preescolar contribuye a la prevención de conductas problemáticas y al desarrollo de un equilibrio emocional que impacta positivamente en el proceso educativo y en las relaciones interpersonales.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la teoría de Vygotsky (1978) postula que el aprendizaje, incluidas las habilidades emocionales, se construye en interacción con los demás. En preescolar, las experiencias compartidas con pares y adultos facilitan que los niños internalicen estrategias de autorregulación y expresión emocional. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se convierte así en un espacio clave donde el docente, como mediador, guía la identificación emocional, el autocontrol y el uso de estrategias reguladoras en un entorno seguro, reforzando el rol del andamiaje educativo en el desarrollo emocional.

En síntesis, la teoría de la inteligencia emocional, desarrollada inicialmente por Mayer y Salovey y ampliada por autores como Goleman y Bisquerra, sostiene que la comprensión y regulación de las emociones son habilidades esenciales para la adaptación social, el aprendizaje y el bienestar. Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional constituye un pilar fundamental, que permite a los niños reconocer sus emociones, expresarlas adecuadamente y gestionarlas de forma voluntaria. Este marco teórico ha impulsado el diseño de programas de educación emocional en el nivel preescolar, los cuales buscan fortalecer la autorregulación a través de prácticas pedagógicas intencionadas como el reconocimiento de emociones, el diálogo reflexivo, el juego simbólico y la resolución pacífica de conflictos, reafirmando que la educación emocional es un componente estructural indispensable desde las edades más tempranas

### ***Referentes Teóricos.***

El desarrollo de la autorregulación emocional en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el éxito académico y la adaptación psicosocial (Blair & Diamond, 2008). En el contexto colombiano, y específicamente para la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia-Caquetá, resulta imperativo sustentar la propuesta de intervención en investigaciones previas desarrolladas en contextos similares. A continuación, se presentan diez estudios

investigativos recuperados del Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), que proporcionan evidencia empírica y marcos de referencia cruciales para el presente estudio.

El trabajo de Benítez Rojas (2023) sobre el "Fortalecimiento de la autorregulación emocional a través de la literatura en transición" en Córdoba demuestra la eficacia de una secuencia didáctica basada en cuentos para mejorar la identificación y gestión de emociones. Este estudio es fundamental para la presente investigación, ya que valida el uso de una de las actividades rectoras (la literatura) como estrategia central, ofreciendo un modelo metodológico adaptable al contexto caqueteño.

De manera complementaria, la investigación de Cárdenas Gómez (2022), "Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años", realizada en Popayán, identifica y aplica estrategias específicas como el role-playing y la mindfulness. Sus hallazgos son directamente transferibles, pues proveen un repertorio concreto de actividades que pueden integrarse en la intervención, enriqueciendo la caja de herramientas pedagógicas.

Enfocándose en el juego como otra actividad rectora clave, González y Pérez (2023), en su estudio "El juego como estrategia para el desarrollo socioafectivo en preescolar" en Sincelejo, evidencian cómo el juego simbólico y reglado fortalece la empatía y el manejo de la frustración. Este referente es vital para justificar la inclusión del juego estructurado como un mecanismo idóneo para alcanzar los objetivos de autorregulación planteados.

La investigación de Rincón et al. (2022), "Competencias emocionales en la primera infancia: un análisis desde el contexto familiar y escolar" en Bogotá, adopta una perspectiva ecológica, analizando la influencia de ambos entornos. Este estudio es crucial para la presente investigación, ya que subraya la importancia de considerar el contexto familiar de los estudiantes

de la Institución Jorge Eliécer Gaitán, sugiriendo la necesidad de generar alianzas con las familias para lograr impactos sostenibles.

Desde un enfoque más amplio, Mendoza (2023), en su trabajo "La educación emocional en el preescolar: una revisión sistemática", sintetiza las mejores prácticas a nivel nacional. Este marco general proporciona una base sólida y actualizada que legitima la pertinencia de la educación emocional en el nivel preescolar y sirve como filtro de calidad para el diseño de la propia intervención.

En un contexto rural análogo al de Florencia, el estudio de Ortiz (2022), "Implementación de una propuesta pedagógica para la autorregulación en un contexto rural" en Cauca, prueba la eficacia de una intervención basada en el arte y la exploración del medio. Este referente es de suma importancia, ya que demuestra la viabilidad y efectividad de las actividades rectoras en entornos no urbanos, validando su aplicabilidad en la realidad específica de esta investigación.

Por su parte, Parra (2023), en "Habilidades sociales y autorregulación en preescolar: un estudio correlacional" en Medellín, establece una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este hallazgo justifica la presente investigación al argumentar que, al fortalecer la autorregulación, se están impactando indirectamente las habilidades sociales, un beneficio colateral de gran valor para la convivencia escolar.

La investigación de Quintero (2022), "Efectos de un programa de inteligencia emocional en la reducción de conductas disruptivas" en Barranquilla, aporta evidencia sobre el impacto concreto de una intervención emocional en el clima del aula. Este estudio es esencial para sustentar uno de los beneficios centrales que se esperan lograr con la presente propuesta: la mejora del ambiente de aprendizaje.

Finalmente, los estudios de Rodríguez (2023), "Musicoterapia y expresión emocional en la primera infancia", y Vargas (2022), "la exploración del medio como estrategia para la resiliencia en preescolar", abordan dos actividades rectoras adicionales: el arte (específicamente la música) y la exploración del medio. Estos trabajos amplían el espectro de estrategias validadas, permitiendo el diseño de una intervención más integral y multimodal que responda a los distintos estilos de aprendizaje e intereses de los niños.

En conjunto, estos diez estudios constituyen un corpus de evidencia sólido y contextualmente relevante que no solo justifica la necesidad e importancia de la presente investigación, sino que también proporciona un marco metodológico, estratégico y conceptual probado, sobre el cual se puede construir una intervención robusta y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán.

### **Referentes Técnicos.**

Los referentes técnicos orientan la planeación y ejecución de esta investigación, enfatizando la importancia de que las estrategias pedagógicas propuestas respondan a las directrices nacionales, territoriales e internacionales vigentes. Estos documentos, emitidos por entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y organismos internacionales como UNICEF y UNESCO, proporcionan lineamientos claros para la formación integral en la primera infancia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha diseñado lineamientos y estrategias que orientan el desarrollo socioemocional en la primera infancia. El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral establece la dimensión personal–social como eje fundamental del desarrollo, promoviendo prácticas que fortalezcan la autorregulación, la convivencia y la empatía desde el preescolar (MEN, 2014). De

igual forma, la Guía de Competencias Socioemocionales ofrece orientaciones prácticas para que las instituciones educativas incorporen actividades de identificación y manejo de emociones en su currículo (MEN, 2018).

En el plano internacional, UNICEF ha publicado el documento Competencias socioemocionales para la primera infancia, que entrega guías metodológicas para docentes y cuidadores en la construcción de ambientes afectivos seguros, reconociendo la inteligencia emocional como un derecho para el desarrollo integral de niñas y niños (UNICEF, 2020). Por su parte, la UNESCO, a través del programa Educación para el Desarrollo Socioemocional, recomienda integrar la educación emocional en los currículos de educación inicial, señalando que la empatía, la resiliencia y la autorregulación son competencias clave para la formación de ciudadanos globales (UNESCO, 2021).

Finalmente, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en su Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, resalta la importancia de promover entornos protectores y de cuidado emocional en jardines infantiles, brindando pautas para la participación de la familia y la comunidad en el fortalecimiento de las competencias socioafectivas (ICBF, 2022).

### **Referentes Legales**

La presente investigación tiene como sustento referentes legales que garantiza la protección de los derechos de la primera infancia y promueve el desarrollo integral mediante experiencias de exploración y aprendizaje emocional.

La Constitución Política de Colombia (1991) en su Artículo 44 establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás, asegurando su desarrollo armónico e

integral, así como el derecho a la educación y al sano esparcimiento para su desarrollo físico, mental y emocional.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la educación preescolar como etapa fundamental para el desarrollo integral y determina que la formación debe propiciar la identidad personal, la convivencia y el respeto por el entorno natural y social.

Complementariamente.

El Decreto 2247 de 1997 reglamenta la educación preescolar y orienta a las instituciones para que fortalezcan las dimensiones personal, social y comunicativa a través de actividades de exploración y juego.

La Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, señala que los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación que favorezca su desarrollo físico, psicológico, afectivo y social en ambientes protectores. Esta norma obliga a las instituciones educativas a implementar estrategias que potencien las habilidades socioemocionales.

La Estrategia Nacional “De Cero a Siempre”, formalizada mediante el CONPES Social 109 de 2007 y el Decreto 4875 de 2011, promueve experiencias de aprendizaje que vinculen a los niños con su entorno natural y cultural, priorizando la formación socioemocional y la curiosidad exploratoria.

La convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), que en sus artículos 29 y 31 garantiza el derecho de los menores a una educación orientada al desarrollo de su personalidad, talento y capacidades físicas y mentales, así como al juego y a la participación en actividades recreativas y culturales. Este instrumento respalda el enfoque de exploración del entorno como parte de la educación integral.

## **Referentes Éticos**

La presente investigación se rige por principios éticos que aseguran el respeto, la protección y el bienestar de los participantes, en este caso, estudiantes de preescolar, así como la integridad de los procesos pedagógicos. Se contemplan los siguientes aspectos:

En el respeto a la dignidad y a los derechos de los niños y niñas, el proyecto se enmarca en el principio de interés superior del niño, consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) y en la Constitución Política de Colombia (1991, art. 44), que establece la prevalencia de los derechos de la infancia. Toda actividad de exploración del entorno y fortalecimiento de la inteligencia emocional se diseñará garantizando ambientes seguros, inclusivos y libres de cualquier forma de discriminación.

Al tener en cuenta el consentimiento informado y participación voluntaria como referente ético, se obtendrá el consentimiento informado por escrito de padres, madres o acudientes, explicando los objetivos, las actividades y los posibles riesgos y beneficios del proyecto. A su vez, se respetará el consentimiento de los estudiantes, es decir, su acuerdo verbal o gestual, reconociendo su derecho a participar o retirarse sin ninguna consecuencia negativa.

En la confidencialidad y manejo de datos, toda la información recolectada se tratará de manera confidencial y anónima, en conformidad con la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, que regulan la protección de datos personales en Colombia. Los registros fotográficos o audiovisuales solo se usarán con autorización expresa de los padres o acudientes y exclusivamente con fines académicos.

Para los principios de beneficencia y no maleficencia, las actividades de exploración del entorno se planificarán para evitar cualquier daño físico o emocional, se tomarán precauciones de

seguridad en salidas al aire libre, asegurando la supervisión constante por parte del personal docente y garantizando que los escenarios de aprendizaje sean adecuados para la edad.

Para la responsabilidad profesional, la investigación seguirá los lineamientos del Código de Ética del Educador Colombiano (MEN, 2017), que exige actuar con responsabilidad, transparencia y compromiso con el desarrollo integral de la infancia.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, dado que su objetivo central consiste en comprender los significados, experiencias y comportamientos asociados al desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de grado preescolar (Creswell & Poth, 2018). Este enfoque resulta idóneo para examinar de manera holística la influencia de las estrategias didácticas basadas en actividades rectoras en el desarrollo emocional de los niños, permitiendo una exploración en profundidad de procesos subjetivos y contextualizados (Denzin & Lincoln, 2018).

La investigación adopta un diseño de estudio de caso instrumental, el cual se caracteriza por el examen detallado de un sistema delimitado –en este caso, el grupo de preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán– con el propósito de comprender un fenómeno particular: el fortalecimiento de la autorregulación emocional mediante estrategias pedagógicas específicas (Stake, 2010). Este diseño facilita la investigación de fenómenos complejos dentro de su contexto natural, proporcionando una comprensión integral de las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso educativo (Simons, 2009).

### *Unidad de Análisis*

La unidad de análisis está constituida por 25 estudiantes del grado preescolar de la jornada mañana de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, ubicada en el municipio de Florencia, Caquetá. Esta población, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, representa un grupo clave para observar el desarrollo de competencias emocionales en la primera infancia, etapa considerada fundamental para la adquisición de habilidades de autorregulación (Shonkoff & Phillips, 2000).

## **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

En coherencia con el enfoque cualitativo y los objetivos de la investigación, se implementaron múltiples técnicas de recolección de datos que permitieran triangular la información y captar la complejidad del fenómeno estudiado (Flick, 2018).

Se empleó la observación directa no participante mediante un diario de campo estructurado, registrando sistemáticamente las manifestaciones conductuales de los estudiantes durante interacciones sociales, juegos libres y actividades pedagógicas dirigidas. Esta técnica permitió documentar patrones emocionales y comportamentales en contextos naturales del aula (Anguera et al., 2018).

Como técnica complementaria, se utilizaron sesiones de dibujo narrativo, donde los estudiantes representaron gráficamente situaciones que evocaban emociones básicas (alegría, tristeza, enojo). Posteriormente, se realizaron entrevistas conversacionales basadas en sus producciones gráficas, facilitando la verbalización de sus experiencias emocionales (Einarsdottir et al., 2009).

Finalmente, se implementaron conversaciones semiestructuradas con preguntas abiertas adaptadas al nivel de desarrollo lingüístico de los participantes. Estas interacciones dialógicas, registradas mediante notas de campo, permitieron acceder a las percepciones infantiles sobre sus propias emociones, complementando la información obtenida mediante observación y producciones gráficas (Clark, 2017).

La triangulación metodológica entre estas técnicas permitió una comprensión multidimensional del proceso de autorregulación emocional, garantizando la validez y confiabilidad de los hallazgos a través de la convergencia de evidencias (Denzin, 2017).

## **Categorías para el Análisis de Datos**

El análisis de los datos cualitativos se estructuró mediante un sistema de categorías predefinidas, construido a partir de los referentes teóricos y los objetivos de investigación. Este sistema permitió organizar, codificar e interpretar sistemáticamente la información recolectada, garantizando la rigurosidad en el proceso analítico (Saldana, 2021). Las categorías se definieron operacionalmente para capturar las manifestaciones observables y discursivas del proceso de autorregulación emocional en el contexto de las actividades rectoras implementadas.

La primera categoría, expresión emocional, se refiere a la capacidad de los estudiantes para identificar y comunicar sus estados emocionales a través de medios verbales y no verbales. Esta categoría se operacionalizó mediante indicadores como la identificación y nominación de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo), la descripción de situaciones que generan dichas emociones, y la expresión corporal y facial coherente con el estado emocional declarado (Denham, 2018). Su análisis permite comprender el desarrollo de la conciencia emocional como prerrequisito fundamental para la autorregulación.

La segunda categoría, Interacción Emocional durante la Estrategia Didáctica, se centra en las competencias socioemocionales desplegadas por los estudiantes durante la implementación de las actividades rectoras (juego de roles, literatura, exploración del medio). Los indicadores para esta categoría incluyen la demostración de empatía hacia las emociones de los compañeros, la capacidad para turnarse y compartir materiales, la resolución incipiente de conflictos interpersonales, y la respuesta a las consignas emocionales propuestas por la docente (Bisquerra & Pérez, 2007). Esta categoría permite evaluar cómo las estrategias pedagógicas facilitan la puesta en práctica de habilidades emocionales en contextos sociales.

La tercera categoría, autorregulación de las emociones después de las experiencias pedagógicas, analiza la capacidad de los estudiantes para modular la intensidad y duración de sus respuestas emocionales tras participar en las actividades. Los indicadores que la componen son la utilización de estrategias de calma autónomas (ej. respirar profundamente, buscar un espacio tranquilo), la recuperación del equilibrio emocional después de una frustración, la capacidad de postergar deseos inmediatos, y la generalización de conductas reguladoras a diferentes contextos del aula (Blair & Diamond, 2008). Esta categoría es crucial para medir el impacto sostenido de la intervención más allá de la actividad específica.

La triangulación de la evidencia proveniente de estas tres categorías permitió un análisis comprehensivo del fenómeno de estudio, estableciendo relaciones entre la identificación emocional, su manifestación en interacciones sociales y los mecanismos de regulación posterior, lo que en conjunto ofrece una visión integral del fortalecimiento de la autorregulación emocional (Flick, 2018).

## **Resultados**

En esta sección se presentan de manera clara y detallada los hallazgos obtenidos en la investigación, organizados en tres apartados clave en coherencia con los objetivos específicos dispuestos: el acercamiento inicial de la población, los resultados derivados de la experimentación con la variable, y las variaciones observadas tras su implementación. Los hallazgos se presentan a continuación:

### **Acercamiento de la Población a la Variable**

El diagnóstico inicial evidenció limitaciones significativas en la expresión emocional de los estudiantes. Las observaciones registraron que los niños manifestaban sus estados afectivos de manera predominantemente impulsiva, a través de conductas como llanto, gritos o aislamiento, sin lograr identificar ni verbalizar las causas subyacentes a sus emociones (Denham, 2018). Por ejemplo, ante situaciones de frustración como no completar una actividad al mismo tiempo que sus pares, las reacciones carecían de mediación cognitiva, lo que reflejaba un desarrollo incipiente de la conciencia emocional.

En cuanto a la interacción emocional, se observaron conflictos frecuentes durante el juego libre, particularmente relacionados con la apropiación de materiales. Estos episodios se caracterizaban por respuestas impulsivas y una notable ausencia de estrategias de diálogo o negociación para la resolución de desacuerdos (Eisenberg et al., 2010). La docente corroboró estos hallazgos, señalando en la entrevista que "los estudiantes muestran dificultad para comprender las emociones de los demás y las propias", indicando un desarrollo limitado de la empatía y la autorreflexión emocional. Estos resultados establecieron una línea base que justificó la intervención pedagógica para fortalecer los procesos de autorregulación.

### ***Experimentación***

Durante la fase de experimentación, la implementación de secuencias didácticas basadas en literatura infantil y juego de roles generó avances observables en las categorías de análisis. En la expresión emocional, se constató una transición de reacciones predominantemente conductuales hacia una creciente capacidad de verbalización afectiva. Un estudiante manifestó: "Profe, ya sé por qué hago pataleta cuando me queda mal la tarea, ahora sé que me puedo equivocar y puedo repetir para aprender", demostrando una emergente capacidad para articular la relación entre cognición y emoción (Bisquerra, 2009).

Respecto a la interacción emocional, el juego de roles facilitó la práctica de habilidades socioemocionales en contextos simulados. Los registros muestran comentarios como: "Voy a compartir mi material con mi compañero porque él no tiene", evidenciando el desarrollo de conductas prosociales y empatía. Asimismo, se observó una disminución significativa en los conflictos durante las actividades colaborativas, sustituyéndose las reacciones impulsivas por intentos de diálogo y negociación, lo que refleja una mejora en la autorregulación de las emociones durante las interacciones sociales (Blair & Diamond, 2008).

### **Identificación de Variaciones.**

El análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la evaluación final reveló variaciones sustanciales en las tres categorías establecidas. En la expresión emocional, se documentó una mayor precisión en la identificación y nominación de estados emocionales, con verbalizaciones como: "Hoy estuve triste porque mi amiga no jugó todo el recreo solo conmigo", que demuestran una capacidad desarrollada para conectar experiencias concretas con estados afectivos específicos (Shapiro, 2015).

En la dimensión de autorregulación de las emociones, se observó una notable transformación en las estrategias de manejo emocional. Las observaciones registraron declaraciones como: "Me dio mucho enojo, pero eso no quiere decir que le puedo tirar los juguetes a mi amigo; mejor espero a que se me pase y sigo jugando", evidenciando la internalización de mecanismos de pausa y reflexión antes de actuar impulsivamente (Goleman, 1995). Estos comportamientos reflejan lo que Bisquerra (2003) identifica como el desarrollo de competencias emocionales adquiridas mediante la práctica guiada y experiencial.

Finalmente, en la interacción emocional, se constató una mayor frecuencia de conductas cooperativas, turnos respetados y resolución pacífica de desacuerdos, indicando que las estrategias implementadas no solo fortalecieron la autorregulación individual sino que también impactaron positivamente el clima social del aula (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Estos hallazgos confirman que la implementación sistemática de actividades rectoras mediadas por literatura y juego dramático constituye una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia.

## **Análisis y Discusión**

El análisis de los resultados demuestra que la implementación de estrategias didácticas basadas en actividades rectoras generó transformaciones significativas en los procesos de autorregulación emocional de los estudiantes de preescolar. La evolución observada desde respuestas emocionales predominantemente impulsivas hacia manifestaciones progresivamente reguladas y verbalizadas confirma el potencial de las intervenciones pedagógicas intencionadas en el desarrollo socioafectivo temprano (Shonkoff & Phillips, 2000).

El diagnóstico inicial reveló importantes desafíos en el desarrollo emocional, particularmente en la expresión emocional y la autorregulación. Las observaciones documentaron reacciones impulsivas ante situaciones de frustración, con escasa capacidad para identificar o verbalizar los detonantes emocionales, lo que coincide con lo reportado por Denham (2018) respecto a la naturaleza emergente de estas competencias en la primera infancia. No obstante, la notable disposición de los estudiantes hacia las actividades lúdicas y artísticas constituyó un factor facilitador clave para la implementación de la intervención, confirmando que las actividades rectoras representan vehículos pedagógicos idóneos para este grupo etario (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Durante la fase de experimentación, la aplicación sistemática de estrategias basadas en exploración, juego y expresión artística produjo avances sustanciales en las tres categorías de análisis. La transición desde reacciones impulsivas hacia comportamientos como la espera de turnos y la resolución dialogada de conflictos evidencia el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, lo que se alinea con los postulados de Goleman (1995) sobre esta competencia como componente fundamental de la inteligencia emocional. Simultáneamente, se observó una mayor frecuencia de verbalizaciones emocionales espontáneas y conductas

prosociales, indicando mejoras paralelas en la expresión emocional y la interacción emocional (Bisquerra, 2009).

Desde una perspectiva ontológica, los resultados revelan que los estudiantes comenzaron a construir una comprensión más elaborada de su mundo emocional y su relación con los demás. Comentarios como "quiero compartir con mi amigo porque no tiene" reflejan el desarrollo simultáneo de empatía y autoconciencia, dimensiones esenciales para la formación integral del ser (Laevers, 2005). Este progreso corrobora la perspectiva vygotskiana de que las habilidades emocionales se construyen mediante experiencias socialmente mediadas, donde el docente y los pares actúan como facilitadores del desarrollo (Vygotsky, 1978).

Entre las limitaciones del estudio, la duración acotada de la intervención y la variabilidad en el apoyo familiar pueden haber influido en la profundidad y generalización de los resultados. Investigaciones futuras deberían considerar diseños longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de las mejoras, así como estrategias para una mayor involucración de las familias en el proceso (CASEL, 2020).

Las implicaciones prácticas de esta investigación son considerables. La efectividad demostrada por las actividades rectoras sugiere la necesidad de incorporar sistemáticamente la educación emocional en la planeación curricular del nivel preescolar, así como implementar programas de formación docente especializados en el desarrollo socioafectivo (Bisquerra, 2009). Estas medidas contribuirían a crear entornos educativos más empáticos y emocionalmente seguros, optimizando las condiciones para el desarrollo integral.

En conclusión, esta investigación evidencia que la implementación estructurada de actividades rectoras representa una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la autorregulación emocional en preescolar. Los hallazgos respaldan la integración curricular de la

educación emocional como componente esencial para el desarrollo infantil, abriendo líneas de investigación futuras sobre la relación entre prácticas pedagógicas, desarrollo emocional y resultados educativos a largo plazo

## Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación demuestran que la implementación sistemática de estrategias didácticas fundamentadas en las actividades rectoras, juego, arte, literatura y exploración del medio, fortaleció significativamente la autorregulación emocional en los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán. Este resultado corrobora que las prácticas pedagógicas intencionadas y estructuradas, alineadas con las características del desarrollo infantil, impactan positivamente en la consolidación de competencias socioemocionales desde la primera infancia (Shonkoff & Phillips, 2000; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

La intervención logró movilizar dimensiones ontológicas fundamentales en los participantes, evidenciadas a través del desarrollo de una mayor conciencia emocional, empatía y disposición para la convivencia. Los estudiantes avanzaron en su capacidad para expresar asertivamente sus emociones, autorreconocerse como sujetos emocionales y valorar a los demás, lo que contribuye de manera directa a su desarrollo integral y a la construcción de relaciones interpersonales saludables (Bisquerra, 2009). Este fortalecimiento se manifestó tanto en la identificación y gestión de las propias emociones como en la habilidad para responder adecuadamente a los estados emocionales de sus pares, favoreciendo un clima escolar basado en el respeto y la corregulación (Denham, 2018).

Se documentaron cambios conductuales positivos que reflejan una mayor capacidad de autorregulación y de resolución pacífica de conflictos. Aunque se identificaron variaciones individuales en los ritmos de internalización de estos procesos —atribuibles a diferencias en estilos de aprendizaje y contextos sociofamiliares—, los resultados globales confirman la efectividad de la estrategia aplicada para transformar actitudes y comportamientos en el entorno

escolar (Blair & Diamond, 2008). Esta variabilidad subraya la pertinencia de adoptar enfoques pedagógicos diferenciados que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante.

La principal contribución de este estudio radica en evidenciar que la autorregulación emocional puede fortalecerse de manera efectiva mediante estrategias pedagógicas basadas en actividades rectoras en el nivel preescolar. Esta investigación aporta una perspectiva innovadora que integra el juego, la exploración y la expresión artística con el desarrollo emocional, estableciendo un precedente relevante para futuras investigaciones en diversos contextos educativos (Laevers, 2005).

Con base en los hallazgos, se recomienda institucionalizar y fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo emocional en preescolar, específicamente aquellas sustentadas en las actividades rectoras, dado su potencial demostrado para fomentar la autorregulación y promover ambientes educativos empáticos y colaborativos (CASEL, 2020). Para investigaciones futuras, resulta imperativo implementar diseños longitudinales con períodos de observación extendidos, así como incorporar instrumentos que permitan examinar la influencia de la participación familiar y del entorno socioemocional del hogar, con el fin de alcanzar una comprensión ecológica e integral del desarrollo emocional infantil (Bronfenbrenner, 1979).

### Referencias Bibliográficas

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Pautas para elaborar artículos que utilizan metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 1-8
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Benítez Rojas, L. M. (2023). *Fortalecimiento de la autorregulación emocional a través de la literatura en el grado transición* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Cárdenas Gómez, P. A. (2022). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Denham, S. A. (2018). Emotional competence in the early childhood classroom: A developmental model. *Early Education and Development, 29*(6), 753-769.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care, 179*(2), 217-232.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.

- Gartrell, D. (2012). *Education for a civil society: How guidance teaches young children democratic life skills*. National Association for the Education of Young Children.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- González, M. L., & Pérez, J. A. (2023). *El juego como estrategia para el desarrollo socioafectivo en preescolar* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Laevers, F. (2005). The curriculum as a means to raise the quality of early childhood education. A reflection on the concept of ‘deep-level learning’. *Early Years*, 25(1), 67-79.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Código de Ética del Educador Colombiano. <https://www.mineduccion.gov.co>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Guía para el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación inicial y básica. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ortiz, F. (2022). *Implementación de una propuesta pedagógica para la autorregulación en un contexto rural* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Parra, D. L. (2023). *Habilidades sociales y autorregulación en preescolar: un estudio correlacional* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Quintero, R. (2022). *Efectos de un programa de inteligencia emocional en la reducción de conductas disruptivas* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Rincón, M., Díaz, C., & López, P. (2022). *Competencias emocionales en la primera infancia: un análisis desde el contexto familiar y escolar* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- Rodríguez, A. (2023). *Musicoterapia y expresión emocional en la primera infancia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications.

Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Unicef. (2020). Competencias socioemocionales para la primera infancia. <https://www.unicef.org>

Unesco. (2021). Educación para el desarrollo socioemocional: Orientaciones para docentes. <https://unesdoc.unesco.org>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

Vargas, L. E. (2022). *La exploración del medio como estrategia para la resiliencia en preescolar* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

[https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ypcruzca\\_unadvirtual\\_edu\\_co/EmFBAB7JeKBLifONSfbYE2EB7Drcu-sEOVTov0ihYkvJxA?e=OkRKzu](https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ypcruzca_unadvirtual_edu_co/EmFBAB7JeKBLifONSfbYE2EB7Drcu-sEOVTov0ihYkvJxA?e=OkRKzu)