

Las emociones como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo infantil

Lina Fernanda González Poveda

Leidy Yohana Martínez Mahecha

Asesor

Jhon Fredy Mancera Castillo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, la cual permitió reflexionar de manera crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación inicial y su relación con los procesos de investigación educativa. El estudio se realizó en el Colegio Mayor de Occidente, en Facatativá, con estudiantes de grado Transición, niños entre cinco y seis años, etapa clave para el desarrollo socioemocional. Desde la observación escolar se identificaron dificultades en el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional, especialmente al respetar turnos, seguir normas y resolver conflictos, lo que afectaba la convivencia. Ante esta realidad, se diseñó una intervención pedagógica basada en estrategias lúdicas innovadoras, fortaleciendo las habilidades socioemocionales. La investigación tuvo un enfoque cualitativo con componente experimental bajo la modalidad de estudio de caso. Se emplearon técnicas como observación directa, registros reflexivos, entrevistas breves a los estudiantes, y reflexión conjunta con la docente titular. El proceso se desarrolló en tres fases: exploratoria, intervención lúdica y análisis comparativo. Las estrategias incluyeron juegos cooperativos, cuentos emocionales, dramatizaciones, canciones, dinámicas de roles y ejercicios de respiración. Los resultados mostraron avances significativos: mayor vocabulario emocional, mejor identificación y expresión de sentimientos, disminución de conductas impulsivas y fortalecimiento de la autorregulación. También mejoraron la empatía, la cooperación, el respeto por los turnos y la resolución pacífica de conflictos. Estos hallazgos resaltan la educación emocional por medio del juego, es una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo en la primera infancia y para crear entornos escolares armónicos en la educación inicial.

Palabras clave: aprendizaje, convivencia, emociones, juego, infancia,

Abstract

This document is the result of a formative research exercise that enabled critical reflection on pedagogical practices in early childhood education and their relationship with educational research processes. The study was conducted at Colegio Mayor de Occidente in Facatativá with Transition grade students children between five and six years old a key stage for socio emotional development. Through classroom observation, difficulties were identified in the recognition, expression, and emotional self-regulation of students, particularly in respecting turns, following rules, and resolving conflicts, which affected classroom coexistence.

In response to this situation, a pedagogical intervention based on innovative play-based strategies was designed to strengthen socioemotional skills. The research followed a qualitative approach with an experimental component under a case study design. Techniques such as direct observation, reflective records, brief interviews with students, and joint reflection with the classroom teacher were used. The process was developed in three phases: exploratory, play-based intervention, and comparative analysis.

The strategies included cooperative games, emotional storytelling, dramatizations, songs, role-playing activities, and breathing exercises. The results showed significant progress, including a broader emotional vocabulary, improved identification and expression of feelings, a reduction in impulsive behaviors, and strengthened self-regulation. Improvements were also observed in empathy, cooperation, respect for turn taking, and peaceful conflict resolution. These findings highlight that emotional education through play is an effective pedagogical strategy for early childhood development and for creating harmonious school environments in early childhood education.

Keywords: learning, coexistence, emotions, play, childhood.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Caracterización	10
Planteamiento del Problema	13
Pregunta de Investigación.....	15
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos.....	16
Marcos de Referencia	17
Referentes Conceptuales	17
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos	20
Referentes Legales	21
Referentes Éticos	22
Herramientas y Métodos	23
Enfoque y Tipo de Estudio	23
Unidad de Análisis	24
Técnicas para la Recolección De Datos	24
Categorías para el Análisis De Datos.....	25
Resultados	27
Acercamiento de la Población a la Variable	27
Experimentación	29
Identificación de Variaciones	31

Análisis y Discusión	35
Conclusiones y Recomendaciones	39
Bibliografía	41
Apéndices.....	43

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	43
Apéndice B <i>Análisis Encuesta Aplicada a Estudiantes</i>	44
Apéndice C <i>Consentimientos</i>	45
Apéndice D <i>Diarios de Campos</i>	46
Apéndice E <i>Evaluación</i>	47
Apéndice F <i>Fotografías</i>	48

Introducción

El desarrollo socioemocional durante la primera infancia supone un eje fundamental dentro de los procesos formativos, en particular en contextos educativos afines a las experiencias significativas desde edades tempranas. En el Colegio Mayor de Occidente, con sede en la municipalidad de Facatativá y coherente con su modelo educativo integral, tecnológico y bilingüe, los estudiantes en el grado transición vivencian sus primeras interacciones escolares de una forma diversa y estimulante. Si las habilidades socioemocionales son importantes para la convivencia, el aprendizaje y el bienestar integral, entonces su fortalecimiento es necesario en contextos donde el juego, la exploración y la comunicación son medios fundamentales para la construcción del conocimiento y la expresión emocional. En este sentido, la educación emocional a través del uso de estrategias lúdicas innovadoras es una necesidad pertinente y coherente con la realidad del colegio y la de la comunidad.

La gestión emocional emparentada con la educación emocional se deja ver como una brecha en la capacidad hacia la autorregulación, el reconocimiento de emociones y la forma de resolver los conflictos pacíficamente, en la condición a pesar de que se contara con un material didáctico amplio y con un grupo de estudiantes participativos, curiosos y con predisposición al aprendizaje, aún había respuestas impulsivas como el llanto, la frustración o agresiones físicas ante los desacuerdos. Algunos estudios demuestran que la educación emocional en la etapa de educación infantil, potencia la adaptación social, mejora la motivación, la convivencia entre los niños, la prevención de conductas impulsivas o dificultades relacionales. La educación emocional en la primera infancia, contribuye a la adaptación social, a desarrollar la motivación, un mayor grado de convivencia, evitar conductas impulsivas o la prevención de problemas relacionales, en cuanto a los estudiantes de los grupos Transición A y Transición B del Colegio

Mayor de Occidente es evidente que aún hacen uso de respuestas que muestran impulsividad (llanto, frustración, enfado, agresiones físicas) y que por tanto, se vuelve necesario profundizar en estrategias sistemáticas que les puedan ayudar a mejorar su inteligencia emocional, por esta razón la investigación que aquí se presenta se dirige a entender cómo mejorar la situación desde la práctica de algunas actividades lúdicas que ayuden a desarrollar la autorregulación, la empatía y la interacción positiva entre las niñas y los niños.

Esta investigación tiene como objetivo general fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de grado Transición A y B del Colegio Mayor de Occidente de Facatativá, mediante la implementación de estrategias lúdicas innovadoras durante el segundo semestre del año 2025. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo bajo la modalidad de estudio de caso con componente experimental, que permitió analizar de manera profunda las manifestaciones emocionales, conductuales y sociales de las niñas y los niños en su contexto escolar. La recolección de la información se llevó a cabo a través de técnicas como la observación directa, los diarios de campo, fotografías, las entrevistas breves con los estudiantes y los diálogos con docentes y familias. El análisis de los datos se organizó a partir de categorías relacionadas con la identificación emocional, la autorregulación y la interacción social, lo que facilitó comprender los cambios y transformaciones generados por la intervención pedagógica basada en el juego.

El hallazgo más importante que se obtiene de esta investigación indica que las estrategias lúdicas innovadoras producen efectos positivos y observables de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de grado Transición A y B en el colegio Mayor de Occidente. A partir del juego, las niñas y los niños aumentaban su reconocimiento emocional, se autorregulaban cada vez más, logrando una mejor interacción social (es decir, una reducción de

sus conductas impulsivas, una mayor utilización del lenguaje emocional y una actitud más empática y colaboradora en el aula y en el hogar). Con este último resultado queda claro que el juego, cuando se utiliza como mediación pedagógica intencionada, se convierte en una intervención importante para el desarrollo integral desde la primera infancia. Se invita al lector a revisar el informe completo para alcanzar el rigor del proceso metodológico, las estrategias aplicadas y una exposición del análisis que permitió los hallazgos que constituyen evidencias de interés para la práctica educativa de la educación inicial.

Caracterización

El Municipio de Facatativá, es reconocido por su ubicación estratégica, su economía está basada en la agricultura, (la fresa, la papa y el maíz) y la floricultura esto atrae grandes empresas por su cercanía a la capital del país, Facatativá en la historia es reconocida por ser un punto clave en la ruta comercial entre Bogotá y el puerto de Honda Tolima. En este bello municipio encontramos el Colegio Mayor de Occidente está situado en el sector Juan XXIII. Es una entidad educativa privada con una sede única que dispone de una extensa infraestructura de cuatro niveles, donde se llevan a cabo actividades académicas, deportivas y culturales. La escuela cuenta con instalaciones específicas como biblioteca, laboratorios de química, piscina, gimnasio, canchas deportivas, aulas de música, sistemas, lectura y áreas de apoyo como psicología y enfermería. Su localización en un área urbana de clase media-alta facilita la disponibilidad de diferentes recursos y servicios que refuerzan los procesos educativos. La entidad se distingue por fomentar una educación integral, centrada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la innovación tecnológica, la conciencia ambiental y la formación en principios humanos

El grupo de estudio está compuesto por los niveles de Transición A con 26 niños y Transición B con 27, formados por las niñas y los niños entre 5 y 6 años. Los alumnos provienen en su mayoría de hogares nucleares con situaciones socioeconómicas que oscilan entre los estratos 3 y 5, lo que les brinda los recursos requeridos para su crecimiento académico y personal. No se registran casos de diversidad funcional en los grupos, aunque se observa que algunos niños muestran un desarrollo cognitivo por encima de lo esperado para su edad, como resultado del apoyo familiar y el desarrollo de habilidades desde etapas iniciales. La unidad de análisis se enfoca, por lo tanto, en los estudiantes de grado Transición del Colegio Mayor de Occidente.

Las demandas educativas del grupo se centran en mejorar las habilidades socioemocionales, comunicativas y cognitivas, que son esenciales en la etapa preescolar.

López Cassa, (2005) resalta que las emociones juegan un papel fundamental desde los primeros años de vida:

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones (p. 153).

La entidad pretende promover en los alumnos la independencia, la habilidad para comunicar y gestionar sus emociones, y el crecimiento del pensamiento crítico, analítico y exploratorio. Debido al enfoque del colegio en la educación integral y el bilingüismo, es necesario mejorar las habilidades comunicativas en la lengua nativa y en inglés, promoviendo además la interacción social efectiva y el trabajo en equipo. De igual manera, es esencial atender a la variedad de ritmos de aprendizaje y fomentar las capacidades individuales, garantizando que cada alumno logre un desarrollo armónico entre lo emocional, lo cognitivo y lo social.

Entre los elementos que afectan el proceso de aprendizaje en los niños y las niñas se destacan las circunstancias familiares, sociales y emocionales.

Gómez Cardona (2017) señala que la educación emocional en la primera infancia potencia capacidades que permiten al niño enfrentarse a las vicisitudes cotidianas” y que los agentes educativos y la familia influyen directamente en la motivación, la expresión emocional y los procesos de aprendizaje.

La participación permanente de los padres de familia es fundamental para el éxito educativo, ya que su involucramiento en actividades escolares y el seguimiento del aprendizaje

en el hogar refuerzan los lazos emocionales y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, las discrepancias en los grados de compromiso familiar y en las interacciones comunicativas pueden provocar cambios en el desempeño y el crecimiento emocional. En el ámbito institucional, un entorno positivo y los recursos accesibles fomentan experiencias de aprendizaje valiosas; sin embargo, el principal desafío consiste en sostener una educación emocional permanente que ayude a los estudiantes a identificar, expresar y manejar sus emociones de forma constructiva, reforzando así su bienestar holístico y su habilidad para interactuar en comunidad.

López Cassa (2005) señala que la educación emocional debe ser sistematizada y secuenciada desde la educación infantil, con el fin de que los niños aprendan a identificar, expresar y regular sus emociones, fortaleciendo la convivencia y el aprendizaje” (p. 156).

Planteamiento del Problema

Los estudiantes de los grupos de transición A y B del Colegio Mayor de Occidente se caracterizan por ser niñas y niños curiosos, activos y con un marcado interés por aprender. Disfrutan participar en actividades recreativas, juegos grupales, ejercicios de dibujo y pintura que estimulan su creatividad. Se observa en ellos una inclinación natural hacia el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación con sus pares. Sin embargo, en ocasiones presentan dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones, especialmente en situaciones que implican seguir normas, esperar su turno o resolver conflictos con sus compañeros, según Manrique Guzmán (2021) señala que el contexto escolar es parte esencial del desarrollo de la autorregulación emocional cuando los niños se integran al entorno social fuera de la familia (p. 267). Por ello, se identifica la necesidad de fortalecer sus habilidades socioemocionales, particularmente en el reconocimiento, la regulación y el manejo apropiado de las emociones, con el fin de promover una convivencia escolar sana y armoniosa.

La docente ha diseñado e implementado diversas estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identificación y regulación emocional en las niñas y los niños, mediante el uso de juegos, canciones, cuentos y dinámicas cooperativas que fomentan el trabajo en equipo y el cumplimiento de instrucciones, donde se ha evidenciado que frente a situaciones de frustración o desacuerdo, algunos estudiantes aún manifiestan reacciones impulsivas como llanto, gritos de ira o agresiones físicas, lo que evidencia la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de sus competencias emocionales. Aunque las actividades recreativas han demostrado ser motivadoras, su impacto en el crecimiento emocional no siempre es homogéneo. De acuerdo con Goleman (1995) afirma que la inteligencia emocional constituye un componente esencial de la educación integral, pues la falta de atención a la gestión emocional durante la infancia puede

derivar en problemas como depresión, agresividad, trastornos conductuales o dificultades en las relaciones interpersonales.

Esta situación plantea la necesidad de incorporar una variable de mediación enfocada en el fortalecimiento de la inteligencia emocional mediante prácticas educativas innovadoras. La propuesta busca implementar experiencias lúdicas, creativas y significativas que permitan a las niñas y los niños reconocer, expresar y autorregular sus emociones de manera funcional. Diversos estudios señalan que la educación emocional proporciona herramientas fundamentales para mejorar las relaciones interpersonales en el entorno escolar, fomentar el respeto mutuo y contribuir al bienestar integral del estudiantado. Desde esta perspectiva, se plantea la hipótesis de que una mediación educativa centrada en la educación emocional potenciará en los niños y las niñas habilidades sociales más sólidas, una mayor capacidad de autorregulación y una participación más segura y empática dentro del contexto escolar.

En conclusión, se evidencia una brecha en la formación educativa inicial relacionada con la ausencia de enfoques sistemáticos que aborden de manera directa el desarrollo de la inteligencia emocional en las primeras etapas de escolarización. Si bien los estudiantes han mostrado avances en aspectos sociales y comunicativos, persisten dificultades en el reconocimiento y control de sus emociones, así como en la gestión adecuada de los conflictos cotidianos. Esta situación no solo afecta el bienestar individual de los estudiantes, sino que también repercute en la dinámica del aula y en la calidad de las interacciones entre compañeros. Por ello, esta investigación propone una intervención educativa innovadora que contribuya al fortalecimiento de las habilidades emocionales y sociales, promoviendo un aprendizaje integral, significativo y sustentado en una convivencia escolar respetuosa y equilibrada.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de grado
Transición del Colegio Mayor de Occidente de Facatativá mediante la implementación de
estrategias lúdicas innovadoras durante el segundo semestre del año 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado Transición del Colegio Mayor de Occidente de Facatativá mediante la implementación de estrategias lúdicas innovadoras durante el segundo semestre del año 2025.

Objetivos Específicos

Identificar los problemas socioemocionales en las niñas y niños de grado transición A y B del colegio Mayor de Facatativá.

Analizar las estrategias pedagógicas que la docente ha desarrollado valorando su impacto para fortalecer las habilidades socioemocionales en las niñas y niños.

Proponer estrategias lúdicas innovadores que impacten y llamen la atención de los estudiantes, enfocadas en su edad y sus gustos, que fortalezcan las habilidades socioemocionales, la autorregulación y control de sus emociones, así como la empatía y el trabajo en equipo.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Estrategias lúdicas: Las estrategias lúdicas se piensan como recursos pedagógicos que promueven el aprendizaje a través del juego, la exploración y la creatividad. De acuerdo con Moyles (2005) señala que la lúdica permite desarrollar en el niño habilidades cognitivas, sociales y emocionales, fomentando la motivación, la curiosidad y la participación activa en el aula. Su incorporación en el ámbito formativo favorece la integración de experiencias significativas que estimulan el desarrollo integral.

Habilidades socioemocionales: Las habilidades socioemocionales son un conjunto de capacidades que permiten a las personas reconocer, comprender y manejar sus emociones, así como establecer relaciones empáticas y constructivas con los demás. Según Bisquerra (2003), estas competencias son esenciales para el bienestar personal y la convivencia social, y deben desarrollarse de manera intencionada desde la primera infancia, favoreciendo la autorregulación, la empatía y la cooperación.

Inteligencia emocional: Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las emociones en uno mismo y en las relaciones interpersonales. En el contexto educativo, esta inteligencia contribuye a la prevención de conflictos, al fortalecimiento del autocontrol y a la mejora de las relaciones entre los estudiantes.

Referentes Teóricos

Modelo de competencias emocionales: Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional tiene que ser un proceso sistemático y continuado en los espacios educativos, en el que se quiere integrar la educación emocional al desarrollo integral de la infancia. Las cinco

competencias: conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida, se articulan directamente con la necesidad de favorecer en la infancia la identificación de las emociones y su manejo. Se integran en el desarrollo de tu investigación al ofrecerte una estructura para diseñar actividades lúdicas que promuevan la expresión emocional, la convivencia y la autorregulación. También permiten entender que la intervención pedagógica no puede reducirse a la enseñanza académica, sino a una intervención que contemple experiencias sensoriales, de juego, de interacción, que vayan dirigidas a favorecer el bienestar emocional y al mismo tiempo a mejorar el clima escolar.

Teoría de la inteligencia emocional: Goleman (1995) plantea que el éxito personal y social depende en gran medida de la inteligencia emocional, es decir que está relacionado con la capacidad que tiene el ser humano de reconocer, comprender y regular sus emociones, así como para interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Su modelo se compone de cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, resaltando que estas capacidades no son innatas, sino que puedan desarrollarse mediante procesos educativos intencionados. Desde esta perspectiva, destaca la importancia de integrar la educación emocional en el currículo escolar, dado que constituye un componente esencial para la formación integral, la convivencia pacífica y la construcción de relaciones saludables en los entornos educativos.

Teoría sociocultural del aprendizaje: Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano es un proceso de naturaleza social, involucrando el lenguaje, la cultura y el contacto en sociedad. El juego durante la infancia temprana tiene un peso muy importante ya que permite la realización de roles, aprender a adoptar las normas sociales y ser capaces de expresar las emociones a partir de elementos simbólicos. Este punto de vista orienta tu propia investigación

dado que también aporta evidencias de las ventajas del juego para el desarrollo cognitivo, pero no sólo porque también lo hace para el desarrollo emocional: a partir de las actividades lúdicas, hay aspectos que logran ser materializados, como es el caso del contacto entre niños, el trabajo cooperativo o la resolución de conflictos. La zona de desarrollo próximo, por su lado, también culmina en una mejora muy evidente en una mejor gestión emocional y la organización de vínculos positivos en el aula cuando las niñas y los niños cuentan con el apoyo.

Teoría del desarrollo cognitivo: Piaget (1962) explica que el juego cumple una función esencial en el desarrollo infantil, pues favorece la asimilación de experiencias y la construcción del conocimiento. En este periodo, el juego simbólico, la imitación y el pensamiento intuitivo permiten que los niños asimilen y acomoden nuevas experiencias, otorgando significado a aquello que descubren en su entorno. A través del juego, los niños no solo organizan cognitivamente la realidad, sino que desarrollan capacidades para comprender progresivamente sus emociones, reconocer situaciones familiares y recrear eventos que les permiten expresar deseos, miedos o conflictos internos.

Esta teoría está relacionada con la investigación, teniendo en cuenta que se articula con la importancia de implementar estrategias lúdicas como medio para fortalecer y gestionar las emociones. Las narrativas, dramatizaciones, actividades sensoriales y experiencias simbólicas permiten que los niños identifiquen, expresen y regulen sus emociones mientras construyen conocimiento y se relacionan con otros. Además, el planteamiento de Piaget está relacionados con los aportes de Vygotsky al mostrar que el juego no solo fortalece procesos cognitivos, sino que también promueve la interacción social y el desarrollo socioemocional. De este modo, las actividades lúdicas se consolidan como un recurso pedagógico integral que favorece el desarrollo de habilidades clave para la convivencia, el bienestar y la iniciación escolar.

Teoría de las inteligencias múltiples: Gardner (1993) plantea que existen múltiples formas de inteligencia y que cada niño manifestará estas capacidades de manera diferente. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal se consideran las más importantes en este sentido, pues permiten entender a los demás y conocerse a uno mismo, regular las emociones o desarrollar la empatía. Este planteamiento es interesante para la investigación, en tanto que viene a confirmar que no todos los niños expresan o gestionan las emociones de la misma manera, por ello, las experiencias pedagógicas deben ser diversas, flexibles y atentos a estas diferencias. La integración de actividades lúdicas, sensoriales y artísticas ayuda a que cada niño active todo tipo de inteligencia y encuentre maneras propias de expresar emociones, comunicarse y relacionarse.

Referentes Técnicos

Ministerio de Educación Nacional: El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) promueve en los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en Colombia, el MEN promueve el desarrollo integral del niño, reconociendo la dimensión emocional como un eje fundamental del aprendizaje. El documento enfatiza que el juego, el arte y la exploración del entorno deben constituir las principales estrategias pedagógicas para fomentar la expresión y regulación emocional.

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

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) El Marco de Competencias Socioemocionales para América Latina propone integrar la educación emocional en todos los niveles educativos, resaltando su importancia para el bienestar, la ciudadanía y la convivencia pacífica. Este marco sugiere el fortalecimiento de las

habilidades socioemocionales como parte del desarrollo sostenible y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Referentes Legales

Decreto 2247 de 1997: Regula la educación preescolar en Colombia, destacando que el juego es la actividad pedagógica por excelencia en la primera infancia, por su contribución al desarrollo integral y emocional del niño. Para esta investigación, el Decreto 2247 avala el uso de estrategias lúdicas como instrumento para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, al señalar a las maestras y maestros que deben propiciar ambientes pedagógicos mediante los cuales el juego permita la expresión y regulación y comprensión de las emociones en la primera infancia. Su perspectiva se encuentra en consonancia con el objetivo de fomentar experiencias consideradas como potenciadoras de la autonomía, la interacción y el bienestar integral en los estudiantes de grado Transición.

Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia: Garantiza el derecho de los niños y niñas a una educación integral que fomente su desarrollo emocional, afectivo y social (artículos 28 y 41). Esta norma refuerza la importancia de garantizar espacios educativos seguros donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y desarrollar competencias para la convivencia. En el marco de esta investigación, la ley sustenta la necesidad de implementar estrategias lúdicas que favorezcan la regulación emocional y el fortalecimiento de habilidades como la empatía, el autocontrol y la interacción positiva. Además, orienta al docente a actuar con responsabilidad ética, protegiendo la integridad emocional de los niños durante todas las experiencias pedagógicas realizadas.

Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación: Establece que la educación debe promover el pleno desarrollo de la personalidad y la formación en valores humanos, sociales y emocionales

(artículos 5 y 13). Esto significa que la escuela tiene la responsabilidad de crear ambientes que favorezcan la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del autoconocimiento. En tu investigación, esta ley da sustento legal a la integración de actividades lúdicas como herramientas para desarrollar habilidades socioemocionales, ya que posiciona el desarrollo emocional como un objetivo esencial del proceso educativo. De esta manera, la Ley 115 legitima el enfoque pedagógico elegido y respalda la intervención orientada al bienestar, convivencia y formación integral de los estudiantes de Transición.

Referentes Éticos

La investigación se desarrollará conforme a los principios éticos de respeto, responsabilidad y confidencialidad. Se garantizará que la participación de los niños sea libre y segura, resguardando su integridad física y emocional.

Los padres de familia serán informados sobre los objetivos del estudio. Asimismo, las actividades pedagógicas estarán orientadas a promover el bienestar, la autonomía y la participación activa de los estudiantes, en coherencia con los principios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) y el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo Colombiano (2016).

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El presente estudio se desarrollará desde un enfoque cualitativo, ya que lo que buscamos es analizar y comprender de manera más cercana como las niñas y los niños de grado transición A y B, expresarán, reconocerán y gestionarán sus emociones en su contexto escolar. Por lo tanto, desde el enfoque cualitativo nos permitirá observar y registrar sus interacciones cotidianas, escuchar sus percepciones y analizar los conceptos que construirán a partir de las experiencias lúdicas que se desarrollarán.

La presente investigación se desarrollará como un estudio de caso de componente experimental, debido a que se trabajará con un grupo de población específica (Grado transición A y B) del colegio Mayor de Occidente y se aplicarán estrategias lúdicas diseñadas para el reconocimiento y manejo de las emociones (Inteligencia emocional) durante un tiempo determinado. El método experimental es pertinente cuando se quiere observar los efectos que produce una intervención específica en un grupo de estudio determinado, ya que permite manipular una variable y analizar los cambios que genera el comportamiento o respuesta del grupo de estudio (Hernández et al., 2014, p. 129).

Este tipo de estudio es acorde a la investigación ya que permitirá acompañar de cerca al grupo de estudio, observando su evolución y documentando los cambios que se presenten e identificar y comprender cómo las actividades lúdicas aportarán significativamente en su manera de relacionarse consigo mismo y con sus pares, así visualizar sus comportamientos al momento de desarrollar sus actividades en especial aquellas que impliquen esperar su turno o compartir elementos.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis estará compuesta por el grupo de estudiantes de grado transición A y B del Colegio Mayor de Occidente, ubicado en el municipio de Facatativá.

Técnicas para la Recolección de Datos

Para llevar a cabo la recolección de datos se tuvo en cuenta los objetivos de la investigación y en el enfoque de estudio de manera cualitativa, de tal forma que estuvieran articulados, por lo anterior el propósito se centró en observar la población muestra (las niñas y los niños de transición A y B), realizando un acercamiento de manera respetuosa y cercana, observando sus comportamientos, su forma de relacionarse con los demás en los diferentes espacios y actividades desarrolladas, permitiendo que cada técnica aportara de manera significativa en la recolección de datos y logrando evidenciar la forma de reconocer, expresar y regular las emociones de las niñas y los niños.

La recolección de datos se realizó en tres momentos, para el primer objetivo, correspondiente a la fase exploratoria, se realizaron observaciones directas en el aula durante actividades cotidianas y momentos de juego libre. Estas actividades permitieron evidenciar comportamientos relacionados con la frustración, la convivencia y la interacción con sus pares. Junto a esto, se propusieron actividades de dibujo y conversación, donde los niños expresaron cómo se sienten en diferentes situaciones escolares. Estas producciones gráficas y las conversaciones que surgieron a partir de ellas se convirtieron en una primera muestra valiosa para comprender su relación inicial con la variable emocional.

En el segundo objetivo, orientado a movilizar la variable a través de estrategias recreativas, se implementaron actividades diseñadas con el fin de trabajar la identificación y el manejo de emociones. Durante estas actividades, se llevó un registro reflexivo en el que se tuvo

en cuenta registrar información acerca de las respuestas de los estudiantes, los progresos observados, los momentos más destacados y los obstáculos que se presentaron. Además, algunas actividades fueron registradas fotográficamente, lo que permitió tener un registro del proceso real que experimentaron los niños durante la intervención, especialmente en ejercicios de cooperación, turno y resolución de pequeños conflictos.

Por último, para el tercer objetivo, enfocado en indagar sobre los cambios obtenidos tras la intervención, se llevaron a cabo entrevistas breves con los niños, empleando recursos visuales que les ayudaron a comunicar sus emociones. Así mismo, se realizó una entrevista a algunos padres de familia, con el propósito de indagar si habían observado cambios en cómo sus hijos afrontaban situaciones de ira, tristeza o desacuerdo en el hogar. Para enriquecer esta perspectiva, se llevaron a cabo diálogos finales con la docente sobre las habilidades socioemocionales que pudieron desarrollarse, registrando impresiones y evaluaciones que contribuyeron a contrastar los resultados obtenidos en la fase inicial.

En conjunto, estas técnicas permitieron construir un panorama amplio y profundo sobre las emociones presentes en el aula, reconociendo tanto los avances como los retos que aún permanecen en el proceso de los estudiantes.

Categorías para el Análisis De Datos

El análisis de los datos se estructuró a partir de categorías que respondieron tanto los objetivos del estudio como los aspectos socioemocionales que se buscó fortalecer:

La identificación emocional.

La autorregulación.

La interacción social.

Estas categorías ayudaron a organizar la información y permitieron comprender con mayor claridad cómo las estrategias lúdicas influyeron en el desarrollo emocional de los niños y niñas de grado Transición A y B.

La categoría de reconocimiento emocional reunió las diferentes expresiones verbales, gestuales y gráficas mediante las cuales los estudiantes identificaron sus emociones y las de sus compañeros. La autorregulación, por su parte, permitió observar cómo enfrentaban la frustración, la espera o el desacuerdo, apoyándose en registros de aula, fotos y diarios reflexivos. La interacción socioemocional se enfocó en comportamientos como la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación respetuosa, analizados a partir de actividades grupales, juegos cooperativos y entrevistas finales.

Además, se consideró una categoría transversal llamada transformaciones percibidas, que integró las observaciones de la docente y las familias sobre los cambios evidenciados fuera del aula. En conjunto, estas categorías facilitaron una lectura ordenada y profunda de la información, permitiendo reconocer patrones, avances y cambios significativos derivados de la intervención lúdica en el fortalecimiento socioemocional de los niños.

Resultados

El análisis de los resultados se presenta a partir de un enfoque cualitativo, lo que permitió comprender de manera profunda las dinámicas comportamentales, emocionales y sociales de los estudiantes participantes. La información recolectada mediante la observación participante, los registros descriptivos y el desarrollo de actividades pedagógicas fue organizada de acuerdo con las categorías de análisis previamente establecidas: identificación emocional, autorregulación e interacción social. Los resultados se estructuran en tres momentos fundamentales: el acercamiento inicial de la población a la variable, la experimentación con la variable y la identificación de las variaciones posteriores a su implementación.

Acercamiento de la Población a la Variable

Durante la etapa de exploración, se llevó a cabo un primer acercamiento a la variable de interés, que se centra en las competencias socioemocionales de los estudiantes de Transición A y B del Colegio Mayor de Occidente. Este primer paso tuvo como objetivo descubrir de qué manera los niños y las niñas interactuaban de forma natural con sus emociones y con sus compañeros en los diversos entornos escolares. Para lograr esto, se utilizaron métodos cualitativos como la observación directa, la toma de notas descriptivas, diálogos preliminares y el estudio de producciones gráficas, lo que facilitó la recopilación de información relevante sobre sus conductas y percepciones iniciales con relación a la variable.

A través de las actividades de la cotidianidad se pudo observar que muchos de los estudiantes presentaban dificultades en el reconocimiento y la regulación emocional, especialmente en las situaciones donde debían esperar su turno, compartir materiales, facilitar la resolución de desacuerdos y demás. En situaciones de frustración, algunos de las niñas y los

niños reaccionaban llorando, gritando o impulsivamente propinando empujones, lo que afirma la poca capacidad para la verbalización de lo que sienten. En contraposición, el grupo de estudiantes optaba por el aislamiento o el buscar inmediatamente a la docente como mediadora.

En un momento de juego libre, se evidencio una situación entre dos estudiantes que utilizaban un recurso educativo en conjunto. Dado que ambos lo que querían utilizar al tiempo y no lograron ponerse de acuerdo sobre el turno para usarlo, uno de los estudiantes mostró su descontento alzando la voz y arrebatando el objeto de las manos de su compañero. En respuesta a esto, su compañero comenzó a llorar y abandonó el espacio de juego, buscando inmediatamente la intervención de la docente. Al preguntarles verbalmente sobre sus sentimientos respecto a la situación, ambos alumnos usaron expresiones generales como “me siento mal” o “no me gusta”, sin poder identificar o nombrar la emoción precisa que estaban sintiendo.

Tras la observación directa realizada en el aula, durante los periodos de juego libre y en las actividades guiadas, se pudo notar que un número significativo de alumnos tenía problemas para identificar y manejar sus emociones. Estas circunstancias se volvían más evidentes cuando tenían que esperar su turno, compartir materiales, juguetes o solucionar conflictos con sus compañeros. En esos instantes, era común ver reacciones emocionales fuertes como llorar, gritar o actuar de forma impulsiva, incluyendo empujones o demostraciones de enfado, lo que revela una dificultad para expresar lo que sentían y para lidiar de manera adecuada con la frustración.

Por otro lado, se observó que algunos alumnos respondían de forma distinta a circunstancias parecidas, eligiendo el aislamiento o solicitando inmediatamente la ayuda de la docente como intermediaria. Este tipo de acción muestra una necesidad de la intervención del adulto para manejar altercados y una limitada independencia emocional. Estas acciones se documentaron de forma sistemática en los diarios de campo, lo que facilitó la identificación de

patrones frecuentes en la manera en que los alumnos lidiaban con situaciones que causaban estrés emocional o social.

En los momentos de dibujos y conversaciones medidos como utilización de las actividades de exploración, se puede constatar que las niñas y los niños son capaces de reconocer emociones básicas como la alegría y la tristeza, mientras que tienen dificultad para poder distinguir entre el enojo y frustración. Por ejemplo, a la hora de plantearles interrogantes referidos a cómo se sentían ellos cuando perdían una partida de juego o cuando un compañero no compartía, varios alumnos utilizaban las clásicas sentencias generales: “me siento mal” o “no me gusta”, es decir, sin lograr matizar la emoción que se estaba sintiendo. Con esto, se pone de manifiesto un cierto reconocimiento emocional y una poca capacidad para asociar este tipo de estados con situaciones evolutivas específicas.

En lo que respectaba a la interacción social se observó una tendencia positiva hacia el trabajo en grupo y el juego cooperativo, sin embargo, se vio interrumpida por conflictos que surgieron cuando algunos alumnos tenían dificultades para comunicarse de una forma asertiva y resolutive sin necesidad de la intervención de un adulto. Por tanto, se visualizó que esta primera fase permitió identificar que las niñas y los niños tienen cierto interés por relacionarse y participar activamente, aunque requieren de un seguimiento o acompañamiento para poder potenciar el desarrollo de sus habilidades socioafectivas.

Experimentación

La segunda fase del estudio se refiere al desarrollo de la intervención pedagógica con la introducción de las nuevas estrategias de juego focalizadas en la mejora de la identificación emocional, la autorregulación y la interacción social. Las actividades de este tipo fueron juegos cooperativos, cuentos emocionales, canciones, dramatizaciones, dinámicas de roles y ejercicios

de respiración y relajación aplicados a la edad de los estudiantes. Estas actividades se implementaron dentro de la rutina escolar, favoreciendo un ambiente de confianza que permitió la participación espontánea de las niñas y los niños.

Los registros reflexivos transcritos durante la experimentación mostraron una mayor motivación y participación activa de los niños y las niñas. Durante las actividades, empezaron a utilizar un vocabulario emocional más amplio incluyendo expresiones como “estoy enfadado/a” “me sentí triste porque no me escogieron” o “estoy feliz porque jugué con mis amigos”. Todo ello supuso una vinculación importante con la identificación y expresión de emociones, tanto propias como de los otros.

Con respecto a la autorregulación, volviendo a los juegos de esperar turnos o seguir instrucciones, se vio que algunas de las niñas y los niños empezaron a aplicar las estrategias aprendidas: respirar profundamente, contar hasta cinco o pedir ayuda antes de actuar de manera impulsiva. Aunque no todas las niñas y los niños tuvieron una respuesta homogénea, sí se llegó a evidenciar una disminución progresiva de las conductas agresivas, así como un mayor control en situaciones de conflicto.

Los diarios reflexivos y registros fotográficos facilitaron el análisis del progreso en la interacción social, sobre todo en el ámbito del trabajo compartido: los estudiantes dieron paso a compartir los materiales, a la escucha de los compañeros, a la cooperación para conseguir un objetivo en común. En numerosas ocasiones fue posible observar cómo algunos niños intervenían para consolar a un compañero triste o para mediar pequeños conflictos, lo cual se traduce, en este sentido, en los pasos iniciales hacia el despliegue de la empatía.

Finalmente, los momentos de reflexión tras las actividades recreativas dieron la oportunidad a las niñas y niños de compartir sus sentimientos mientras participaban en los

juegos. Estos momentos facilitaron la comprensión de sus emociones y la relevancia de comunicarlas de manera serena y respetuosa. En este contexto, la mediación a través del juego se convirtió en un recurso esencial para activar la variable que se está investigando, mostrando transformaciones graduales en la manera en que los alumnos entienden, manifiestan y manejan sus emociones en el entorno escolar.

Identificación de Variaciones

El contraste entre la fase exploratoria inicial y la fase final del estudio analizado facilitó la identificación de cambios significativos en el aspecto ontológico de los participantes, que se entiende como su modo de reconocer, expresar y manejar sus emociones, así como su forma de interactuar con otros en el entorno escolar. El análisis comparativo se basó en los informes de observación, las entrevistas finales que incluyeron material visual, los diarios reflexivos y las contribuciones de las familias, lo que permitió una comprensión completa y profunda de las transformaciones ocurridas tras la introducción de la variable.

En la fase inicial, los alumnos mostraban un reconocimiento emocional bastante limitado, que se reflejaba principalmente en reacciones generales y comportamientos impulsivos. Después de la intervención, se notó un progreso significativo en su capacidad para identificar y nombrar emociones de una manera más precisa. En las entrevistas finales, tanto niñas como niños pudieron comunicar con mayor claridad sus sentimientos frente a diferentes situaciones en el colegio y en casa, empleando un vocabulario emocional más extenso y estableciendo conexiones sencillas entre sus emociones y las experiencias vividas. Por ejemplo, algunos alumnos expresaron frases como “me sentí triste porque no jugué” o “me sentí enojado cuando no me escucharon”, lo que demuestra una mayor conciencia de sus emociones.

Caso 1. Variable reconocimiento emocional (antes y después de la intervención)

En la etapa inicial, durante un juego planificado, cuando un alumno no era elegido para participar, su reacción era llanto inmediato y se alejaba del grupo. Al ser entrevistado sobre su estado emocional, solo decía “me siento mal”, sin poder identificar la emoción concreta. Por el contrario, en la etapa final de la intervención, frente a una situación parecida, el mismo alumno expuso: “me sentí triste porque quería jugar, pero ya se me pasó”. Esta transformación muestra un progreso en su habilidad para reconocer, nombrar y explicar las emociones sentidas, así como un aumento en la autoconciencia emocional.

En lo que respecta al reconocimiento emocional, se observó un avance notable, en la medida en que en la fase exploratoria los alumnos sólo reconocían de forma limitada sus experiencias; en la fase final, que fue la finalización de la intervención, sus capacidades de nombrarlas con claridad y relacionarlas con situaciones del aula o del hogar fueron más amplias y mejores. Las breves entrevistas visualizadas, con la ayuda de recursos visuales, que se fueron utilizando con sustento en la actividad realizada, detallaban que las niñas y los niños podían señalar de qué manera se sentían e incluso explicar, de forma sencilla, el porqué de las emociones que desplegaban.

En cuanto a la autorregulación, los análisis comparativos mostraron una notable reducción en comportamientos como el llanto continuo, los gritos o la violencia, que eran comunes en la etapa de exploración. Después de la intervención, se notó que los alumnos utilizaban de forma más deliberada técnicas aprendidas, como apartarse un momento para tranquilizarse, inhalar profundamente o pedir asistencia a un adulto antes de actuar. Estas acciones demuestran un mejor manejo de las emociones y una adaptación gradual a las normas del aula.

Los aportes de las familias reforzaron estos hallazgos, ya que varios padres y cuidadores señalaron cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes en el hogar. Entre los aspectos mencionados se destacan una mejor gestión del enfado, mayor disposición para dialogar y una actitud más abierta frente a la escucha. Estos testimonios permiten afirmar que los aprendizajes socioemocionales trascendieron el espacio escolar, impactando también el contexto familiar.

Caso 2. Variable autorregulación emocional (antes y después de la intervención)

Durante el acercamiento inicial, se notó que, al perder un turno en un juego, algunos alumnos mostraban reacciones como gritos, empujones o se retiraban de la actividad de manera repentina. Estos comportamientos exigían una intervención rápida del adulto para prevenir que el conflicto se intensificara. Después de poner en práctica las estrategias lúdicas, en situaciones parecidas, se observó que algunos alumnos involucrados en la situación inicial ya podían detenerse, tomar respiraciones profundas o pedir ayuda de manera verbal, utilizando expresiones como “estoy enojado, pero esperaré”. Esto indica una reducción en las reacciones impulsivas y una mejora en la regulación emocional.

En lo que respecta a la interacción social, se notó un desarrollo en las competencias de colaboración, comprensión emocional y respeto hacia los demás. Durante la etapa inicial, los problemas eran comunes y requerían intervenciones regulares de un adulto, mientras que, en la etapa final, los alumnos mostraron una mejor habilidad para abordar las diferencias a través del diálogo y el trabajo conjunto. Se pudieron ver actitudes como intercambiar recursos de manera natural, respetar los turnos y mostrar interés por el bienestar de sus compañeros, lo que indica un progreso notable en la convivencia dentro del contexto escolar.

La docente también destacó que el clima del aula se transformó de manera positiva, tornándose más armónico y propicio para el aprendizaje. Los conflictos, aunque aún estaban presentes debido a la etapa de desarrollo de los estudiantes, fueron menos frecuentes y más manejables, permitiendo que las actividades se desarrollaran con mayor fluidez y participación.

Caso 3. Variable interacción social (antes y después de la intervención)

En la fase de exploración, era común notar que en actividades en grupo surgían diferencias que culminaban en discusiones o en la exclusión de algunos compañeros. La solución a estas diferencias casi siempre requería la intervención de la docente. En la etapa final, se pudo notar que los alumnos empezaron a comunicarse entre sí para llegar a acuerdos, distribuyendo materiales y turnos de forma más justa. Por ejemplo, en una actividad de construcción, se vio cómo un alumno sugirió alternar turnos y otro estuvo de acuerdo con la sugerencia sin necesitar la ayuda de un adulto, lo que indica un progreso en la colaboración y convivencia.

En síntesis, los cambios encontrados indican que la implementación de estrategias lúdicas innovadoras provocó un cambio en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas de Transición A y B. Aunque aún hay desafíos relacionados con su etapa de desarrollo y sus propios tempos de aprendizaje, los hallazgos muestran que una intervención organizada, facilitada a través del juego y apoyada en un enfoque cualitativo, favorece de manera notable el desarrollo de la inteligencia emocional, la auto regulación y la convivencia en el ámbito escolar.

Análisis y Discusión

La investigación realizada permite evidenciar que el uso de estrategias lúdicas tuvo un impacto positivo en el progreso de las competencias socioemocionales en los estudiantes de grado Transición A y B del Colegio Mayor de Occidente. En coherencia con los objetivos planteados se identificaron progresos en la interacción social, la autorregulación y el reconocimiento emocional. Este apartado adopta un enfoque interpretativo que busca comprender los cambios observados más allá de una descripción superficial. Los resultados se evalúan en función de la variable analizada y el factor ontológico de los participantes. Dicho aspecto se entiende como la forma en que los niños y las niñas perciben, expresan y gestionan sus emociones en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, el análisis permite valorar el juego como mediador del desarrollo socioemocional.

En el acercamiento inicial, los estudiantes de transición A y B mostraron una conexión limitada y natural con la variable socioemocional, lo que reveló sus dificultades para identificar y expresar sus sentimientos. Tal como se había evidenciado en actividades anteriores, las reacciones impulsivas frente a la frustración eran comunes, así como la continua búsqueda de ayuda por parte de los adultos. Estas observaciones respaldaron la hipótesis inicial sobre la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales desde los primeros años. Sin embargo, fue notable reconocer el deseo de los estudiantes por participar en actividades en grupo. Este factor demostró un potencial de aprendizaje en el ámbito socioemocional que no siempre aparecía de manera estructurada. Por lo tanto, el primer acercamiento corroboró la relevancia de la intervención sugerida.

En la fase experimental, la implementación de estrategias de lúdicas produjo cambios positivos en la forma en que los estudiantes se relacionaban con sus emociones y sus

compañeros. Las actividades de juego, cuentos emocionales y dinámicas cooperativas fomentaron la participación activa y la expresión emocional. Los estudiantes comenzaron a utilizar un vocabulario emocional más preciso y a utilizar estrategias básicas de autorregulación. Estos resultados sugieren que el juego funcionó como un mediador eficaz del aprendizaje socioemocional. Lo anterior coincide con planteamientos teóricos que reconocen el valor del juego en la educación emocional. Autores como Bisquerra destacan la importancia de las experiencias significativas en el desarrollo emocional. En este sentido, los datos obtenidos confirman la relevancia de los referentes teóricos utilizados. Además, los resultados amplían su uso en el contexto de la educación temprana.

Después de la intervención, se evidenciaron cambios claros en la forma en que los estudiantes reconocen, expresan y regulan sus emociones. En las breves entrevistas orales, los niños realizaron expresiones como “me sentí feliz porque jugamos” o “me enojé cuando perdí”, mostrando una mayor conciencia emocional. Además, en los diálogos y observaciones se identificó el uso de estrategias como respirar y esperar el turno. Estas acciones reflejan una reducción del comportamiento impulsivo ante la frustración. En la interacción social se observó una mayor disposición a compartir y colaborar con los compañeros.

Los resultados obtenidos durante la presente investigación coinciden con estudios previos que destacan las actividades lúdicas como una estrategia clave para desarrollar habilidades sociales y emocionales en la primera infancia. Diversos autores destacan que las experiencias lúdicas en un contexto educativo promueven la autorregulación, la empatía y la interacción social (Bisquerra, 2009). Además, los avances observados en el reconocimiento emocional respaldan estos enfoques teóricos. No obstante, algunos estudios reportan cambios más rápidos en estos procesos, diferencias que pueden atribuirse al momento de la intervención y a las características

del contexto escolar. En este sentido, los resultados obtenidos amplían la comprensión del impacto de las estrategias lúdicas en una realidad educativa concreta.

Una de las principales limitaciones del estudio fue el tiempo de intervención, debido a que la investigación se inició cuando los estudiantes se encontraban a un mes de finalizar el año escolar. Esta situación redujo la posibilidad de realizar un mayor número de intervenciones pedagógicas. Asimismo, limitó la recolección de más registros fotográficos y observacionales. El corto periodo disponible también restringió un diálogo más amplio y sistemático con las familias. Estas condiciones pudieron influir en la profundidad del análisis de los resultados. Para futuras investigaciones, se sugiere iniciar el proceso con mayor anticipación para ampliar el alcance del estudio.

Los resultados de este estudio demuestran la importancia de integrar sistemáticamente estrategias lúdicas dirigidas al desarrollo socioemocional en la educación temprana. Los resultados pueden ayudar a mejorar el proceso educativo fortaleciendo la convivencia, la autorregulación y la expresión emocional en el aula. También ofrecen insumos para el desarrollo de planes educativos institucionales que incluyan la educación emocional como eje transversal. Esta práctica puede extenderse a otras aulas y contextos educativos. Además, los resultados pueden orientar los procesos de formación docente en educación emocional. A nivel comunitario, brindan una oportunidad para fortalecer el vínculo entre el colegio y la familia.

A partir del análisis realizado en base a los resultados, se muestra que las estrategias lúdicas contribuyeron al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en los grados de transición A y B. El progreso observado en el reconocimiento emocional, la autorregulación y la interacción social confirma la importancia de la intervención. Estos hallazgos plantean nuevas preguntas sobre los efectos a largo plazo de estas estrategias. También

es fundamental explorar cómo la participación activa de las familias puede fortalecer estos procesos. Se recomienda que futuros estudios amplíen la duración de la intervención y consideren métodos mixtos. Estas propuestas nos permitirán profundizar y ampliar el alcance de los resultados alcanzados.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación permitió evidenciar que la implementación de nuevas estrategias lúdicas tuvo un efecto significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de grado Transición A y B del Colegio Mayor de Occidente. Los resultados reflejaron avances claros en la interacción social, la identificación de emociones y la autorregulación, lo que se alinea directamente con los objetivos tanto específicos como generales planteados. Además, los resultados obtenidos permiten dar respuesta a la pregunta de investigación, evidenciando que el juego puede ser una herramienta eficaz para promover el crecimiento emocional en la primera infancia y mejorar la convivencia escolar, siempre que sea abordado con una intención pedagógica.

La investigación mostró un cambio importante en la manera en que las niñas y los niños perciben, expresan y manejan sus emociones desde el punto de vista ontológico. Al principio, los alumnos tenían problemas para reconocer sus emociones y controlar sus reacciones ante la frustración; no obstante, después de la intervención, pudieron enriquecer su vocabulario emocional, manifestar con más precisión lo que sentían y utilizar tácticas fundamentales de autocontrol. Estos progresos muestran una transformación gradual en su forma de interactuar consigo mismos y con los demás, lo que refuerza su autonomía emocional y su habilidad para convivir.

En la población abordada, la variable de educación emocional mediada por estrategias lúdicas mostró un efecto beneficioso, promoviendo el manejo apropiado de conflictos, la colaboración, la empatía y la participación activa. La reducción de comportamientos impulsivos y el incremento de actitudes cooperativas son algunos de los logros más importantes. Sin embargo, en particular para los alumnos que requieren más tiempo para establecer habilidades de

autorregulación, ciertos procesos todavía necesitan una continuidad mayor. Esto demuestra que el desarrollo socioemocional es un proceso progresivo que necesita apoyo constante.

Los resultados obtenidos de esta investigación contribuyen a la educación al reafirmar el valor del juego como método pedagógico para fortalecer las emociones en la educación inicial, conforme a los conceptos teóricos analizados. Además, el estudio aporta a la literatura al proporcionar una experiencia situada en un contexto escolar particular, con evidencias cualitativas que profundizan en la comprensión del impacto de las prácticas lúdicas sobre la formación integral. Desde el enfoque metodológico, la utilización de entrevistas cortas, registros descriptivos y observaciones posibilitó un análisis detallado de los resultados alcanzados, lo que puede ser útil como referencia para investigaciones futuras similares.

Se recomienda que la institución educativa siga consolidando de manera sistemática la educación emocional, incorporando constantemente estrategias lúdicas en la planeación curricular. Es relevante fomentar acciones que propicien el diálogo, la expresión de las emociones, la solución pacífica de conflictos y la colaboración, además de formar a los docentes en herramientas pedagógicas vinculadas con el desarrollo socioemocional. Asimismo, se propone que las familias participen de manera activa a través de espacios o talleres de orientación para fortalecer los lazos y la coherencia entre el trabajo escolar y el apoyo en casa.

Con el objetivo de estudiar procesos de consolidación a mediano y larga plazo, se sugiere extender la duración de la intervención en futuras investigaciones. Se propone además incluir variables nuevas, como la utilización de recursos digitales lúdicos y mayor acompañamiento de la familia; así como emplear métodos mixtos que combinen datos cualitativos y cuantitativos. Estas ampliaciones posibilitarán una comprensión más integral del desarrollo socioemocional y reforzarán la validez de los resultados.

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/9907>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional en la práctica*. Editorial Praxis.
<https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Código Deontológico y Bioético del Psicólogo Colombiano. (2016). *Codigo Deontologico del psicólogo Colombiano*. <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2020/12/Acuerdo-No.-15-ano-2018-1.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531340.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
<https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Gómez Cardona, A. (2017). *Educación emocional en la primera infancia*. Editorial Académica.(52), 174-185. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194253828011.pdf>
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education., 129.
- López Cassa, È. (diciembre de 2005). *Educación emocional y convivencia escolar*. Editorial Narcea., 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

- Manrique Guzmán, M. (2021). *Autorregulación emocional en contextos escolares*. Editorial Universitaria.(49), 264-271. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.49264-271-Manrique-Elizabeth.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones para la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235125:Formacion-Integral>
- Moyles, J. (2005). *The excellence of play*. Open University Press. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/01/MOYLES.-El-juego-en-EI-y-EP_prw.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2021). *Marco de competencias socioemocionales para América Latina*. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/lfgonzalezpo_unadvirtual_edu_co/IgArIx6ucE2ZR6-gYhkfapoaAamxogXMbh1Yv4bAmgO_2k0?e=nQd3Mt

Apéndice B

Análisis Encuesta Aplicada a Estudiantes

[*Análisis encuesta aplicada a estudiantes.docx*](#)

Apéndice C*Consentimientos*[Consentimientos.pdf](#)

Apéndice D

Diarios de Campos

[*Diario de campo 1.docx*](#)

[*Diario de campo 2.docx*](#)

Apéndice E*Evaluación*[Evaluación.pdf](#)

Apéndice F*Fotografías**fotografías*