

**Diseño de experiencias pedagógicas para fortalecer la empatía y el trabajo en equipo en  
educación inicial**

Yulieth Paola Manzano Mena

Asesor

Laura Bibiana Calderon Medina

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

## Resumen

Este documento es el producto de una actividad de investigación formativa, realizada como alternativa de grado, que posibilitó la reflexión acerca de la práctica pedagógica y del estudio en el ámbito educativo. El análisis se realizó en el colegio Rayito del Sol, con 10 niños y niñas de 4 a 5 años del grado jardín B. Se planteó como objetivo general diseñar vivencias pedagógicas que fortalecieran la empatía, las relaciones afectivas y el trabajo en equipo entre los niños y las niñas de educación inicial. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo y un modelo de estudio de investigación-acción pedagógica, en el que se utilizó como variable la creación e implementación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, teniendo en cuenta sus repercusiones en el desarrollo socioafectivo de la unidad analizada. Se determinó, a partir de esta investigación, que la implementación de experiencias pedagógicas deliberadas, mediadas por el juego, la interacción en grupo y la exploración emocional, promovió mejoras en la expresión de emociones, la participación en tareas grupales, la empatía, la colaboración y el establecimiento de relaciones afectivas más positivas dentro del salón.

***Palabras clave:*** Empatía, afectividad, infancia, juego, convivencia.

### **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which made it possible to reflect on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at Rayito del Sol School, working with 10 boys and girls aged 4 to 5 from kindergarten group B. The general objective was to design pedagogical experiences to strengthen teamwork, empathy, and affective bonds in children in early childhood education, using a qualitative approach and a pedagogical action research design, in which the variable was the design and implementation of playful and socio-affective pedagogical experiences, recognizing their effects on the socio-affective development of the unit of analysis. Based on this research exercise, it was concluded that the implementation of intentional pedagogical experiences, mediated by play, emotional exploration, and group interaction, promoted progress in emotional expression, participation in collective activities, empathy, cooperation, and the construction of more positive affective bonds within the classroom.

***Keywords:*** Empathy, affectivity, childhood, play, coexistence.

## 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 Teóricos .....	17
Referentes Técnicos .....	22
Referentes Legales .....	24
Referentes Éticos .....	26
Herramientas y Métodos .....	28
Enfoque y Tipo de Estudio .....	28
Unidad de Análisis .....	29
Técnicas para la Recolección de Datos.....	29
Categorías para el Análisis de Datos .....	32
Resultados .....	35
Acercamiento de la Población a la Variable .....	35
Experimentación .....	37
Identificación de Variaciones .....	41

Análisis y Discusión .....	44
Conclusiones y Recomendaciones .....	49
Referencias Bibliográficas .....	52
Apéndices.....	57

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	57
--	----

## Introducción

El desarrollo socioafectivo es esencial para la formación completa de los niños y las niñas en la educación inicial, porque en esta fase se afianzan habilidades importantes para interactuar con los demás, convivir, expresarse emocionalmente y participar en actividades grupales de aprendizaje. Trabajar pedagógicamente la empatía, el trabajo en equipo y los lazos afectivos tiene una importancia particular en entornos educativos como el del colegio Rayito del Sol, que está situado en Aguachica, Cesar. Esto es así porque estos procesos no solo benefician el bienestar de los niños, sino que también refuerzan la dinámica del aula y contribuyen a crear ambientes seguros, respetuosos y participativos. Hoy por hoy, este tema es particularmente relevante porque las instituciones educativas tienen el deber de atender no solo a las necesidades cognitivas, sino también a los retos emocionales y relacionales que afectan la convivencia y el aprendizaje desde la infancia.

En este contexto, esta investigación se origina a partir de la detección de problemas en ciertos niños y niñas que asisten a educación inicial para cooperar entre sí, compartir materiales, prestar atención a sus pares y participar armónicamente en tareas grupales. A pesar de que el grupo ya había logrado progresos en la identificación de emociones, la comunicación y algunas expresiones de respeto y cooperación, seguía siendo necesario entender qué tipo de mediación pedagógica podría consolidar estas habilidades de forma más sistemática. Esta inquietud se basa en investigaciones anteriores que resaltan que las intervenciones de aprendizaje socioemocional durante los primeros años de vida favorecen la competencia emocional y social, así como la autorregulación conductual (Blewitt et al., 2018), además de la adaptación a la escuela y el control de comportamientos problemáticos (Hosokawa et al., 2024). Asimismo, los estudios de Sheridan et al. (2019) y Smith et al. (2020) enfatizan que la colaboración entre la familia y la

escuela fortalece el desarrollo emocional y social de los niños, lo que hace más relevante examinar este fenómeno en un contexto auténtico de aula.

En respuesta a esta circunstancia, la investigación se propuso como objetivo principal crear experiencias pedagógicas para reforzar los lazos afectivos, el trabajo de equipo y la empatía en los niños y niñas de educación inicial. Se utilizó una perspectiva cualitativa para su desarrollo, empleando el método de investigación-acción pedagógica y colaborando con un grupo de análisis compuesto por diez niños y niñas de entre 4 y 5 años del grado jardín B del colegio Rayito del Sol. La recolección de información se organizó en tres etapas: la primera fue la exploración inicial, seguida por la experimentación pedagógica y, finalmente, la identificación de variaciones. Se emplearon para ello métodos como las entrevistas de percepción, los registros audiovisuales, el diario de campo, los dibujos y las conversaciones guiadas. Con base en estas pruebas, se realizó un análisis cualitativo enfocado en categorías tales como empatía, conexiones emocionales, trabajo colaborativo, manifestación y control de emociones, y participación en experiencias educativas recreativas y socioafectivas.

El estudio mostró como hallazgo fundamental que, al poner en práctica experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, se lograron progresos importantes en la comunicación entre pares, la cooperación, la empatía, la participación grupal, el desarrollo de vínculos emocionales más positivos en el aula y la expresión emocional. Estos hallazgos hacen posible sostener que una mediación pedagógica deliberada, empática y fundamentada en el juego tiene la capacidad de promover el desarrollo socioafectivo en la educación inicial y de cambiar gradualmente las dinámicas de convivencia escolar.

## Caracterización

Esta investigación se lleva a cabo en el colegio Rayito del Sol, situado en Aguachica, Cesar. Se centra en el nivel de educación inicial, más concretamente en la clase de jardín B. Este ambiente educativo es notable por ser un lugar donde se entrelazan procesos esenciales para el desarrollo holístico de la primera infancia, en particular dentro de las dimensiones comunicativa, socioemocional y relacional. La institución está ubicada en un ambiente donde la escuela tiene una función primordial en el desarrollo de los niños y las niñas, no solamente en lo que respecta a adquirir aprendizajes básicos, sino también en lo que se refiere a establecer relaciones, normas de convivencia y experiencias de interacción con otros niños y adultos importantes. La infografía muestra que el aula es un lugar esencial para observar y consolidar los procesos de socialización y participación de los niños.

Por otra parte, a diez estudiantes de 4 a 5 años, cinco de cada género, que asisten a la escuela Rayito del Sol y están en educación inicial, son los participantes. Esta población está en una fase de desarrollo donde la interacción social, el juego, la expresión emocional y la formación de relaciones afectivas son fundamentales para su crecimiento y aprendizaje integral. Por lo tanto, el grupo de niños y niñas del salón de clases B de jardín es la unidad de análisis. Se tiene en cuenta también la participación de sus familias como actores que apoyan el proceso educativo. Se trata de un grupo infantil que, debido a su desarrollo evolutivo, necesita experiencias pedagógicas que sean mediadas por el acompañamiento, la observación continua y estrategias adecuadas para sus necesidades sociales y emocionales.

Se observó en el diagnóstico que ciertos niños y niñas del grupo tienen problemas para colaborar, compartir materiales, escuchar a sus compañeros y participar armónicamente en actividades de grupo. Estas circunstancias evidencian la importancia de reforzar los aprendizajes

vinculados a la regulación emocional, a la comunicación asertiva, al trabajo en equipo, a la empatía y a la creación de relaciones afectivas positivas. Estas demandas, en concordancia con la guía de aprendizaje, posibilitan el diseño de una propuesta pedagógica que integre teoría, práctica y recopilación de datos en un contexto real, con el objetivo de experimentar e incidir sobre variables educativas significativas. Por lo tanto, el entorno exige experiencias relevantes que promuevan la identificación y expresión de emociones, además del desarrollo de habilidades sociales que optimicen la convivencia y participación en el aula.

Para finalizar, los elementos del entorno escolar, familiar y social impactan el proceso de aprendizaje del grupo. La infografía subraya la importancia de colaborar coordinadamente con las familias, lo que implica que los lazos emocionales y las vivencias afectivas de los niños y las niñas no se basan solo en lo que sucede en el aula, sino también en los procesos de acompañamiento familiar. Además, en la educación temprana, las posibilidades de aprender a convivir, solucionar conflictos, mostrar emociones y colaborar pueden verse alteradas por discrepancias en los estilos de crianza, el grado de acompañamiento familiar y las vivencias anteriores de socialización. Bajo estas circunstancias, la escuela desempeña un rol de mediador al proporcionar entornos pedagógicos que compensen esas disparidades y fomenten condiciones de aprendizaje más inclusivas, afectivas y participativas para todos los niños.

## **Planteamiento del Problema**

En el marco del aula de educación inicial de la escuela Rayito del Sol, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales cumple un papel fundamental en la formación integral de los niños y niñas, ya que durante esta etapa comienzan a construir la manera en que se relacionan con los demás, expresan sus emociones y participan en actividades colectivas. Sin embargo, en muchos contextos educativos se evidencian dificultades relacionadas con el trabajo en equipo, la empatía y la construcción de vínculos afectivos sanos entre los estudiantes.

Dentro del aula, es frecuente observar conductas como poca disposición para compartir, dificultades para comunicarse de manera respetuosa, conflictos constantes entre compañeros, escasa comprensión de las emociones de los demás y limitaciones para participar en actividades colaborativas. Estas situaciones afectan no solo la convivencia escolar, sino también el desarrollo emocional, social y académico de los niños y niñas.

Además, aunque las instituciones educativas reconocen la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales desde edades tempranas, en ocasiones las estrategias pedagógicas implementadas no resultan suficientemente dinámicas, significativas o adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes de educación inicial. Esto puede generar poco involucramiento de los niños en las actividades y limitar la construcción de relaciones afectivas positivas dentro del entorno escolar.

Por otra parte, factores como los cambios en las dinámicas familiares, el uso excesivo de dispositivos tecnológicos y la disminución de espacios de interacción social también influyen en las dificultades para desarrollar habilidades como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas innovadoras, lúdicas y participativas que favorezcan el fortalecimiento del trabajo en equipo, la empatía y los vínculos afectivos en niños y niñas de educación inicial, promoviendo ambientes de aprendizaje más inclusivos, armónicos y emocionalmente seguros que contribuyan al desarrollo integral de la primera infancia.

Por tanto, el problema no radica en la falta de habilidades socioemocionales en el grupo, sino en la necesidad de entender qué tipo de mediación pedagógica es más adecuada para fortalecer esas capacidades dentro del contexto real de la educación inicial. Por lo tanto, la falta de claridad acerca de cómo desarrollar experiencias pedagógicas contextualizadas que integren el trabajo en equipo, la empatía y las relaciones afectivas con la colaboración de las familias y las dinámicas del aula es el centro de la brecha de conocimiento. A pesar de que la relevancia del aprendizaje socioemocional y la colaboración entre las familias y las escuelas en la primera infancia cuenta con el respaldo de datos recientes, aún se necesitan investigaciones situadas para identificar cómo estas estrategias funcionan en contextos específicos y qué cambios producen en los procesos de convivencia y aprendizaje. Por lo tanto, existe la necesidad de realizar una investigación pedagógica que no se limite a detallar el problema, sino que tenga un enfoque intencional para entender y potenciar el desarrollo socioafectivo en los niños.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo ayuda a reforzar la empatía, los vínculos de afecto y el trabajo en equipo en niños y niñas de 4 a 5 años de educación inicial el diseño de experiencias pedagógicas que sean lúdicas y socioafectivas?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Diseñar experiencias pedagógicas para fortalecer el trabajo en equipo, la empatía y los vínculos afectivos en niños y niñas de educación inicial

### **Objetivos Específicos**

Explorar las emociones de los niños y niñas de 4 a 5 años del colegio Rayito del Sol hacia experiencias educativas lúdicas y socioafectivas.

Motivar el desarrollo socioafectivo en los niños y las niñas de 4 a 5 años mediante la experimentación de vivencias educativas lúdicas y socioafectivas.

Reconocer alteraciones o transformaciones en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas de 4 a 5 años del colegio Rayito del Sol, cuando se empieza a ejecutar el diseño e implementación de experiencias pedagógicas que integren elementos lúdicos y socioafectivos.

## Marcos de Referencia

### Referentes Conceptuales

En este estudio, se entiende la educación inicial como el contexto educativo de la primera infancia en que el desarrollo cognitivo, emocional y relacional tiene lugar de forma integrada a través de interacciones diarias, experiencias dirigidas y entornos pedagógicos diseñados intencionalmente. En esta etapa, el aprendizaje no se restringe a los contenidos académicos; también incorpora la formación de competencias para interactuar con otros, regularse, expresarse y convivir. Desde este punto de vista, el desarrollo socioafectivo se refiere a la manera en que los niños mejoran habilidades tales como la regulación de sus emociones, la interacción positiva, la colaboración y la adaptación social; todas son fundamentales para su carrera académica y personal (Blewitt et al., 2018).

La habilidad de los niños para participar en actividades conjuntas con otros, colaborar, escuchar, turnarse, asumir responsabilidades menores y construir objetivos comunes dentro del aula es lo que se entiende como trabajo en equipo en esta investigación (Hosokawa et al., 2024). Este concepto se manifiesta en comportamientos visibles en la educación inicial, tales como compartir materiales, unirse a juegos en grupo, respetar normas básicas y mantener interacciones de cooperación. La literatura más reciente lo relaciona con el aprendizaje socioemocional, ya que las vivencias de colaboración fomentan la interacción entre compañeros, el comportamiento prosocial y la adaptación a la escuela (Hosokawa et al., 2023; Hosokawa et al., 2024).

La empatía se define como la habilidad de reconocer, entender y reaccionar ante las emociones de los demás. Zeng et al. (2024) identifican dos aspectos complementarios: la empatía afectiva, que tiene que ver con resonar emocionalmente con otra persona, y la cognitiva, que se relaciona con entender los sentimientos y el punto de vista de los demás. Durante la primera

infancia, las dos dimensiones son de importancia ya que afectan la calidad de los vínculos con los pares, la sensibilidad ante las necesidades ajenas y el potencial para establecer relaciones más positivas en el grupo. Por esta razón, la empatía no se trata aquí como una característica aislada, sino como una competencia relacional que puede ser fortalecida a través de mediaciones pedagógicas.

Se entiende por vínculos afectivos a las relaciones de seguridad, confianza, cercanía y reconocimiento que se establecen entre niños, docentes y familias en los entornos diarios de desarrollo. Estos lazos en el contexto escolar favorecen la pertenencia, la disposición para aprender y la calidad de las interacciones sociales. Según Wang y Liu (2025), la competencia socioemocional de los niños está positivamente relacionada con la intimidad familiar, y esta asociación se hace más fuerte cuando hay una interacción habitual entre el preescolar y la familia. En la misma línea, las investigaciones acerca de las alianzas entre la escuela y la familia subrayan que la colaboración, la comunicación y los vínculos interpersonales entre adultos relevantes impactan positivamente en las habilidades sociales y emocionales de los niños (Smith et al., 2020; Sheridan et al., 2019).

Por último, las experiencias pedagógicas que son lúdicas y socioafectivas se consideran como instancias de enseñanza planificadas que emplean el juego, la interacción, la expresión de emociones, el diálogo, la observación y la participación activa como mecanismos para fomentar aprendizajes relacionales. No son actividades independientes, sino secuencias intencionadas que facilitan el desarrollo de competencias socioemocionales en situaciones reales en el aula (Silkenbeumer et al., 2024). Los datos indican que las intervenciones curriculares de aprendizaje socioemocional en la educación inicial tienen un mejor desempeño cuando son explícitas, sistemáticas y se ajustan a la etapa de desarrollo de los niños. Por esta razón, el diseño de

experiencias pedagógicas de este tipo es el eje central del presente proyecto (Blewitt et al., 2018).

### **Referentes Teóricos**

Este estudio se basa en una perspectiva que integra tres ejes. En primer lugar, una perspectiva sociocultural del aprendizaje, que sostiene que el desarrollo de los niños se da a través de la interacción con otros y de las mediaciones ambientales. En segundo lugar, un punto de vista ecológico y relacional del desarrollo socioemocional, que acepta la importancia que tienen el aula, la familia y el entorno en la educación de los niños (Neri Tejada et al., 2024). En tercer lugar, el área de aprendizaje socioemocional en la educación inicial brinda pruebas sobre la capacidad de enseñar habilidades como la empatía, la regulación emocional y la cooperación. Esta integración es relevante para el proyecto, ya que posibilita entender que la empatía, los lazos afectivos y el trabajo en grupo no surgen de manera espontánea, sino a través de experiencias mediadas y socialmente situadas (Wang & Liu, 2025).

Blewitt et al. (2018) llevaron a cabo, en primer lugar, una revisión meta analítica y sistemática de programas universales de aprendizaje socioemocional para niños entre 2 y 6 años en escenarios educativos y de atención durante la primera infancia. Los autores determinaron que estas intervenciones tienen una relación con los avances en resultados sociales, emocionales y de aprendizaje al principio. Este estudio es fundamental para la investigación actual, ya que evidencia que la educación inicial es un ámbito válido para realizar intervenciones pedagógicas en habilidades socioemocionales. Asimismo, apoya el concepto de que las experiencias pedagógicas pueden ser formuladas con la intención explícita de potenciar habilidades relacionales, lo cual respalda la variable experimental del proyecto.

De igual manera, Murano et al. (2020) llevaron a cabo un metaanálisis que incluía 48 investigaciones sobre intervenciones de aprendizaje socioemocional en la educación preescolar. Se encontraron efectos pequeños a moderados en programas universales y efectos moderados en intervenciones específicas para niños que requieren más apoyo. Una contribución de este estudio que resulta especialmente útil es la advertencia de que las buenas prácticas para el preescolar no deben considerarse como una mera imitación de los modelos aplicados en la educación primaria o secundaria, por la particularidad del desarrollo en estas etapas. Esto significa que, para esta investigación, las vivencias pedagógicas tienen que estar en concordancia con la lógica del juego, la interacción concreta y la mediación emocional típica de la educación inicial.

Djamnezhad et al. (2021) también llevaron a cabo un mapeo sistemático de revisiones sistemáticas acerca del aprendizaje socioemocional en entornos preescolares. Sus investigaciones no solo corroboraron que estas intervenciones tienen un impacto positivo, sino que también detectaron lagunas metodológicas y cuestiones todavía sin respuesta acerca de cuáles programas son más efectivos, en qué condiciones y con qué grado de intensidad. Esta contribución es relevante porque previene la suposición de que todas las intervenciones socioemocionales producen el mismo resultado de manera automática. En el contexto de este estudio, su propuesta justifica la necesidad de llevar a cabo una investigación situada, que pueda analizar cómo una propuesta elaborada para un entorno particular genera cambios reales en niños y niñas concretos.

Por otro lado, Sheridan y colaboradores (2019) examinaron 117 investigaciones acerca de intervenciones entre la familia y la escuela que se enfocan en el funcionamiento socioemocional de los niños. Los hallazgos de su estudio revelaron un impacto significativo en la salud mental y la competencia social-conductual, resaltando como elementos eficaces el trabajo colaborativo, la comunicación y las relaciones entre maestros y padres. Dado que este estudio extiende la

perspectiva del aula a una red de relaciones más extensa, resulta especialmente relevante para tu proyecto. A partir de este punto de vista, el fortalecimiento de los lazos afectivos en los niños no solo depende de lo que sucede entre sus pares, sino también de cómo la escuela se encarga de involucrar y coordinar a las familias en la experiencia pedagógica.

En la misma dirección, Smith et al. (2020) llevaron a cabo un metaanálisis acerca de las intervenciones de alianza entre la familia y la escuela y hallaron impactos positivos en el desempeño académico, así como en el comportamiento, la competencia social y la salud emocional. Los escritores subrayan que la cooperación continua entre la familia y la escuela, así como la interacción bidireccional y la participación en el hogar, son elementos particularmente influyentes. Este descubrimiento es de gran importancia para el proyecto actual porque indica que las experiencias pedagógicas que buscan fomentar la empatía, la colaboración y los vínculos emocionales son más efectivas si se llevan a cabo fuera del aula y si involucran a las familias como agentes mediadores en el desarrollo socioafectivo.

Denham et al. (2020), que investigaron la socialización de la inteligencia emocional en el preescolar con 327 niños y 85 maestros, es otra referencia significativa. Sus hallazgos indican que la manera en que los profesores expresan, nombran y acompañan las emociones ayuda a desarrollar el conocimiento emocional de los niños, sobre todo si se tiene en cuenta el contexto socioeconómico del aula. Este estudio es relevante para la investigación actual porque ubica al maestro como un mediador activo en el desarrollo de las emociones. Por lo tanto, no es suficiente con sugerir actividades "acerca de las emociones"; es necesario un ejercicio docente consistente, receptivo y continuo que transforme las vivencias diarias en oportunidades para el aprendizaje socioafectivo.

Siguiendo la línea de lo anterior, Hosokawa et al. (2023) estudiaron el programa Fun FRIENDS con niños en edad preescolar en Japón mediante un experimento. El análisis comienza por identificar que capacidades como la regulación de emociones, la colaboración con otros y el logro de objetivos son parte del ámbito del aprendizaje socioemocional. Luego, investiga los impactos de una intervención preventiva bien estructurada durante la primera infancia. La relevancia de este trabajo para tu proyecto es doble: en primer lugar, ratifica que la cooperación y la autorregulación pueden ser intervenidas pedagógicamente a esta edad; en segundo lugar, proporciona un precedente metodológico útil para reflexionar sobre experiencias que se pueden organizar, observar y evaluar antes y después de su puesta en marcha.

Silkenbeumer et al. (2024) llevaron a cabo un análisis más reciente sobre la manera en que los maestros de educación infantil respaldan la regulación emocional de los pequeños. Su propuesta principal es que la socialización emocional en la formación de los niños tiene que contribuir para que estos consigan una regulación reflexiva de sus emociones y comportamientos adecuados a nivel social. Este trabajo es particularmente valioso para el proyecto porque vincula la dimensión emocional con la convivencia diaria: un niño que comienza a entender y manejar sus emociones de mejor manera tiene más probabilidades de escuchar, esperar su turno, cooperar y mantener relaciones respetuosas. Por lo tanto, las vivencias pedagógicas del estudio tienen que incluir no solo la interacción en grupo, sino también intervenciones específicas de regulación y apoyo emocional.

Zeng et al. (2024), por otro lado, llevaron a cabo una investigación longitudinal con 160 niños en edad preescolar para investigar la correlación entre la empatía y las relaciones entre pares. Hallaron que la empatía afectiva y, particularmente, la cognitiva, pronosticaban de manera positiva la calidad de las relaciones entre pares al año siguiente. Los autores enfatizan que

fomentar la empatía puede mejorar las relaciones sociales en el nivel preescolar. Este descubrimiento, que confirma que la empatía no es un elemento adicional, sino una base relacional para trabajar en equipo y establecer vínculos afectivos, está estrechamente relacionado con tu proyecto. Por lo tanto, actuar sobre la empatía tiene sentido desde un punto de vista pedagógico, no solo moral o actitudinal.

Johansen et al. (2024) investigaron, en consonancia con esto, las conexiones entre la teoría de la mente, el entendimiento emocional y las relaciones positivas entre niños preescolares. A pesar de que no confirmaron todas las conexiones longitudinales anticipadas, sí encontraron una correlación positiva entre la calidad inicial de las relaciones positivas entre compañeros y el nivel inicial de comprensión emocional. Este hallazgo es muy importante porque plantea un análisis crítico: no todo cambio relacional se da de forma lineal o instantánea. Para los propósitos de este estudio, esto significa que identificar cambios en empatía, cooperación y conexiones afectivas requerirá una observación atenta, contextualizada y cualitativamente receptiva, en lugar de suponer modificaciones homogéneas en todos los niños.

Por último, Hosokawa et al. (2024) determinan que los programas de aprendizaje socioemocional en la clase pueden regular comportamientos problemáticos en la infancia temprana, evitar desajustes escolares y optimizar la adaptación social y el rendimiento académico. Este estudio respalda la base teórica del proyecto, ya que confirma que las habilidades socioemocionales son enseñables y preventivas. Desde un enfoque crítico, sus descubrimientos apoyan la relevancia de una propuesta enfocada en experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, pues demuestran que una intervención bien organizada tiene el potencial de generar beneficios significativos en la vida escolar. En tu investigación, esto significa que puedes ver de qué manera el fortalecimiento del trabajo en equipo, la empatía y los

lazos emocionales tienen el potencial de influir integralmente en la convivencia durante la educación inicial.

Para finalizar, los referentes teóricos analizados permiten afirmar que el desarrollo socioafectivo en la educación inicial está condicionado por las mediaciones pedagógicas deliberadas, las conexiones significativas con compañeros y adultos, así como una coordinación sólida entre la escuela y la familia. Por lo tanto, el proyecto actual tiene justificación teórica porque establece como variable de intervención experiencias pedagógicas diseñadas para fomentar la empatía, la cooperación y la conexión, y como elemento ontológico el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas. La revisión también indica que hay suficiente apoyo empírico para actuar en este ámbito; sin embargo, sigue siendo necesario realizar estudios situados que faciliten entender cómo estos procesos se manifiestan en situaciones específicas de clase.

### **Referentes Técnicos**

Para esta investigación, las referencias técnicas más relevantes son las proporcionadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional, ya que guían la planificación, implementación y seguimiento del nivel inicial educativo en Colombia. El MEN proporciona una serie de referentes técnicos para la educación inicial y preescolar que guían la organización pedagógica y curricular, clarificando el qué, el por qué y el cómo de los procesos educativos en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2024). Para esta investigación, son particularmente significativas las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar y el documento Sentido de la educación inicial. Esto se debe a que consideran la educación inicial como un proceso pedagógico deliberado, contextualizado e inclusivo, que puede dar respuesta a la diversidad cultural, social, socioeconómica y étnica de los

niños y sus familias (MEN, 2014, 2017). Estos documentos respaldan, desde un punto de vista técnico, la sugerencia de crear experiencias pedagógicas que refuercen la empatía, el trabajo en equipo y los lazos emocionales en un grupo de educación inicial.

El MEN, de manera complementaria, afirma que la exploración del entorno, el arte, el juego y la literatura son las actividades fundamentales de la primera infancia. No se deben percibir solamente como herramientas para lograr otros aprendizajes, sino como experiencias que fomentan el aprendizaje y el desarrollo por sí mismas (MEN, 2024). Concretamente, el escrito "El juego en la educación inicial" indica que este es un reflejo de las dinámicas sociales y culturales de la comunidad, y facilita que los niños puedan representar y reconstruir su vida y su entorno (MEN, 2014). Este referente es crucial para la investigación actual, ya que la variable de intervención se basa exactamente en el diseño de vivencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas. Por tanto, el juego es el soporte técnico principal para mediar la colaboración, la escucha, la empatía y el establecimiento de relaciones positivas entre pares.

Además, el ICBF ofrece directrices técnicas importantes para brindar una atención integral a los primeros años de vida. El Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia esboza los métodos de atención y valora el hecho de dar respuesta a las especificidades familiares, comunitarias y territoriales del país (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2018). Este documento es relevante para el proyecto, ya que confirma que la educación inicial no puede desvincularse del entorno vital de los infantes ni de la función que cumplen las familias y cuidadores. Por lo tanto, el estudio se basa en una comprensión técnica de la primera infancia como fase de desarrollo integral, donde la interacción social, el ambiente afectivo y las experiencias pedagógicas contextualizadas son elementos esenciales del aprendizaje.

## Referentes Legales

La Constitución Política de Colombia es la base legal de la investigación. Su artículo 44, por un lado, establece que el Estado, la familia y la sociedad tienen el deber de ayudar a los niños y protegerlos para asegurar su desarrollo integral y armonioso; por otro lado, afirma que sus derechos son superiores a los de los demás. El artículo 67, por otro lado, establece que la educación es tanto un derecho del individuo como un servicio público con una función social (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Estos mandatos constitucionales apoyan la relevancia de las investigaciones pedagógicas que se enfocan en el bienestar integral y el desarrollo socioafectivo durante los primeros años de vida.

En segundo lugar, la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, establece el funcionamiento del servicio público de educación y determina cómo se organiza la educación formal en los niveles preescolar, básico y medio. Esta ley se basa en el derecho a la educación y su rol social (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esta ley es fundamental ya que sitúa el preescolar en el sistema educativo formal y guía la formación integral de los alumnos. En línea con esto, el Decreto 2247 de 1997 señala que la educación preescolar es un componente del servicio público educativo formal y que se brinda a niños de tres a cinco años en los niveles de prejardín, jardín y transición (Presidencia de la República de Colombia, 1997). Estos referentes establecen jurídicamente la población que se estudia y el nivel educativo en el que tiene lugar la intervención.

La Ley 1098 de 2006, también conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, es igualmente un referente fundamental debido a que considera a los niños y las niñas como sujetos con derechos. Además, establece una corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad, y asegura su derecho a participar, ser escuchados en los procedimientos en

los que estén implicados, tener acceso a una educación de calidad y mantener su privacidad (Congreso de la República de Colombia, 2006). Esta ley es especialmente relevante para este estudio, ya que el trabajo pedagógico con los niños y las niñas de educación inicial requiere no solo protección, sino también la validación de su voz, de sus intereses y del derecho a participar en experiencias educativas adecuadas a su desarrollo.

La Ley 1804 de 2016, que define la política estatal para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre, es igualmente esencial. Esta regulación entiende la educación inicial como un derecho y la considera un proceso educativo y pedagógico que es estructurado, continuo e intencional. A través de este proceso, los niños y las niñas desarrollan sus habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio ambiente, con la familia como agente principal (Congreso de la República de Colombia, 2016). El Decreto 1411 de 2022 reguló la provisión del servicio de educación inicial en Colombia, especificando que tiene que ofrecerse dentro del contexto de atención integral y fomento del desarrollo de los niños y niñas menores de seis años. Para ello, se debe contar con el respaldo de referentes técnicos especializados en educación inicial y con una corresponsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la sociedad (Presidencia de la República de Colombia, 2022). Estas estipulaciones son congruentes con el proyecto de forma directa, pues ratifican en términos pedagógicos y jurídicos la creación de experiencias que potencien el crecimiento socioafectivo de los niños.

En última instancia, en lo que respecta a la privacidad y al manejo de información, la investigación tiene que observar la Ley 1581 de 2012, que salvaguarda los datos personales y determina una protección más fuerte para niños, niñas y adolescentes; así como el Decreto 1377 de 2013, que establece que el tratamiento de sus datos solo es apropiado si responde al interés

superior del menor y garantiza el cumplimiento de sus derechos fundamentales (Congreso de la República de Colombia, 2012; Presidencia de la República de Colombia, 2013).

### **Referentes Éticos**

Este estudio se guía, desde la perspectiva ética, por los principios de justicia, beneficencia y respeto hacia las personas. Estos principios fueron establecidos en el Informe Belmont, un documento clásico que protege a los sujetos participantes de la investigación (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). En el marco de esta investigación, respetar a las personas significa reconocer a los niños y niñas como individuos dignos de ser considerados y protegidos. Esto se traduce en la obligación de conseguir el consentimiento informado de sus padres o tutores y fomentar su participación voluntaria y entendible en las actividades sugeridas, acorde con su edad. Mientras que la justicia implica asegurar un trato imparcial y no discriminatorio a lo largo de todo el proceso de investigación, la beneficencia requiere optimizar las ventajas pedagógicas de la intervención y reducir al mínimo cualquier posible incomodidad.

De igual manera, la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024), en su versión oficial de 2024, ratifica que toda investigación con personas debe estar fundamentada en sólidos principios éticos y en protecciones fortalecidas para poblaciones vulnerables. Pese a que esta declaración proviene del ámbito biomédico, sus principios pueden ser utilizados como guía en la investigación educativa con menores, ya que requieren un cuidado especial para preservar la dignidad, la seguridad, la privacidad y el bienestar de los participantes. Por lo tanto, en esta investigación, se debe evitar cualquier actividad que produzca estigmatización, exposición innecesaria o impacto emocional en los niños.

La Resolución 8430 del Ministerio de Salud, emitida en 1993, define normas técnicas, administrativas y científicas para las investigaciones con seres humanos a nivel nacional. Dentro de esta resolución, se clasifican como de riesgo mínimo aquellos estudios prospectivos que utilizan registros de datos mediante instrumentos comunes (entrevistas, cuestionarios y otros) y que no involucran la identificación de los participantes ni el tratamiento de aspectos sensibles de su comportamiento (Ministerio de Salud, 1993). Como este proyecto tiene lugar en un entorno educativo y contempla métodos como observación, diario de campo, registros audiovisuales y actividades pedagógicas, es necesario asegurarse de que su implementación mantenga el riesgo al mínimo para no poner en peligro la integridad de los niños y niñas ni comprometer la formación.

Además, los principios éticos del estudio se combinan con el derecho a ser escuchado, la confidencialidad y el interés superior del niño. Estos son principios que están establecidos en la Constitución, en la Ley 1098 de 2006 y en las regulaciones sobre protección de datos personales (Asamblea Nacional Constituyente, 1991; Congreso de la República de Colombia, 2006, 2012; Presidencia de la República de Colombia, 2013). Esto significa, en términos prácticos, que todos los datos recabados durante la investigación (fotografías, videos, audios o información) deben ser tratados con permiso previo de los acudientes, con fines únicamente académicos y con medidas de anonimización cuando sea necesario. Además, se debe tener en cuenta la participación de los niños y niñas, respetando sus ritmos, emociones y disposición, para evitar cualquier tipo de presión o exposición que ponga en riesgo su bienestar.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, pues su objetivo es entender e interpretar las dinámicas socioafectivas que ocurren en un grupo de niños y niñas de educación inicial, especialmente aquellas relacionadas con la empatía, los vínculos afectivos y el trabajo en equipo. Este enfoque es relevante ya que facilita la aproximación a las vivencias, interacciones, conductas y significados que surgen en el salón de clases durante la realización de las actividades pedagógicas, teniendo en cuenta el contexto real en el que suceden. Así, en lugar de evaluar variables de manera aislada, el objetivo es entender cómo los niños interactúan, participan, expresan sus sentimientos y cambian su modo de relacionarse mediante la utilización de experiencias educativas divertidas y socioafectivas.

Además, el enfoque cualitativo es consistente con la naturaleza del problema a investigar, porque el interés principal no se restringe a comprobar un resultado que pueda ser cuantificado, sino a examinar y observar los procesos de cambio en el desarrollo socioafectivo de los participantes en su entorno escolar. En este sentido, el estudio da prioridad a la observación directa, la interpretación de las experiencias vividas, la recuperación de percepciones y el examen de expresiones emocionales y relacionales que ocurren durante la práctica pedagógica. Esto posibilita el desarrollo de una comprensión detallada de la realidad educativa que se interviene y del significado que tienen las acciones pedagógicas en la consolidación de capacidades para aprender y convivir con los demás.

La propuesta se inscribe en una investigación-acción pedagógica, en lo que concierne al tipo de estudio. Esta elección es válida porque el estudio no solo tiene como objetivo describir una situación problemática que ocurre en el aula, sino también intervenirla de manera deliberada

a través del diseño y la ejecución de experiencias pedagógicas enfocadas en mejorar el trabajo en equipo, la empatía y las relaciones afectivas. La investigación-acción pedagógica es apropiada para este objetivo porque combina la observación del contexto, el análisis de las prácticas, la implementación de una intervención y la evaluación de los cambios que surgen.

Así, la investigación adopta una lógica de transformación educativa en la que el maestro en formación detecta las necesidades del grupo, formula una propuesta de mediación, la lleva a cabo en el aula y después examina sus impactos. Además, este tipo de estudio posibilita entender lo que vale la práctica pedagógica como un contexto para la creación de conocimiento, ya que permite examinar la realidad, movilizar procesos educativos y detectar transformaciones en los niños y las niñas a partir de una experiencia específica. Por eso, la investigación-acción pedagógica es el enfoque metodológico más adecuado para dar respuesta a las preguntas de investigación y a los propósitos establecidos en el proyecto.

### **Unidad de Análisis**

Para la investigación actual, se ha determinado como unidad de análisis a diez niños y niñas del grado jardín B de la escuela Rayito del Sol, que se encuentra en el municipio de Aguachica, Cesar. Estos niños tienen entre cuatro y cinco años. Además, el escenario de observación y desarrollo del proyecto es el salón de clases de educación inicial donde se llevarán a cabo las experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas.

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

La recolección de datos en esta investigación se llevará a cabo en tres etapas interrelacionadas con los objetivos particulares del estudio: una etapa inicial de exploración, una etapa de movilización pedagógica y una etapa de identificación de cambios. Se aplicarán métodos cualitativos en cada etapa que sean apropiados para la edad de los participantes y para el

carácter socioafectivo de la variable objeto de estudio. El método intentará recuperar pruebas de la conducta, la interacción, la expresión emocional y la participación de los niños en el aula para examinar cómo se fortalecen las relaciones afectivas, el trabajo en equipo y la empatía mediante la aplicación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas.

Para el primer objetivo particular, que busca investigar cómo los niños y las niñas responden a experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, se utilizará principalmente la observación directa, además de dibujos y conversación guiada. En una primera instancia, se llevará a cabo una observación inicial del grupo en situaciones diarias de la clase, como el juego libre, las dinámicas grupales y los momentos de interacción espontánea. Esto se hace para detectar actitudes vinculadas con la cooperación, la escucha, compartir materiales, manifestar emociones y las interacciones entre compañeros. Se anotarán estas observaciones en un diario de campo. En una segunda etapa, se llevará a cabo una actividad de dibujo donde los niños y las niñas representen situaciones relacionadas con el juego en compañía de otros, los sentimientos y la acción de compartir. Después, se sostendrá un diálogo corto y dirigido acerca de lo que dibujaron, empleando preguntas simples y adecuadas a su nivel de desarrollo. Los registros de observación inicial, las producciones gráficas de los niños y niñas, así como las respuestas verbales adquiridas a lo largo del diálogo guiado, conformarán la muestra que se examinará en este objetivo.

Para el segundo objetivo específico, que busca promover el desarrollo socioafectivo mediante la experimentación con experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, se emplearán técnicas como la observación participativa, la grabación audiovisual y el diario de reflexión pedagógica. El proceso comenzará con el diseño y la ejecución de una serie de experiencias pedagógicas enfocadas en actividades de colaboración, empatía emocional, escucha

activa, trabajo conjunto y consolidación de relaciones. La investigadora, a lo largo de cada experiencia, tomará nota de las interacciones del grupo de manera participativa, registrando elementos tales como la voluntad para colaborar con los demás, el respeto por los turnos, la resolución de problemas menores, la expresión de empatía y la participación en actividades grupales. Como complemento, se llevarán a cabo registros fotográficos y audiovisuales de las vivencias con la correspondiente autorización, y se creará un diario reflexivo donde se registren las respuestas del grupo, los progresos notados, los obstáculos que surjan y las modificaciones pedagógicas efectuadas a lo largo de la intervención. Las evidencias pedagógicas producidas durante las experiencias, como son las expresiones orales, las dinámicas grupales observadas y los productos elaborados en grupo, así como las imágenes y los videos de las actividades y los apuntes del diario reflexivo, formarán la muestra de este objetivo.

Para el objetivo específico 3, que busca identificar alteraciones o transformaciones en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas después de implementar la propuesta, se utilizarán las siguientes técnicas: la observación comparativa final, la charla final con los niños y niñas, así como la entrevista de percepción a los adultos relevantes del entorno inmediato, como por ejemplo la profesora titular y algunos cuidadores si es posible. Inicialmente, se llevará a cabo un nuevo análisis del grupo en acciones parecidas a las del momento inicial, para cotejar comportamientos y expresiones vinculadas con la cooperación, la escucha, la empatía y los vínculos afectivos. En segundo lugar, se llevará a cabo una actividad de cierre que consistirá en un diálogo dirigido, donde los niños y las niñas expresen su sentir durante las experiencias y lo que aprendieron al interactuar con sus pares, utilizando para ello el lenguaje oral, dibujos o narraciones cortas. Por último, se llevará a cabo una entrevista de percepción con la profesora principal y los cuidadores que participen, en la que se plantearán preguntas dirigidas a

determinar las transformaciones detectadas en las relaciones, la expresión de las emociones y el modo de interactuar con otros. Los registros comparativos de observación, las producciones finales de los niños y niñas, las respuestas que se obtuvieron en las conversaciones finales y las percepciones que se recogieron en las entrevistas formarán la muestra a examinar en esta fase.

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

Se definirán categorías cualitativas, de acuerdo con el enfoque ontológico del desarrollo socioafectivo y la variable de intervención, que es el diseño e implementación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, para examinar los datos recopilados en esta investigación. Estas categorías van a facilitar la organización, interpretación y entendimiento de las conductas vistas en los niños y niñas antes, durante y después de la intervención, con el objetivo de identificar cómo sus maneras de relacionarse, participar y expresar sentimientos en el marco del aula se disponen y cambian.

La primera categoría de análisis será el trabajo en equipo, que se comprende como la habilidad de los niños y las niñas para colaborar entre sí durante actividades que son comunes. Se analizará esta categoría según conductas como colaborar para lograr un objetivo común, compartir materiales, respetar los turnos, escuchar a los demás, participar en tareas de grupo y asumir pequeñas responsabilidades. Es apropiado incluirlo porque está directamente relacionado con el propósito de explorar y fortalecer las dinámicas de colaboración del grupo. Esta categoría permitirá determinar el grado de acercamiento inicial de los participantes a las experiencias colectivas y las fluctuaciones que ocurran tras la implementación pedagógica.

La empatía, entendida como la habilidad de identificar, entender y reaccionar con sensibilidad a las emociones, necesidades y experiencias ajenas, es la segunda categoría. Se examinará esta categoría a través de pruebas como muestras de ayuda espontánea, actitudes

comprensivas hacia el compañero, expresiones afectivas, escucha atenta, respeto por los sentimientos de los demás y disposición para estar al lado de otros o consolarlos en circunstancias específicas. Su relevancia se debe a que es un elemento esencial para el desarrollo socioafectivo y una base primordial para la convivencia en la educación inicial. El estudio de esta categoría permitirá determinar si las vivencias pedagógicas que se han puesto en práctica propician una interacción más comprensiva entre compañeros y una mayor apertura relacional.

La tercera categoría será la de conexiones emocionales, que se define como el establecimiento de relaciones basadas en confianza, intimidad, seguridad y pertenencia, tanto entre los niños y niñas entre sí como entre estos y los adultos que supervisan su proceso educativo. Esta categoría se manifestará a través de conductas como la búsqueda de interacción con los pares, la participación voluntaria en tareas colectivas, el trato positivo hacia otros, el gozo del trabajo en conjunto y el fortalecimiento de relaciones más armoniosas dentro del salón. Su incorporación es importante, ya que el proyecto tiene como objetivo no solo reforzar la colaboración, sino también promover la formación de vínculos afectivos que conviertan el aula en un lugar más seguro, cálido y participativo. Es posible examinar las variaciones en la calidad de las relaciones que se establecieron durante el proceso pedagógico a partir de esta categoría.

La expresión y regulación de las emociones será la cuarta categoría, ya que el crecimiento a nivel social y afectivo no solo incluye interactuar con otras personas, sino también identificar y expresar apropiadamente los propios sentimientos. Esta categoría posibilitará el análisis de la manera en que los niños y las niñas identifican lo que sienten, cómo lo comunican en diferentes instantes de la experiencia pedagógica y cómo responden ante circunstancias de desacuerdo, frustración, alegría compartida o espera. Se examinarán elementos como la verbalización de emociones, el empleo de expresiones corporales o gráficas, el talento para

calmarse con ayuda y cómo canalizan sus sentimientos en la interacción grupal. Esta categoría está relacionada con la propuesta debido a que las experiencias pedagógicas diseñadas incorporan de forma explícita un elemento de mediación emocional y de reconocimiento afectivo.

La interacción en experiencias pedagógicas que sean lúdicas y de índole socioafectiva se convertirá en la quinta categoría de análisis. Esto posibilitará apreciar la relación entre los niños y las niñas con la variable de intervención. Aquí se examinarán factores como el deseo de participar, el grado de compromiso en las actividades, la voluntad para interactuar con los demás, cómo responden a las propuestas pedagógicas y cómo toman posesión de los espacios destinados al juego, la conversación y la construcción colectiva. Esta categoría es fundamental, ya que revela no solo la manera en que los participantes reciben la intervención, sino también el modo en que la experiencia pedagógica media el cambio. Así, será viable entender qué actividades producen una movilización más grande, qué respuestas provocan y cómo estas afectan el desarrollo de las demás categorías.

## **Resultados**

Esta sección expone los resultados que se han conseguido a partir de la investigación realizada con los niños y niñas de educación inicial del colegio Rayito del Sol, en consonancia con los objetivos concretos planteados. Los resultados se estructuran en tres etapas de análisis: el primer contacto de la población con la variable, las pruebas pedagógicas que se llevaron a cabo y los cambios detectados después de poner en marcha la propuesta. Esta estructura posibilita entender, de forma gradual, cómo evolucionó la relación de los participantes con las vivencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas, qué dinámicas surgieron a lo largo de su desarrollo y cuáles cambios se observaron en el trabajo colaborativo, la empatía y los lazos afectivos en el aula.

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

Durante la primera etapa de la exploración, se descubrió que los niños y las niñas del aula tenían un enfoque parcial de la variable en estudio, que se definía como experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas orientadas a potenciar el trabajo en equipo, la empatía y las relaciones afectivas. El diagnóstico previo identificó que algunos participantes tenían problemas para escuchar a sus compañeros, trabajar en equipo y compartir materiales, lo que revelaba la necesidad de reforzar las habilidades relacionales fundamentales para una buena convivencia en el aula. Sin embargo, se notó que el grupo también estaba dispuesto a participar en actividades mediadas por la exploración y el juego, lo que fue un buen comienzo para el planteamiento pedagógico.

Las primeras aproximaciones a la variable se lograron a través de observación directa, cuestionarios, grabaciones, dibujos, tareas prácticas y anotaciones en un diario de campo. Por ejemplo, en la experiencia de la caja de emociones, se observó cómo cada niño actuaba e

interactuaba al descubrir la actividad y al tomar cosas de la caja mágica. También se les pidió que identificaran sus sentimientos al tocar o sacar algo y que reconocieran y colorearan emociones en actividades gráficas. Este procedimiento posibilitó observar que los niños y las niñas lograban conectarse con más facilidad a propuestas específicas, sensoriales y lúdicas, sobre todo si tenían la posibilidad de manejar materiales y expresar sus respuestas por medio del juego o de trabajos gráficos.

Los registros indican que los niños respondían de manera diversa a la exploración emocional en cuanto a sus actitudes y percepciones iniciales: algunos manifestaban lo que sentían por medio de palabras con relativa sencillez, mientras que otros lo hacían sobre todo por medio de actitudes más reservadas, posturas del cuerpo o gestos. En la estrategia El camino de las emociones, se pudo identificar gustos, emociones y motivaciones como tristeza o alegría gracias a la escucha atenta. También quedó demostrado que el grupo era receptivo y aprendía rápidamente si los ejercicios eran presentados visualmente, corporalmente y de manera cercana a sus intereses. Se notó, además, que algunos niños expresaban entusiasmo y curiosidad al compartir lo que sentían, a la vez que otros necesitaban un acompañamiento mayor para poner en palabras sus emociones.

Asimismo, las evidencias señalan que, aunque había problemas iniciales relacionados con la escucha, la cooperación y la expresión de emociones, ya se observaban indicios tempranos de empatía y apoyo mutuo. Los diarios de campo informaron que, en el transcurso de actividades emocionales, muchos niños se estimulaban entre ellos, respaldaban a los que tenían más problemas y comenzaban a participar en interacciones caracterizadas por la cercanía y el respeto. En vivencias como El bosque de los abrazos, se observó que algunos niños expresaban alegría al abrazar a sus compañeros, mientras otros lo hacían con timidez; sin embargo, todos mostraban la

intención de intervenir. Esto permitió identificar que el compañerismo, la unión grupal y el afecto eran dimensiones existentes, pero aún en proceso de fortalecimiento.

De igual modo, el empleo de la herramienta digital Emociónate Jugando y de iniciativas como la caja de emociones demostró que el grupo reaccionaba favorablemente a las vivencias pedagógicas mediadas por el juego. Estos recursos despertaron el interés, ayudaron a identificar y nombrar emociones, y crearon espacios de diálogo auténtico. No obstante, también se constató que no todos los niños partían del mismo nivel de entendimiento o de la misma capacidad para manifestar sus emociones, lo que corroboró la necesidad de una intervención deliberada, progresiva y variada. En este contexto, la combinación de curiosidad, disposición y participación con limitaciones en escucha activa, expresión emocional y cooperación sostenida al principio del acercamiento de la población a la variable demuestra que la propuesta investigativa es pertinente.

Por tanto, la etapa exploratoria hizo posible determinar que los niños y las niñas no partían de una carencia total de competencias socioafectivas, sino de un nivel inicial diverso. Este se distinguía por el interés hacia las actividades lúdicas, una capacidad naciente para identificar emociones y las primeras muestras de apoyo entre compañeros. No obstante, aún persistían dificultades evidentes en compartir, escuchar y mantener dinámicas colaborativas. Estos resultados hicieron posible definir con más precisión el punto de inicio de la unidad de análisis y dirigir la experimentación pedagógica hacia vivencias que promuevan, de manera sistemática, las relaciones afectivas, la empatía y el trabajo en equipo.

## **Experimentación**

La variable de estudio —el diseño e implementación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas— se concretó en la fase de experimentación por medio de actividades planificadas que promovían el reconocimiento emocional, la interacción entre pares, la expresión

afectiva y la participación grupal. Se notó en este momento cómo estas experiencias impactaron el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas, promoviendo procesos de comunicación emocional, empatía, colaboración y fortalecimiento de relaciones dentro del salón. Las actividades fueron bien acogidas por la población en general, según los informes, lo que propició una participación activa y fomentó la motivación. Esto facilitó que el trabajo en equipo y la convivencia afectiva se movilizaran de manera gradual.

La caja de emociones, creada para que los niños y las niñas identificaran y manifestaran sus emociones a través del juego y la exploración de los sentidos, fue una de las vivencias más relevantes en esta etapa. El uso de una caja con varios elementos, como pelotas, hojas, algodón, dulces, tarjetas que simbolizaban emociones y peluches, fue parte de la actividad y ayudó a crear un entorno atractivo e interactivo. A partir de esta estrategia, se observó cómo cada niño actuaba al interactuar con los objetos, se incentivó la identificación de emociones relacionadas con las sensaciones vividas y se enriqueció el trabajo mediante actividades prácticas, preguntas y dibujos. Los resultados indican que esta experiencia no solo hizo más fácil el reconocimiento de emociones, sino que también contribuyó al progreso de la inteligencia emocional desde una edad temprana.

El recurso digital "Emociónate jugando", de manera complementaria, reforzó la etapa de experimentación al posibilitar que los niños y las niñas identificaran y denominaran emociones por medio de juegos visuales atractivos e interactivos. De acuerdo con los registros, este recurso propició que los sentimientos se expresaran de forma lúdica, fomentó la comunicación a nivel emocional y brindó oportunidades para cultivar habilidades como la resolución de conflictos y la empatía en la interacción con compañeros o personajes. En la reflexión pedagógica que surgió de esta experiencia, se destaca que el entusiasmo con el que los niños tomaron parte fue una de las

principales virtudes, además de que lograron crear espacios de diálogo auténtico donde pudieron descubrir, denominar y compartir sus sentimientos. Sin embargo, se destacó como un hallazgo importante la importancia de ajustar las estrategias a los distintos ritmos y niveles de entendimiento del grupo, además de balancear el empleo de recursos digitales con otros más sensoriales y específicos.

Una experiencia adicional pero crucial fue "El camino de las emociones", en la cual la profesora en formación informó que, al escuchar con atención, se dio cuenta de que los niños expresaban sus sentimientos de formas diversas: unos por medio de palabras y otros a través de gestos o expresiones corporales. Se observó que, al compartir lo que sentían, muchos de ellos demostraban curiosidad y entusiasmo, así como la capacidad de reconocer emociones a través de imágenes y colores. Además, se notó que algunos necesitaban más apoyo para expresar sus emociones, mientras que otros lo hacían con más facilidad. Un descubrimiento particularmente relevante fue que los niños se ayudaban mutuamente y motivaban a aquellos que tenían problemas para vencer los desafíos presentados durante la actividad, lo cual permitió reforzar la convivencia, el respeto y la empatía dentro del aula. En el análisis posterior, la maestra resaltó que este tipo de ambientes facilitó que los niños identificaran más acertadamente lo que sentían, aprendieran a manifestarlo sin miedo y hallaran respaldo en sus pares y en la docente.

En este mismo sentido, la estrategia El bosque de los abrazos demostró resultados relevantes en el plano relacional y afectivo. Los diarios indican que, a lo largo de su aplicación, los niños compartieron vivencias y emociones relacionadas con la camaradería, el respeto y el afecto. Algunos lo hacían con más vergüenza, pero todos demostraron el deseo de participar; algunos expresaban alegría al dar un abrazo. La observación permitió constatar que, gradualmente, se sentían motivados a consolar a un compañero, abrazar o festejar los éxitos de

otros. Además, se determinó que los abrazos fomentaban la amistad, la cercanía y una actitud más serena y feliz en el grupo, lo cual permitió percibir la importancia del contacto afectivo para crear relaciones positivas. El profesor llegó a la conclusión de que estas actividades fomentan la convivencia, despiertan emociones auténticas y ayudan a los niños a valorar el afecto en las relaciones, tras reflexionar sobre esta experiencia.

En adición, a pesar de que no todas las actividades se enfocaron únicamente en emociones, ciertas vivencias lúdicas y sensoriales también contribuyeron a la movilización del elemento ontológico abordado en el estudio. En la tarea de motricidad fina y sensorial con cáscara de huevo, por ejemplo, se notó una participación activa, un disfrute y una concentración elevados. Asimismo, ocurrieron interacciones positivas entre los compañeros, fomentando el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto hacia el material y hacia lo que hace cada uno. Este descubrimiento es relevante porque evidencia que el desarrollo socioafectivo puede ser fortalecido a través de propuestas que, a primera vista, se centran en otras dimensiones del aprendizaje, siempre y cuando estén mediadas por la interacción, el acompañamiento pedagógico y la construcción en conjunto.

A nivel general, la etapa de experimentación demostró que los participantes recibieron la variable positivamente y que su aplicación generó reacciones conformes con los objetivos del estudio. Según los datos de la infografía, durante estas experiencias los niños y las niñas mostraron y expresaron sus sentimientos con más claridad, la comunicación entre pares se intensificó, las actividades grupales tuvieron mayor participación y se notaron progresos en competencias sociales como el respeto, la empatía y la colaboración. De igual forma, se indicó que los niños pudieron trabajar y compartir en equipo a través de las cajas de emociones, mientras que el juego favoreció el desarrollo de capacidades socioemocionales. Por lo tanto, la

etapa de experimentación reveló que las vivencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas no solo resultaron pertinentes para el colectivo, sino que también tuvieron un papel mediador eficaz para impulsar el desarrollo socioafectivo en el entorno del aula.

### **Identificación de Variaciones**

Al detectar variaciones, se logró identificar alteraciones en el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas tras la aplicación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas. Se había observado que, en la etapa inicial, algunos participantes tenían problemas para colaborar, compartir materiales y escuchar a sus compañeros. Esto mostraba deficiencias en el trabajo grupal y en la creación de relaciones diarias dentro del aula. No obstante, después de la intervención, los registros indican cambios positivos en la forma en que los niños interactuaban, expresaban sus sentimientos y se comunicaban con otros. La infografía de resultados, en concreto, señala que los niños y las niñas detectaron y manifestaron sus emociones con más claridad; la comunicación entre pares se reforzó; la participación en actividades colectivas se incrementó; y se notaron progresos en habilidades sociales como la cooperación, el respeto y la empatía.

Respecto a la expresión emocional, al principio se notaba que no todos los niños eran igualmente capaces de expresar sus sentimientos; algunos lo hacían a través de gestos y otros necesitaban más acompañamiento para comunicarse. La maestra en formación observó que, luego de aplicar estrategias como El camino de las emociones, los niños mejoraron su capacidad para identificar lo que sentían y aprendieron a expresarlo sin miedo. Asimismo, resaltó que los participantes se sintieron más a gusto en entornos de diálogo y expresión corporal, lo cual propició una comunicación emocional más espontánea y confiada. Este cambio muestra un paso

de una expresión emocional desigual y, en ocasiones, restringida, a una mayor habilidad para detectar, verbalizar y compartir emociones en el aula.

Los datos comparativos indican un avance significativo en lo que respecta al trabajo en equipo y a la colaboración. En el diagnóstico inicial, se notaron problemas para escuchar a los compañeros, compartir materiales y mantener dinámicas de trabajo en equipo. Más tarde, en la observación final de El camino de las emociones, se notó que los niños se respaldaban mutuamente e incentivaban a los que tenían más problemas para vencer las dificultades del método, lo cual favoreció el respeto, la convivencia y la empatía en el aula. La síntesis de la infografía, que indica que los niños lograron compartir y colaborar entre ellos usando las cajas de emociones, complementa esta información. En resumen, estos resultados hacen posible identificar una transición desde conductas más individuales o con problemas de interacción hacia prácticas más colaborativas, participativas y centradas en el apoyo recíproco.

En cuanto a las relaciones afectivas, también se notaron cambios importantes. Durante la fase exploratoria, a pesar de que se evidenciaban desde un principio signos de cercanía, todavía no se reflejaban de manera constante en toda la dinámica del grupo. Después de poner en marcha la estrategia "El bosque de los abrazos", la profesora notó que los niños empezaron a consolar a sus compañeros, a celebrar los éxitos ajenos y a abrazarse entre sí. Además, indicó que los abrazos propiciaron la cercanía y la camaradería entre ellos, y que el grupo asumió un comportamiento más sereno y feliz. En la reflexión conclusiva de esta experiencia, se determinó que este tipo de tareas fomenta la convivencia, contribuye a valorar el afecto en las relaciones y sostiene en el aula un ambiente de confianza, respeto y amor. Así, el cambio detectado no está únicamente vinculado con una expresión más intensa de afecto, sino también con el fortalecimiento de un ambiente relacional más positivo y seguro.

Se notó otra variación significativa en la participación del grupo y en su disposición hacia las actividades. Al principio, el grupo tenía interés en las propuestas lúdicas, aunque sus respuestas a la interacción y la comunicación emocional eran diversas. La infografía muestra que después de la intervención hubo una mayor participación en actividades grupales; por su parte, los diarios revelan que los niños mostraban interés, entusiasmo y ganas de participar en El camino de las emociones y en El bosque de los abrazos. Hasta los que eran más tímidos al principio empezaron a participar con más confianza en actividades de diálogo, expresión afectiva y contacto respetuoso con los demás. Esto hace posible indicar que la variable utilizada no solo activó el ámbito emocional, sino también la participación del conjunto en experiencias compartidas.

En síntesis, los datos comparativos permiten sostener que las vivencias didácticas lúdicas y socioafectivas produjeron cambios positivos en el ámbito ontológico del estudio, o sea, en el desarrollo de la unidad de análisis desde el punto de vista socioafectivo. Antes de la intervención, había problemas en cuanto a la cooperación, la escucha y la expresión emocional; tras ella, se notaron avances en el reconocimiento de emociones, una participación más activa, un fortalecimiento de la comunicación entre los compañeros, un aumento del comportamiento empático y una consolidación de relaciones afectivas más positivas. A pesar de que las transformaciones no se presentaron de la misma manera en todos los participantes, se identifican cambios estables que evidencian la relevancia del planteamiento pedagógico para reforzar el trabajo en equipo, los lazos emocionales y la capacidad empática durante la educación inicial.

## Análisis y Discusión

Los hallazgos revelan que el empleo de experiencias lúdicas y socioafectivas en la pedagogía contribuyó a robustecer los lazos afectivos, la empatía y el trabajo en equipo entre los niños y las niñas de educación inicial. En líneas generales, se notó un aumento en la participación grupal, en el respeto, la convivencia y la cooperación; así como una expresión e identificación de emociones mejoradas y una comunicación más fluida entre los compañeros. Esto es consistente con las metas de investigar cómo el grupo se aproximó a la variable inicialmente, estimular el desarrollo socioafectivo y detectar los cambios que ocurrieron después de la intervención. El análisis se enfoca en entender cómo la variable —las experiencias pedagógicas diseñadas— influyó sobre el aspecto ontológico de la investigación, es decir, sobre el desarrollo socioafectivo de la unidad de análisis.

Respecto a la interacción inicial de la población con la variable, los resultados confirmaron la hipótesis de partida: el grupo no carecía completamente de competencias socioafectivas, pero sí experimentaba problemas para trabajar en conjunto, escuchar y compartir materiales. Simultáneamente, desde el principio se observó una disposición receptiva hacia las actividades que involucraban el juego y la exploración emocional. En la experiencia titulada "El camino de las emociones", se observó que algunos niños transmitían sus emociones a través de palabras y otros a través de gestos. Esto demostró que existía diversidad en los métodos empleados para comunicar sus sentimientos, pero también una disposición a hacerlo cuando la mediación pedagógica ofrecía confianza y apoyo. Esto no fue tanto una sorpresa como la confirmación de que el problema no residía en la falta de interés del grupo, sino en la necesidad de estructurar experiencias más sostenidas e intencionales para cambiar sus interacciones diarias.

En cuanto al efecto de la variable durante la etapa experimental, los datos indican que ejercicios como El bosque de los abrazos, Emociónate jugando, Caja de emociones y El camino de las emociones promovieron procesos de interacción activa, reconocimiento emocional, comunicación y apoyo entre compañeros. En los diarios se narra que los niños fueron capacitados para reconocer emociones mediante colores, imágenes, objetos sensoriales y juegos; además, la observación mostró que algunos de ellos alentaban a sus pares cuando se enfrentaban a problemas, lo cual hizo crecer la convivencia y la empatía. Este hallazgo es coherente con la bibliografía que defiende que las intervenciones socioemocionales en la educación inicial mejoran la autorregulación, así como las competencias sociales y emocionales. Además, sostiene que las prácticas adecuadas en preescolar deben adaptarse al desarrollo propio de estas edades, priorizando el juego, la mediación afectiva y la experiencia concreta.

Se detectaron cambios positivos en el desarrollo socioafectivo del grupo en cuanto a las modificaciones que se han visto en lo ontológico. Los registros mostraron que, tras la intervención, los niños estaban más tranquilos, participativos y capaces de expresar sus sentimientos sin miedo. Antes de la intervención, el grupo tenía problemas para escuchar, colaborar y compartir. En El bosque de los abrazos se vio que poco a poco se motivaron a consolar, celebrar y abrazar a sus compañeros. En cambio, en El camino de las emociones la reflexión docente indicó que cuando los niños entienden y expresan con mayor claridad lo que sienten, son más empáticos y participativos. Estos progresos son significativos ya que muestran que la intervención tuvo un impacto no solo en las conductas visibles, sino también en las actitudes afectivas y relacionales más profundas, como la seguridad, la confianza y la cercanía entre pares.

Cuando se contrastan estos resultados con los de investigaciones anteriores, se nota una coincidencia significativa. Blewitt et al. hallaron que las iniciativas universales de aprendizaje socioemocional en la educación inicial están relacionadas con un avance en el aprendizaje temprano, la competencia emocional, la competencia social y la autorregulación; por su parte, Hosokawa et al. informaron que tales programas tienen el potencial de disminuir comportamientos problemáticos y promover una mejor adaptación a la escuela. Además, Zeng et al. demostraron que la empatía cognitiva y afectiva pronostica relaciones más favorables entre compañeros en preescolar; por su parte, Sheridan et al. documentaron impactos relevantes de las intervenciones entre la escuela y la familia sobre el bienestar mental infantil y la competencia social-conductual. Los descubrimientos de este estudio concuerdan con esas tendencias, sobre todo en el incremento de la empatía, la colaboración y la interacción positiva; no obstante, se distinguen porque aquí los resultados se analizan desde una escala pequeña, situada y cualitativa, enfocándose más en la práctica pedagógica de una clase específica que en mediciones estandarizadas de mayor magnitud.

Sin embargo, se deben reconocer las limitaciones que tiene el estudio. La primera es la escasa dimensión de la muestra, que consiste en un grupo pequeño de niños y niñas, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados. La segunda es el tiempo de intervención, que no posibilita determinar con seguridad la estabilidad de las modificaciones a largo plazo. Una tercera limitación es que algunos de los insumos empleados se basan en experiencias anteriores de práctica pedagógica, y no todos pertenecen al mismo momento, grado o condición de aplicación; por ende, sirven más como antecedentes cualitativos que como una línea base normalizada. El proceso, además, se basó en gran parte en observaciones, diarios y reflexiones pedagógicas. Esto le otorga riqueza interpretativa, pero también requiere precaución debido a la

subjetividad de la perspectiva investigativa. En investigaciones futuras, sería importante extender el periodo de seguimiento, añadir más instrumentos después de la intervención y establecer una secuencia uniforme de recolección antes y después de la implementación.

Desde la perspectiva práctica, los resultados tienen un impacto significativo en la educación inicial. En primer término, demuestran que las relaciones afectivas, el trabajo en equipo y la empatía pueden reforzarse a través de experiencias creadas con intención pedagógica y no solamente como resultado espontáneo de la vida diaria. En segundo lugar, proponen que el juego, la exploración sensorial, la conversación dirigida, el contacto con cariño y los recursos interactivos son formas eficaces de fomentar el desarrollo en términos sociales y afectivos. En tercer lugar, enfatizan la importancia de que el profesor desempeñe un papel activo en la socialización emocional, estableciendo circunstancias para que los niños gestionen sus emociones, desarrollen relaciones con otros niños y participen en clase con confianza. Esta lectura coincide con la evidencia que subraya el rol de los maestros en la regulación emocional de los niños y la relevancia de las relaciones entre la escuela y la familia para fomentar el desarrollo socioemocional.

El análisis posibilita la conclusión de que la variable implementada fue adecuada para movilizar el desarrollo socioafectivo de la unidad analizada y que los progresos en las áreas de expresión emocional, cooperación, empatía y vínculos afectivos se alinearon positivamente con los objetivos del estudio. La vivencia ha revelado que, más allá de solucionar de modo definitivo todos los obstáculos iniciales, una mediación pedagógica lúdica, sensible y sistemática tiene el potencial de cambiar gradualmente la convivencia y el aprendizaje relacional en la educación inicial. De estos resultados se derivan nuevas cuestiones de investigación, por ejemplo: ¿qué impacto tendrían estas experiencias si se extendieran durante un periodo mayor?, ¿cómo cambian

los resultados cuando el involucramiento de la familia es más sistemático? y ¿qué estrategias específicas tienen un efecto más significativo en niños con diferentes grados de desarrollo emocional? Estas cuestiones plantean vías para investigaciones posteriores que estudien más a fondo el vínculo entre la pedagogía, el juego y el desarrollo socioafectivo en los primeros años de vida.

## Conclusiones y Recomendaciones

Conclusión 1: El diseño y la aplicación de experiencias pedagógicas lúdicas y socioafectivas propiciaron el desarrollo de relaciones empáticas, afectivas y de trabajo en grupo entre los niños y niñas del colegio Rayito del Sol que se encontraban en educación inicial. Los resultados indicaron progresos en la identificación y manifestación de emociones, en la comunicación entre los compañeros, en la participación en actividades grupales y en destrezas sociales como el respeto, la colaboración y la cercanía emocional. Así, los resultados son congruentes con las metas establecidas, pues se pudieron examinar el primer acercamiento del grupo a la variable, impulsar su desarrollo socioafectivo por medio de la experimentación pedagógica y detectar cambios positivos tras la intervención. En cuanto a la pregunta de investigación, se concluye que las experiencias pedagógicas de índole lúdico y socioafectivo sí ayudan a fortalecer los vínculos emocionales, la empatía y el trabajo en equipo en los niños y niñas de educación inicial.

Conclusión 2: En lo que respecta al aspecto ontológico del estudio, la investigación posibilitó el avance de manera importante en el desarrollo socioafectivo de la unidad analizada. Se notaban problemas para colaborar, escuchar, compartir y expresar emociones con claridad antes de la intervención; no obstante, se detectaron transformaciones en cómo los niños interactuaban consigo mismos y con otros durante y después de la implementación. Las actividades implementadas promovieron la confianza para expresarse, el reconocimiento de las emociones, la actitud de ayudar a los compañeros y el establecimiento de interacciones más respetuosas y participativas. En este contexto, la investigación no solo posibilitó el retrato de una situación inicial, sino que también propició progresos significativos en lo que respecta a la convivencia y a cómo los niños y las niñas experimentan sus relaciones dentro del aula.

Conclusión 3: La variable empleada en el estudio tuvo un efecto positivo sobre la población estudiada porque las experiencias pedagógicas que se pusieron en práctica despertaron interés, entusiasmo y una participación elevada. Los niños aprendieron a reconocer sus emociones, apoyarse unos a otros y fortalecer la convivencia afectiva gracias a estrategias como la caja de emociones, el camino de las emociones y el bosque de los abrazos. Los logros más sobresalientes incluyen un mayor involucramiento en actividades conjuntas, una mejor comunicación emocional y la manifestación de conductas empáticas y cooperativas entre los compañeros. Sin embargo, se observó también que algunos niños necesitaban más tiempo y acompañamiento para manifestar sus sentimientos o conectarse con confianza a determinadas actividades. Esto señala que, a pesar de que la variable fue relevante y eficaz, su efecto no fue el mismo en todos los participantes y requiere continuidad para consolidar los progresos logrados.

Conclusión 4: Los hallazgos de la investigación contribuyen a entender el desarrollo socioafectivo en la educación temprana al exhibir, a partir de una experiencia situada, que las intervenciones pedagógicas deliberadas tienen el potencial de cambiar gradualmente las dinámicas de relación en un grupo infantil. Esta investigación aporta a la literatura existente, pues reafirma que el juego, la exploración de las emociones y las interacciones emocionales son vías pedagógicas legítimas para robustecer habilidades sociales y emocionales durante los primeros años de vida. Asimismo, proporciona una contribución metodológica al vincular la observación, el diario de campo, las vivencias lúdicas y la reflexión pedagógica como instrumentos para examinar transformaciones en un contexto real de clase. Por lo tanto, el análisis puede ser un referente para investigaciones futuras que busquen profundizar en la relación entre la pedagogía, las emociones y la convivencia en la educación inicial.

Recomendación 1: Se sugiere que, tanto en el colegio Rayito del Sol como en otros entornos de educación inicial parecidos, se mantenga la capacitación para promover el desarrollo socioafectivo mediante experiencias pedagógicas sistemáticas, lúdicas y participativas. Estas deben incluir el reconocimiento emocional, la cooperación grupal y la creación de conexiones afectivas. Es recomendable integrar constantemente tácticas como juegos colaborativos, cuentos con contenido emocional, ejercicios sensoriales, diálogos orientados y dinámicas de expresión corporal. Asimismo, se debe fomentar una mejor vinculación con las familias para reforzar en el hogar las competencias de empatía, respeto, escucha y cariño que se desarrollan en el salón de clases. Asimismo, se recomienda que los maestros sostengan momentos de reflexión y observación pedagógica para modificar sus prácticas en función de las necesidades relacionales y emocionales del grupo.

Recomendación 2: Para futuras investigaciones, se sugiere extender el período de intervención, utilizar muestras más grandes y uniformes, e incluir herramientas de seguimiento antes, durante y después de la implementación para obtener una perspectiva más completa de las transformaciones observadas. Además, sería apropiado investigar nuevas variables relacionadas, tales como la colaboración sistemática de las familias, la mediación del maestro en el manejo emocional, la utilización de recursos artísticos o narrativos y el impacto del juego cooperativo en la solución de disputas. Estos ajustes posibilitarían un análisis más profundo del fenómeno examinado, así como una valoración más exacta de la estabilidad y el alcance de las transformaciones socioafectivas alcanzadas en la primera infancia.

### Referencias Bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1687988>.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., y Skouteris, H. (2018). *Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis*. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. Link: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1673639>
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1684507>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre*.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). *Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160. doi:10.1016/j.appdev.2020.101160. Link: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>

- Djamnezhad, D. D., Koltcheva, N. K., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). *Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews*. *Frontiers in Education*, 6, 691670. doi:10.3389/educ.2021.691670. Link: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.691670>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., y Mitani, A. (2024). *Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning*. *BMC Psychology*, 12, 761. Link: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2023). *Evaluating the effectiveness of a social and emotional learning program among preschool children in Japan: An experimental cohort study*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 93. doi:10.1186/s13034-023-00643-6 Link: <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00643-6>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30021778>
- Johansen, L., Óturai, G., Jaggy, A.-K., & Perren, S. (2024). *Longitudinal associations between preschool children's theory of mind, emotion understanding, and positive peer relationships*. *International Journal of Behavioral Development*, 48(3), 200–211. doi:10.1177/01650254241230642. Link: <https://doi.org/10.1177/01650254241230642>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Link: <https://www.mineducacion.gov.co/porta/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Link: <https://www.mineducacion.gov.co/porta/men/Publicaciones/Documentos/341835:Documento-N-22-El-juego-en-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Referentes técnicos para la educación inicial y preescolar*. Link: <https://www.mineducacion.gov.co/porta/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Link: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). *A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions*. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. doi:10.3102/0034654320914743. Link: <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Link: <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

Neri Tejada, J., Li, L., & Hammer, M. (2024). *Children's classroom experiences in building peer relationships*. *Early Childhood Education Journal*, 52, 991–1000. doi:10.1007/s10643-023-01484-w. Link: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01484-w>

Presidencia de la República de Colombia. (1997). *Decreto 2247 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1425277>

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1377 de 2013, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1276081>

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019930>

Presidencia de la República de Colombia. (2022). *Decreto 1411 de 2022, por medio del cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia*. Link: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30044502>

Silkenbeumer, J., Lüken, L. M., Holodynski, M., y Kärtner, J. (2024). *Emotion socialization in early childhood education and care: How preschool teachers support children's emotion regulation*. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. Link: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>

Silkenbeumer, J., Lüken, L. M., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2024). *Emotion socialization in early childhood education and care: How preschool teachers support children's emotion regulation*. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. doi:10.1016/j.sel.2024.100057. Link: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>

- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., y Beretvas, S. N. (2020). *The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. Educational Psychology Review, 32*(2), 511–544. Link: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). *A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. Review of Educational Research, 89*(2), 296–332. doi:10.3102/0034654318825437. Link: <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Wang, H., & Liu, X. (2025). *The relation between family intimacy and preschoolers' social-emotional competence: The mediating role of psychological resilience and the moderating role of family-preschool interaction. Behavioral Sciences, 15*(11), 1564. doi:10.3390/bs15111564. Link: <https://doi.org/10.3390/bs15111564>
- World Medical Association. (2024). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants*. Link: <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>
- Zeng, X., Xiong, Y., Mo, K., Yang, M., Xie, B., y Yan, Z. (2025). *Stronger empathy and better peer relationship? One-year cross-lagged panel analysis in preschoolers. PsyCh Journal, 14*(2), 191–199. Link: <https://doi.org/10.1002/pchj.815>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

##### Muestras de investigación