



**Somos calidad,
somos USC**

**Estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas para fortalecer el
desarrollo socioemocional en estudiantes de tercero de primaria**

Autores

**Diana Jaqueline Tipas Coral
Valeria Cabrera Benavides**

**Título por el que opta
Magister en educación**

Director

Luz Karime Giraldo García

**Facultad de educación
Maestría en educación virtual
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
2026**

Estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas para fortalecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de tercero de primaria

Resumen

Un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas es el fortalecimiento del desarrollo socioemocional; por ello, resulta clave reconocer e implementar estrategias pedagógicas que potencien estos procesos en estudiantes de tercer grado, mediante enfoques inclusivos y metodologías activas. Bajo esta premisa, se desarrolló la presente investigación desde un enfoque mixto, con alcance descriptivo exploratorio y diseño de estudio de caso en la Institución Educativa José Antonio Llorente.

Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación no participante, encuestas basadas en tarjetas de emociones y diarios emocionales con acompañamiento familiar, lo que permitió analizar tanto dimensiones cualitativas como cuantitativas del proceso. Los resultados evidencian una mejora significativa en el reconocimiento y la expresión emocional de los estudiantes, reflejada en el aumento de respuestas asociadas al bienestar y la disminución de dificultades emocionales.

Asimismo, se identificó que el acompañamiento familiar incide positivamente en la autorregulación, la comunicación y el rendimiento académico. Las estrategias implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, contribuyendo a la construcción de un clima escolar más inclusivo y participativo. En conclusión, la integración de metodologías activas y el trabajo articulado entre escuela y familia resultan fundamentales para promover el desarrollo socioemocional y el bienestar integral en el contexto educativo.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, estrategias pedagógicas inclusivas, metodologías activas, educación primaria, aprendizaje socioemocional

Abstrac

A fundamental aspect of children's holistic development is the strengthening of their socio-emotional development. Therefore, it is crucial to recognize and implement pedagogical strategies that enhance these processes in third-grade students through inclusive approaches and active learning methodologies. Based on this premise, the present research was conducted using a mixed-methods approach, with a descriptive-exploratory scope and a case study design, at the José Antonio Llorente Educational Institution.

Data collection techniques included participant observation, surveys based on emotion cards, and emotional journals with family support, allowing for the analysis of both qualitative and quantitative dimensions of the process. The results demonstrate a significant improvement in students' emotional recognition and expression, reflected in an increase in responses associated with well-being and a decrease in emotional difficulties.

Furthermore, it was identified that family support has a positive impact on self-regulation, communication, and academic performance. The implemented strategies fostered the development of skills such as empathy, assertive communication, and conflict resolution, contributing to a more inclusive and participatory school climate. In conclusion, the integration of active learning methodologies and collaborative work between school and family are fundamental to promoting socio-emotional development and holistic well-being within the educational context..

Keywords: Socio-emotional development, inclusive pedagogical strategies, active methodologies, primary education, social-emotional learning

Introducción

La educación infantil temprana tiene como propósito estimular de manera integral el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta los ocho años, adaptándose a cada etapa evolutiva. Esta formación se ofrece tanto en contextos formales como no formales. En Colombia, donde existe una amplia oferta de educación infantil temprana formal como jardines, preescolares, colegios tanto públicos como privados, con una amplia oferta de servicios educativos, lo que busca garantizar que todos los niños accedan a una educación equitativa que les permita desarrollar plenamente su potencial, en consonancia con la visión nacional de formar ciudadanos preparados para la vida.

En esta etapa, la capacidad de aprendizaje es especialmente sensible: se estima que los niños desarrollan hasta un 80% de su capacidad intelectual, lo que María Montessori (1995) denominó "mente absorbente", es decir, la habilidad de incorporar información del entorno con gran rapidez, similar a una esponja que absorbe agua. De ahí la importancia de que los educadores transmitan conceptos adecuados y significativos (UNESCO, 2022).

Un aspecto clave del desarrollo infantil es el socioemocional. Como señala, Motta & Romani, (2019) la inteligencia emocional constituye una base esencial para que los niños aprendan a socializar, adaptarse y construir relaciones saludables. Por esta razón, educadores y familias deben desempeñar un papel activo en su estimulación. No obstante, fenómenos sociales como la violencia, la falta de empatía, problemas de conductas o los casos de abuso sexual infantil evidencian la urgencia de fortalecer la educación en el hogar y en la escuela.

Frente a estos desafíos, tanto padres como docentes deben convertirse en modelos de conducta positiva y en guías responsables para la formación de los niños.

Orrego et al., (2020) planteó que los maestros y los padres, al brindar educación a los niños, deben guiarse por tres principios fundamentales el primero es ser un modelo ejemplar para los hijos; El segundo, entendido como el papel de mentor que acompaña y orienta; y finalmente brindar motivación y apoyo constante para que los niños desarrollen su máximo potencial. La educación, por lo tanto, se construye a partir de tres pilares esenciales: la familia, la comunidad y la escuela, los cuales resultan determinantes en el cambio y el desarrollo infantil.

Por lo que el fortalecimiento de los aspectos socioemocionales en la infancia en lo que se debe incluir la autorregulación, el autocontrol, la socialización, empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos, aspectos claves para la capacidad de establecer relaciones armónicas con los pares, las cuales impulsa de manera significativa el desarrollo cognitivo, conductual y social de los niños. Esto evidencia que el desarrollo socioemocional constituye una base para la construcción integral de la persona (Rebolledo, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior la infancia se considera un período de impronta cerebral, que parte de un proceso de construcción integral, pues el desarrollo del cerebro responde a los estímulos ambientales y, en consecuencia, se configura de manera específica según la cultura. Durante esta etapa se establecen las bases para las trayectorias culturales del desarrollo, de modo que los análisis culturales e interculturales resultan fundamentales para comprender la diversidad de dichos procesos (Yang & Wang, 2019).

En este marco, las normas y valores emergen como el componente fundamental de la cultura, mientras que las regulaciones y convenciones de comportamiento constituyen su dimensión más pragmática, ambas en respuesta a las condiciones del entorno. Sin embargo, la cultura no es estática: cambia y evoluciona a lo largo del tiempo siendo un proceso fluido y dinámico. Estos cambios derivan tanto de transformaciones ambientales como del hecho de que la cultura, aunque transmitida de generación en generación mediante procesos de socialización, se adquiere y reconstruye individualmente a lo largo del desarrollo (Halberstadt & Lozada, 2011).

De esta manera, se ha propuesto que ciertos parámetros sociodemográficos definen entornos ecosociales que sustentan distintas normas, valores y convenciones culturales. Entre ellos destacan la educación formal, la edad de la primera maternidad/paternidad, el

número de hijos y la estructura familiar o composición del hogar. Por lo que la organización familiar refleja, además, la base económica de las personas y sus hogares. En promedio, quienes poseen mayor nivel educativo residen en entornos más prósperos, con mayor acceso a oportunidades e instituciones, lo que se traduce en más recursos para el desarrollo infantil. Por el contrario, las familias con menor educación formal suelen enfrentar mayores limitaciones y luchas existenciales. No obstante, esto no significa que una situación socioeconómica desfavorable, o incluso la pobreza, deba considerarse de manera automática como un factor de riesgo para el desarrollo (Vilugrón et al., 2023).

Por lo que la educación formal puede entenderse, en este marco, como un organizador de los entornos sociodemográficos y, por extensión, culturales. Aunque los diseños de investigación psicológica suelen tratar estas dimensiones como variables aisladas, controlando estadísticamente sus efectos. Desde esta perspectiva se conciben como factores acumulativos e interactivos que configuran contextos específicos, con oportunidades y limitaciones propias. Por ejemplo, la educación superior fomenta interacciones verbales más complejas, es decir aquellas que ocupan mayores procesos superiores, que solo son posibles con uno o pocos niños a la vez, en condiciones de convivencia que no impongan demandas conflictivas al cuidador (Fuentes Vilugrón et al., 2023).

Por lo que, desde un análisis más profundo desde este punto de vista del desarrollo infantil y cultural, los países o sociedades no deben entenderse como unidades homogéneas de análisis cultural o transcultural.

De este modo, los procesos culturales influyen de manera significativa en la formación de los niños y, por ende, en su desarrollo socioemocional. Dicho desarrollo permite la adquisición de estrategias de gestión y afrontamiento emocional que se construyen culturalmente y se relacionan con los distintos factores sociodemográficos. Estas respuestas emocionales, si bien tienen un componente innato, se moldean a partir de la interacción entre individuo y contexto (Da Silva & Tuleski, 2014).

De ahí la importancia de reconocer estos procesos, ya que permiten comprender y diferenciar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en términos de desarrollo socioemocional. Como señala Bandura, (1981), el “determinismo recíproco” evidencia que existe una relación bidireccional en la cual el contexto influye directamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y las niñas, mientras que sus propias respuestas también impactan en dicho contexto. Así, el desarrollo emocional debe entenderse como un proceso multifactorial, resultado de la interacción entre múltiples variables que configuran la trayectoria de cada niño y niña.

Desarrollo socioemocional autónomo

Desde el nacimiento, el niño se convierte en el centro de la vida familiar en la que sus señales reciben atención inmediata y prioritaria, incluso sobre otras actividades cotidianas, de sus padres y sus redes de apoyo. Durante el día, *“los bebés pasan entre un 30 % y un 40 % en interacciones diádicas intensivas, usualmente cara a cara con la madre, quien se inclina sobre ellos”* (Cortés Cataldo & Morales Larrazabal, 2016, p. 15), en este contexto, el contacto visual y la imitación de expresiones emocionales constituyen los principales canales de comunicación. Las madres formulan preguntas sobre los deseos, intenciones o emociones del bebé, interpretando sus estados internos y brindándole un marco psicológico desde los primeros meses de vida (Da Silva & Tuleski, 2014).

La expresión de emociones positivas, como sonrisas y vocalizaciones, es particularmente valorada, y las interacciones se estructuran como diálogos en los que los cuidadores esperan respuestas del bebé tales como movimientos de mirada, gestos o sonidos, como si fueran contribuciones comunicativas intencionales. Estas interacciones suelen apoyarse en juguetes y objetos que estimulan la atención y el aprendizaje, privilegiando una comunicación distal basada en la vista y el oído, mientras que el contacto corporal y la estimulación motora tienen un papel secundario (Cortés Cataldo & Morales Larrazabal, 2016).

Junto con estos encuentros intensivos, también se fomenta que los bebés pasen tiempo solos, rodeados de objetos de seguridad y juguetes que estimulan la cognición. En contextos como en Colombia las madres consideran fundamental que los niños aprendan a relacionarse consigo mismos y a no depender constantemente de los demás, como preparación para la autonomía futura. Este principio se refleja también en las prácticas de sueño en la que se espera que los bebés duerman solos en su cuna o incluso en su propia habitación desde los primeros meses, siguiendo la recomendación de pediatras occidentales, quienes sugieren que hacia los tres meses el niño debería poder dormir toda la noche sin compañía (Aristizábal Muñoz et al., 2022).

Los mensajes culturales que sostienen esta orientación hacia la autonomía psicológica se organizan en tres ejes principales:

Individualidad.

Los cuidadores interactúan de manera exclusiva con los niños, atendiendo sus señales de forma rápida y receptiva, como si fuera un agente independiente. Se fomenta la expresión de preferencias personales y se narran experiencias pasadas y futuras, lo cual promueve una identidad autobiográfica individual. El uso del nombre propio, apodosos personalizados y la

valoración de emociones positivas refuerzan la importancia del yo como expresión de individualidad (Keller & Otto, 2009).

Agencia mental.

Se atribuyen a los niños estados mentales, deseos y percepciones, integrándolos en la conversación. Las madres ofrecen elecciones y exploran sus intenciones, otorgando un papel central a la mente en el proceso de socialización, incluso por encima de la respuesta inmediata a señales conductuales, este proceso determina el curso del desarrollo socioemocional en los niños y niñas, siendo crucial el reconocimiento de sus estados mentales para la regulación y el afrontamiento emocional (Keller & Otto, 2009)

Autoestima.

Se transmite tanto de forma directa como indirecta. La dedicación exclusiva del cuidador refuerza el valor intrínseco del bebé, mientras que los elogios explícitos buscan fomentar una alta autoestima y confianza en sí mismo, considerada esencial en la crianza euroamericana (Keller & Otto, 2009; Salimi & Khanlari, 2018)

El desarrollo socioemocional, que inicia desde los primeros días de vida y se nutre constantemente de los vínculos afectivos que el niño construye, se manifiesta y se fortalece a lo largo de los procesos de socialización durante la primera infancia. Este recorrido temprano que incluye la autonomía emocional, la expresión afectiva y la comprensión de los estados mentales sienta bases sólidas para que, al llegar a tercero de primaria, los niños regulen mejor sus emociones, reconozcan las de los demás y establezcan relaciones más empáticas. Estas habilidades favorecen la convivencia, reducen conflictos y promueven prácticas inclusivas, ya que cada niño aprende a valorar su individualidad y la de sus compañeros, integrándose de manera respetuosa y colaborativa en el aula.

Por lo que la infancia, debe ser entendida como un período de impronta, que se revela como una etapa decisiva en la configuración del desarrollo humano, en la cual el entorno cultural y ecosocial desempeña un papel determinante. En la que las condiciones ambientales, la organización familiar, el acceso a la educación y los parámetros sociodemográficos conforman un determinado cuerpo social que moldean las trayectorias de socialización y, con ellas, las competencias socioemocionales de los niños y niñas. En ahí que, la cultura, lejos de ser un constructo estático, se presenta como una red dinámica de valores, normas y prácticas que se adaptan y transforman de acuerdo con los cambios históricos y contextuales, transmitiéndose de generación en generación, pero también reconstruyéndose individualmente a lo largo del desarrollo emocional de los niños (Da Silva & Tuleski, 2014; Jeta, 1998).

El desarrollo socioemocional, en consecuencia, debe entenderse como un proceso multifactorial y bidireccional, en el que el contexto influye en los niños y las niñas, al tiempo que sus respuestas transforman el entorno, tal como lo propone el determinismo recíproco de Bandura (1987). En suma, esta visión integral resalta que la infancia constituye un terreno fértil donde se entrelazan biología, cultura y sociedad para dar forma a trayectorias diversas de desarrollo. Por ello, avanzar hacia una ciencia del desarrollo verdaderamente global requiere reconocer y valorar estas diferencias, evitando generalizaciones simplistas y comprendiendo que la diversidad cultural no es una barrera, sino una fuente de riqueza para entender las múltiples maneras en que los seres humanos crecen, aprende y construyen su identidad y desde ahí construir estrategias pedagógicas integrales que comprendan la diversidad como un proceso necesario para la inclusión (González Monteagudo & León Sánchez, 2020).

Habilidades socioemocionales en la escuela

Estudios han demostrado que las emociones influyen directamente en el aprendizaje, factores motivacionales, al igual que en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En particular, el desarrollo de la habilidades como comprender las emociones de los demás y otras habilidades blandas que se enmarcan dentro de las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos desde edades tempranas tiene un marca positivo en la convivencia escolar y la adaptación social (Luis et al., 2020).

El aprendizaje socioemocional surge como un enfoque educativo busca promover el reconocimiento, el trámite, así como la expresión adecuada de las emociones, así como el fortalecimiento de habilidades sociales clave como la autoconciencia que permita una regulación autónoma, la toma de decisiones responsables y la conciencia social (Guevara Benitez et al., 2020). Estudios como los de Ferreira et al., (2023) y Caballero et al., (2019) han evidenciado que los programas basados en SEL mejoran significativamente el rendimiento académico, la conducta y el bienestar psicológico de los estudiantes, además de reducir comportamientos disruptivos en el aula.

En este marco, se reconoce la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas que favorezcan ambientes escolares seguros, participativos y afectivos. Dichas estrategias pueden brindar a los estudiantes oportunidades para explorar y expresar sus emociones, fortalecer su autoestima y desarrollar habilidades sociales que potencien su capacidad de convivencia. Sin embargo, persisten brechas en el contexto local respecto a la formación docente y a los mecanismos de evaluación de estas competencias socioemocionales. Por ello, el presente estudio tiene como propósito fortalecer el desarrollo socioemocional de los alumnos de tercero de primaria, mediante el diseño y la

implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas, evaluando su impacto en competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

Cabe destacar que una estrategia educativa como un conjunto de actividades encaminadas a un objetivo pedagógico permiten facilitar el desarrollo y el aprendizaje, puede integrar como parte de un enfoque general para el uso de diversas herramientas y recursos, como lo son herramientas audiovisuales, herramientas físicas, como el tablero o herramientas didácticas, estos en si representan los medios concretos que permiten y facilitan el proceso pedagógico y dan estructura a la estrategia que se usa (Alvarez & Calderón, 2022).

Por lo que uno de los principales objetivos de la educación primaria es formar personas con conocimientos, habilidades, actitudes y competencias clave para la vida y el desarrollo personal. En coherencia con ello, y especialmente a nivel curricular, esta etapa busca que el alumnado alcance una maduración integral que le permita desarrollarse académica y personalmente, así como disfrutar de bienestar y felicidad. Por esta razón, los diseños curriculares deben ofrecer a los estudiantes los recursos y las oportunidades necesarias para avanzar en su maduración y dar sentido tanto a su progreso académico como a su desarrollo personal (Ferreira et al., 2023).

Sentirse valorado, escuchado y parte de una comunidad educativa en la que se atiendan las necesidades individuales es fundamental para garantizar una adecuada socialización, así como una gestión eficaz del estrés y la frustración. Esto repercute directamente en el bienestar del alumnado y, en consecuencia, en el clima general de la comunidad escolar. En esta línea, se ha comprobado que la satisfacción académica aumenta cuando la institución educativa se organiza como una comunidad de aprendizaje, fomenta un clima social positivo, previene situaciones de acoso escolar y favorece relaciones de amistad, respeto y cooperación (Luis et al., 2020).

La literatura científica ha demostrado que la escuela constituye un escenario central para el aprendizaje de habilidades sociales. El grupo de iguales, como una de las principales fuentes de apoyo emocional en la infancia, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la competencia social del estudiante. El problema surge cuando, dentro de este grupo, aparecen conductas violentas que afectan negativamente el desarrollo, el ajuste personal y el rendimiento académico. Estas conductas también deterioran la convivencia en el aula, y cuando los estudiantes se exponen continuamente a situaciones de violencia, las funciones socializadoras de los compañeros se rompen, convirtiéndose en fuentes de estrés y desajuste escolar en la que la mayor parte de estas se basan en las diferencias que no promueven una

espacio para la inclusión, sino que por el contrario generan espacios de segregación (González Monteagudo & León Sánchez, 2020).

Asimismo, la agresión puede clasificarse en distintas modalidades tales como la agresión encubierta, manifestada indirectamente mediante ironía, celos, odio o bufidos, al igual que la agresión instrumental, empleada como medio para obtener un beneficio más que para dañar directamente, en la que también se manifiesta agresión hostil, producto de la ira y con el propósito de causar dolor, como también la agresión reactiva, entendida como venganza ante un acto previo; y agresión intimidatoria, dirigida contra una víctima sin provocación previa (Caballero et al., 2019).

El papel de los compañeros en la formación de la identidad y en el desarrollo de competencias sociales resulta, por tanto, central, por ello el papel de los aspectos sociodemográficos y culturales tiene un efecto sustancial en la interacción. Por lo que estos resultan ser una fuente de apoyo emocional, pero, cuando median situaciones de violencia, estas mismas interacciones se transforman en origen de estrés, desajuste escolar y emocional. Las consecuencias afectan tanto a víctimas como a agresores y observadores. Por estas razones, la investigación sobre la violencia escolar ha crecido notablemente en la última década, consolidándose como un desafío central para las instituciones educativas en todo el mundo. Estas manifestaciones incluyen desde conductas transgresivas leves hasta formas graves de agresión física y verbal contra compañeros y docentes (Caballero et al., 2019).

En consecuencia, la violencia escolar repercute de manera negativa en todos los estudiantes implicados, siendo las víctimas quienes sufren los efectos más severos. Se ha demostrado que todos los involucrados corren un alto riesgo de presentar, en el futuro, dificultades de interacción social o trastornos emocionales. De ahí que la prevención y la intervención temprana resulten esenciales para promover un entorno escolar seguro y protector que favorezca el bienestar y el aprendizaje, así como en los procesos de inclusión educativa (Jeta, 1998).

En el panorama educativo actual, el desarrollo de habilidades socioemocionales se ha vuelto prioritario para dar respuesta a situaciones conflictivas y violentas como se mencionaba. Aunque también especialmente para los docentes, cuya inteligencia emocional que tiene un impacto en la calidad del ambiente escolar y en su capacidad de gestión del aula. Investigaciones han demostrado que los profesores emocionalmente competentes establecen mejores relaciones, manejan conflictos de forma constructiva y facilitan la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (SEL). Sin embargo, muchos docentes carecen de formación en estas áreas, lo que limita su respuesta frente a los desafíos emocionales de sus estudiantes (Ferreira et al., 2023).

En concordancia con esta realidad, la Ley 2383 de 2024 refuerza la urgencia de integrar la educación socioemocional en todos los niveles escolares, reconociéndola como un pilar para la convivencia y la salud mental. Por lo que esta ley emitida recientemente obliga a las instituciones educativas a desarrollar competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para enfrentar el preocupante índice de acoso escolar en Colombia. De esta manera, la legislación articula la promoción de los derechos humanos con la construcción de entornos verdaderamente inclusivos y protectores para todos los niños, niñas y adolescentes.

Además, la formación socioemocional tiene un impacto directo en el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante. Experiencias en países como Chile y Perú (Sotomayor Soloaga & Leiva Largo, 2023; Tacca Huamán et al., 2020) han mostrado que programas de formación docente enfocados en el bienestar y las estrategias activas generan mejoras tanto en docentes como en estudiantes. Por ello, este proyecto propone implementar estrategias pedagógicas inclusivas y activas en tercer grado, con el fin de fortalecer el desarrollo socioemocional del estudiantado y contribuir a un contexto escolar que sea saludable, inclusivo y efectivo para el aprendizaje

Con base en estos fundamentos teóricos, conceptos y hallazgos empíricos, el presente artículo presenta los resultados para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los alumnos de tercero de primaria, por medio del diseño e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, evaluando su impacto en competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, con el fin de generar información útil que pueda aplicarse en otras instituciones educativas.

Método

Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, pues comprende el uso desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa con alcance descriptivo y exploratorio, orientado a comprender en profundidad el desarrollo socioemocional de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa José Antonio Llorente. Este enfoque permite analizar las experiencias, percepciones e interacciones de los estudiantes en su contexto escolar, reconociendo los significados que atribuyen a sus emociones y relaciones. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa estudia los fenómenos en su entorno natural, interpretándolos desde las vivencias de los participantes, lo cual resulta pertinente para abordar procesos socioemocionales en el aula.

El diseño metodológico se estructura como un estudio de caso, ya que se centra en un grupo específico de estudiantes, permitiendo una comprensión detallada de sus dinámicas emocionales y sociales en el contexto educativo real. Para la recolección de información, se emplearon técnicas como la observación participante y herramientas pedagógicas intencionadas que, además de promover el desarrollo socioemocional, funcionan como instrumentos de análisis. Por lo tanto, se implementó la Encuesta 1, basada en el uso de tarjetas de emociones, mediante la cual hace referencia a 63 estudiantes de tercer grado de la institución los cuales respondieron a la pregunta: “¿Con qué emoción me identifico al llegar de casa a la institución?”. Esta información fue sistematizada en categorías de análisis (bien/mal), permitiendo identificar estados emocionales iniciales y patrones en la disposición emocional hacia la jornada escolar.

De igual forma, se aplicó la Encuesta 2, a través de la estrategia del diario de emociones, desarrollado en casa con el acompañamiento de las familias. Este instrumento incluyó la pregunta: “¿Cómo me sentí esta semana en la escuela?”, promoviendo la expresión emocional y el fortalecimiento del vínculo familia–escuela. Los resultados también fueron categorizados en términos de bienestar (bien/mal), lo que permitió analizar tanto el estado emocional de los estudiantes como el nivel de acompañamiento familiar en sus procesos. Complementariamente, y siguiendo la propuesta de Sampieri et al. (2014), se integró un componente cuantitativo básico mediante la clasificación de respuestas, lo cual permitió triangular la información y fortalecer la validez de los resultados.

En este sentido, el proceso investigativo se desarrolló bajo criterios éticos, garantizando la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria de los estudiantes, quienes contaron con la autorización de sus padres o acudientes. Esta metodología no solo permite comprender el desarrollo socioemocional de los estudiantes, sino también evaluar el impacto de estrategias pedagógicas inclusivas y activas en la construcción de ambientes escolares más empáticos, participativos y favorables para el aprendizaje (González Monteagudo & León Sánchez, 2020).

El aprendizaje socioemocional, abordado desde esta perspectiva, requiere explorar tanto las prácticas cotidianas del aula como los discursos de los distintos actores educativos, dado el carácter propio de las emociones y lo que implica este constructo psicológico que se manifiesta a nivel comportamental y relacional. De este modo, se logra una comprensión holística de cómo los niños desarrollan habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, y de qué manera estas competencias son influenciadas por los entornos inmediatos en los que interactúan (Cottet, 2006).

Tipo de Estudio

Es fundamental reconocer que el eje central de este enfoque investigativo radica en la comprensión de las dimensiones subjetivas del desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, el estudio se orienta a analizar los significados que emergen a partir de la interacción en el aula, la participación activa y las experiencias cotidianas de los niños, en relación con competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de alcanzar una comprensión profunda de cómo los estudiantes experimentan, expresan y regulan sus emociones dentro de su entorno educativo, reconociendo la complejidad de las relaciones sociales y pedagógicas que se configuran en el aula (Sandoval Casilimas, 1996).

La investigación parte de la premisa de que el desarrollo socioemocional no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que se construye a partir de la interacción entre múltiples factores, como las experiencias previas de los estudiantes, las dinámicas de aula, las estrategias pedagógicas implementadas y las relaciones con docentes y pares. Así pues, el estudio busca identificar y analizar las percepciones, comportamientos y formas de interacción que inciden en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. A través de herramientas pedagógicas intencionadas como actividades de reconocimiento emocional y espacios de reflexión se recogen experiencias que permiten comprender cómo los estudiantes construyen sentido frente a sus emociones y relaciones sociales (Paitán et al., 2014).

Para lograr este propósito, se emplea un proceso de análisis categorial, mediante el cual se organizan e interpretan los datos obtenidos a partir de la observación, las actividades aplicadas y los instrumentos diseñados (como las encuestas emocionales y diarios reflexivos). Estas herramientas permiten recoger relatos, percepciones y expresiones emocionales que posteriormente son sistematizados en categorías de análisis, facilitando la identificación de patrones, avances y dificultades en el desarrollo socioemocional (Alonso, 2016). Este proceso no busca generalizar resultados, sino comprender de manera contextualizada las dinámicas del aula y el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas.

Desde esta perspectiva, la incorporación de datos cualitativos permite reconocer la riqueza de las experiencias emocionales de los estudiantes, evidenciando cómo las estrategias pedagógicas inclusivas y activas pueden incidir en la construcción de ambientes de aprendizaje más empáticos, participativos y seguros. Así, el enfoque metodológico no solo contribuye a describir estas dinámicas, sino que también permite valorar el impacto de las

intervenciones pedagógicas en el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, en coherencia con los objetivos esbozados en la investigación (Balcázar Nava et al., 2013).

Finalmente, este enfoque cualitativo con orientación interpretativa posibilita comprender el aula como un espacio social y educativo en el que se construyen significados, relaciones y aprendizajes. Al atender a los contextos sociales, culturales y emocionales que atraviesan la experiencia escolar, se logra una visión integral del desarrollo socioemocional de los estudiantes, aportando elementos clave para el diseño y fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan la formación integral y el bienestar en el entorno educativo (Rodríguez Gómez et al., 1996).

Diseño

El diseño de las estrategias pedagógicas se organiza en cuatro fases principales, que responden directamente a los objetivos específicos de la investigación:

1 Primera fase: Revisión teórica y diagnóstico inicial: Se orienta a la revisión bibliográfica sistemática, con el propósito de identificar y analizar referentes teóricos sobre el desarrollo socioemocional, el aprendizaje socioemocional (SEL), las estrategias pedagógicas inclusivas y las metodologías activas en el contexto educativo. Esta revisión permite construir un marco conceptual sólido que sustente la investigación y oriente la comprensión de competencias como, la comunicación de tipo asertiva, el reconocimiento de los estados emocionales de los demás y la resolución de conflictos.

De manera complementaria, se desarrolla un diagnóstico inicial del grupo de estudiantes de tercer grado, mediante la aplicación de observación no participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y padres de familia, y cuestionarios dicotómicos con apoyo visual dirigidos a los niños. Este proceso permite identificar el estado actual del desarrollo socioemocional, reconociendo fortalezas, necesidades y dificultades en los estudiantes dentro de su contexto escolar.

Segunda fase: Diseño de estrategias e instrumentos: En esta fase se realiza el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en metodologías activas, orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Asimismo, se construyen y ajustan los instrumentos de recolección de información, en coherencia con los objetivos de la investigación.

Entre estos instrumentos se incluyen:

Encuesta 1: uso de tarjetas de emociones para identificar el estado emocional de los estudiantes al iniciar la jornada escolar, a partir de la pregunta: “¿Con qué emoción me identifico al llegar a la institución?”.

Encuesta 2: diario de emociones desarrollado en casa con acompañamiento familiar, basado en la pregunta: “¿Cómo me sentí esta semana en la escuela?”.

Estos instrumentos, además de su función pedagógica, permiten recoger información sobre el desarrollo emocional y el nivel de acompañamiento familiar, clasificando las respuestas en categorías como bienestar (bien/mal).

Además, Se entrevista a los directores de grado durante el periodo 2025–2026, a partir de dos preguntas clave: ¿los estudiantes expresan sus emociones de manera libre? y ¿considera que la confianza de los padres contribuye al rendimiento académico de los estudiantes?

Se realizaron entrevistas a padres de familia antes y durante el desarrollo de las actividades con los estudiantes de grado tercero. Las preguntas orientadoras fueron: ¿usted conoce cómo funcionan las tarjetas de emociones? y ¿considera que el uso de estas tarjetas ha contribuido a comprender mejor las emociones de su hijo o hija?

Tercera fase: Implementación y trabajo de campo: La tercera fase corresponde a la implementación de las estrategias pedagógicas en el aula y la aplicación de los instrumentos diseñados. Durante este proceso se continúa con la observación participante, permitiendo analizar las dinámicas de interacción, la participación de los estudiantes y los cambios en sus comportamientos socioemocionales.

La recolección de información se realiza de manera sistemática, promoviendo espacios de expresión emocional tanto en el aula como en el entorno familiar. Este proceso permite evidenciar avances en competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, así como identificar patrones y transformaciones en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Cuarta fase: Análisis e interpretación de resultados: La fase final se centra en el procesamiento, análisis e interpretación de la información recolectada. Se realiza una organización de los datos a partir de un análisis categorial, que permite clasificar la información en función de las competencias socioemocionales abordadas. Los resultados de los instrumentos (encuestas y diarios) son sistematizados mediante categorías como bienestar (bien/mal), facilitando la identificación de tendencias y cambios.

Asimismo, se integran los datos cualitativos y cuantitativos (enfoque mixto), permitiendo la triangulación de la información y fortaleciendo la validez de los hallazgos. Este análisis posibilita evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas y comprender cómo estas contribuyen al fortalecimiento del desarrollo socioemocional, en coherencia con los objetivos de la investigación. Que responde a estrategia adoptada en esta

investigación se inspira en el modelo propuesto por Rodríguez et al. (1996), que se desarrolla en tres fases interrelacionadas: preparatoria, trabajo de campo y analítica. Estas fases, lejos de ser lineales, se retroalimentan dinámicamente, permitiendo una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

En la fase 1: Referencia a la fase preparatoria, la cual se llevó a cabo un proceso reflexivo y de revisión documental orientado a fundamentar teóricamente la investigación. Se consultaron referentes sobre aprendizaje socioemocional, educación inclusiva y metodologías activas, con el fin de establecer un marco conceptual sólido. Con base en ello, se diseñaron los instrumentos de recolección de información inicial, entre ellos una encuesta diagnóstica con preguntas abiertas dirigida a los docentes. Esta primera aproximación buscó identificar la percepción que tienen los maestros sobre las competencias socioemocionales de sus estudiantes de tercer grado, así como las prácticas pedagógicas y posibles barreras para fomentar la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos en el aula (Rodríguez Gómez et al., 1996).

En la fase 2 y 3: Es el desarrollo de trabajo de campo, en donde se aplicaron distintas técnicas de recolección de información. En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes y familias, siguiendo la propuesta de Bonilla y Rodríguez (1996), que recomiendan el uso de preguntas abiertas, de contraste, de conocimiento y de opinión. Estas entrevistas se enfocaron en reconocer las necesidades socioemocionales de los estudiantes, así como en identificar factores motivacionales, retos y buenas prácticas en el proceso pedagógico. Posteriormente, se realizaron observaciones participantes en las aulas de tercer grado, con el propósito de registrar interacciones cotidianas entre los niños y analizar cómo se manifiestan en la práctica competencias como la empatía y la resolución de conflictos. Toda la información fue registrada en formatos de campo y grabaciones de audio para su posterior análisis.

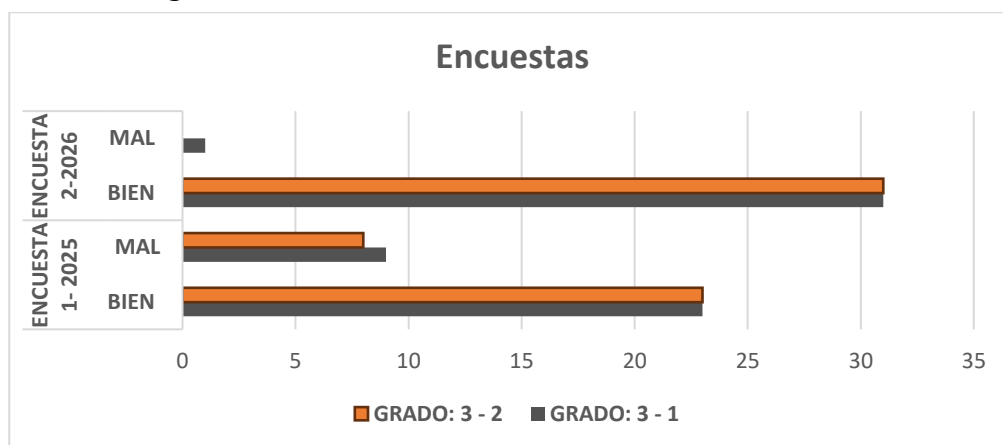
Finalmente, en la fase 4 muestra un resultado desde la analítica, ya que se organizaron los datos recogidos en categorías de análisis relacionadas con los objetivos de la investigación: diagnóstico del estado actual de las competencias socioemocionales, diseño de estrategias inclusivas basadas en metodologías activas y evaluación de su impacto. El análisis se realizó bajo un enfoque cualitativo categorial, complementado con técnicas de sistematización que permitieron interpretar tanto los discursos de docentes y familias como las conductas observadas en los estudiantes. Este proceso buscó extraer significados relevantes sobre las dinámicas emocionales y sociales de los niños, al mismo tiempo que aportó evidencia para la construcción y ajuste de las estrategias pedagógicas.

De esta manera, la metodología implementada no solo permitió identificar las necesidades y potencialidades de los estudiantes de tercer grado, sino también diseñar e implementar intervenciones pertinentes y, finalmente, evaluar su impacto en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales clave para la convivencia escolar y el desarrollo integral.

Resultados

A partir de la aplicación de instrumentos de medición con escala dicotómica orientados al reconocimiento emocional en estudiantes de grado tercero, se evidencian cambios significativos entre los resultados obtenidos en 2025 y 2026. En el año 2025, se registraron 46 respuestas en la categoría bien y 17 en mal, lo que indica un nivel inicial de reconocimiento emocional favorable, pero aún con presencia importante de dificultades. Para el año 2026, posterior a la implementación de estrategias pedagógicas como las tarjetas y el diario de emociones, los resultados muestran un aumento a 62 respuestas en bien y una disminución significativa en uno solo en mal, lo que evidencia una mejora en la identificación y expresión emocional de los estudiantes como se evidencia en el *gráfico 1*.

Gráfico 1 Resultados general de la encuesta



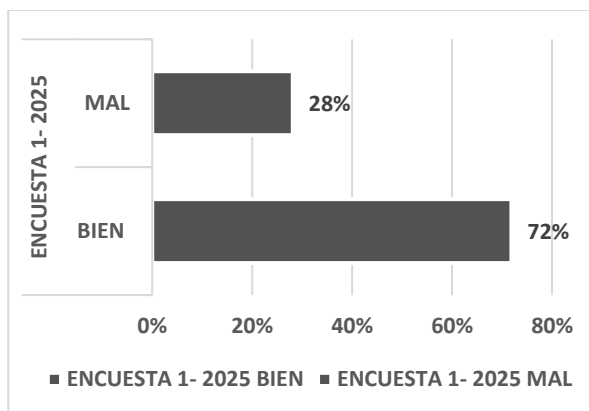
Fuente: Elaboración propia

Este avance sugiere que las estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas implementadas tuvieron un resultado positivo en el fortalecimiento socioemocional, particularmente en la capacidad de los niños para reconocer y expresar sus emociones. La disminución de respuestas en la categoría mal refleja una reducción en las dificultades asociadas al reconocimiento emocional, lo cual se relaciona con una mayor apertura emocional y un favorecimiento de habilidades como la comunicación y la autorregulación.

Por lo que, en términos generales, estos hallazgos confirman el impacto favorable de las metodologías aplicadas, evidenciando una evolución positiva en las competencias socioemocionales, especialmente en aspectos relacionados con la empatía, la comunicación

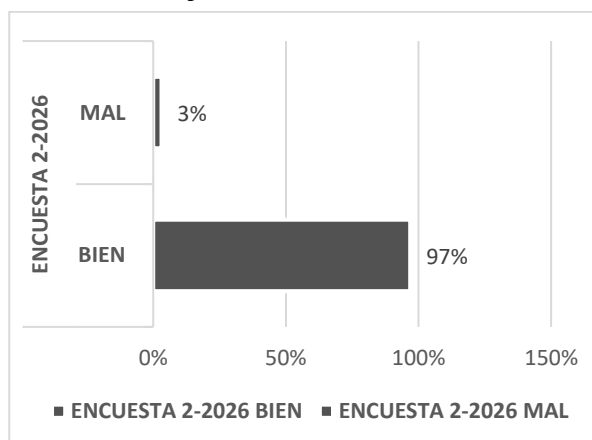
emocional y la autorregulación. De manera segregada se evidencia que en el curso 3-1 en el año 2025, presentó un 72% % en la categoría bien y un 28% en mal, lo que evidenciaba ciertas dificultades en el reconocimiento emocional de los estudiantes como se evidencia en el *gráfico 2*. Para el año 2026, se observa un incremento en la categoría bien a un 97%, junto con una disminución en mal a 3% reflejando una mejora en la expresión y comprensión emocional, tal como lo muestra el *gráfico 3*. Este cambio sugiere que las estrategias implementadas favorecieron el desarrollo socioemocional del grupo.

Gráfico 2. Porcentaje de encuesta 2025. Grado 3-1



Fuente: elaboración propia.

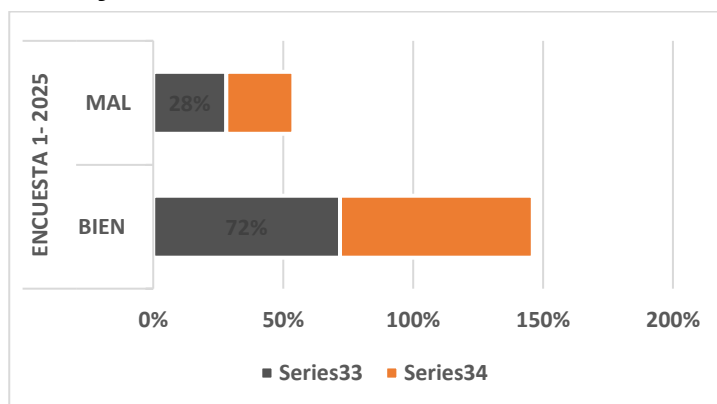
Gráfico 3. Porcentaje de encuesta 2026. Grado 3-1



Fuente: elaboración propia.

Por su parte en 2025, los resultados del curso 3-2 mostraban un 74% en bien y un 26% en mal, indicando un nivel intermedio de reconocimiento emocional tal como lo muestra el *gráfico 4*. Para 2026, el porcentaje de respuestas positivas aumentó al 100%. Esto evidencia avances en habilidades como la identificación emocional y la comunicación de sentimientos muy significativo.

Gráfico 4. Porcentaje de encuesta 2025. Grado 3-2



Fuente: elaboración propia.

Por su parte los resultados cualitativos evidencian que el acompañamiento emocional y afectivo por parte de las familias tiene una incidencia directa en el comportamiento y el desempeño escolar de los estudiantes de grado tercero. En particular, la implementación del diario de emociones permitió identificar que, cuando los padres generan espacios de escucha activa, se fortalece la expresión emocional de los niños, lo que se traduce en una mayor confianza para comunicar sus experiencias tanto en el hogar como en el contexto escolar. Expresiones como “le voy a contar a mi papá” o “necesito decirle a mi mamá” reflejan un cambio significativo en la apertura emocional, lo cual favorece procesos de autorregulación y seguridad emocional.

Así mismo, los hallazgos muestran que, en una etapa inicial, los padres tenían un conocimiento limitado sobre herramientas como las tarjetas de emociones, reduciendo la comprensión emocional de sus hijos a categorías básicas como bien o mal. Sin embargo, tras la implementación de las estrategias pedagógicas, se evidencia una transformación en la percepción de los padres, quienes comienzan a reconocer la importancia de indagar no solo por el estado general de sus hijos (“¿cómo estás?”), sino por su vivencia emocional (“¿cómo te sientes?”). Este cambio permite comprender de manera más profunda las conductas de los estudiantes, identificando situaciones como conflictos escolares o dinámicas familiares que influyen en su comportamiento.

De igual manera, se observa que el acompañamiento emocional en casa impacta positivamente el rendimiento escolar, en tanto los alumnos que logran expresar sus

emociones presentan mayores niveles de tranquilidad, concentración y disposición hacia el aprendizaje. En contraste, la ausencia de este acompañamiento se asocia con conductas de retraimiento, dificultad para expresar sentimientos y posibles afectaciones en su desempeño académico.

De forma que los resultados ponen en evidencia que el desarrollo socioemocional es un proceso compartido entre la familia y la escuela. La articulación entre estrategias pedagógicas y el involucramiento familiar no solo fortalece la convivencia y la comunicación, sino que también permite resignificar las emociones, superando la visión limitada de bien y mal hacia una comprensión más amplia y saludable. Por consiguiente, el acompañamiento emocional se consolida como un factor clave para el desarrollo integral de los niños y niñas, influyendo de manera significativa en su comportamiento, bienestar y rendimiento escolar. Por lo que los resultados cuantitativos y cualitativos evidencian que el uso de estrategias pedagógicas intencionadas contribuye significativamente al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en estudiantes de educación básica, alineándose con los objetivos de la investigación y demostrando la importancia de integrar este tipo de prácticas en el aula.

Discusión

Dentro de los resultados más significativos de la investigación está el apoyo emocional que se consolida como un factor determinante en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que favorece la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la valoración y el reconocimiento afectivo. Diversos estudios (Cervantes et al., 2025; Narváez Díaz & Mora Bravo, 2024; Vera et al., 2025) señalan que cuando los niños se sienten aceptados y apreciados independientemente de sus logros académicos, desarrollan mayor seguridad emocional, lo cual incide positivamente en su comportamiento y disposición hacia el aprendizaje. En coherencia con estos planteamientos, los resultados de la presente investigación evidencian que los estudiantes que reciben acompañamiento emocional tanto en el hogar como en la escuela muestran mayor apertura para expresar sus emociones y establecer relaciones más saludables con sus pares y docentes.

Asimismo, la literatura ha demostrado que el apoyo emocional en el aula contribuye a la disminución del riesgo de fracaso escolar, al incremento del compromiso académico y a una mayor atención en las actividades escolares (Caballero et al., 2019; Narváez Díaz & Mora Bravo, 2024; Rebolledo, 2018). Estos hallazgos se relacionan directamente con los resultados obtenidos, donde se evidenció que estrategias como el uso del diario de emociones y las tarjetas emocionales no solo facilitaron el reconocimiento emocional, sino que también

promovieron una mayor participación y disposición de los estudiantes en el aula. A partir de ello, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales se traduce en mejores condiciones para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Por otra parte, se reconoce que el apoyo emocional se construye a través de prácticas pedagógicas intencionadas y de un clima de aula positivo, caracterizado por la sensibilidad y receptividad del docente frente a las necesidades de los estudiantes (Caballero et al., 2019; Narváez Díaz & Mora Bravo, 2024). Comportamientos como el contacto visual, el uso de un tono de voz adecuado, la escucha activa y la demostración de respeto y cuidado (Borja Sarmiento, 2022) son elementos clave para generar confianza y seguridad emocional. En concordancia, los resultados cualitativos evidencian que cuando los docentes y las familias adoptan estas prácticas, los estudiantes logran expresar con mayor claridad sus emociones, superando visiones reduccionistas centradas únicamente en categorías como bien o mal.

De forma que, aunque gran parte de la literatura se ha centrado en educación primaria, han demostrado que el apoyo emocional, mediado por actitudes como la sinceridad, la cercanía y la empatía, tiene un impacto significativo en los procesos de aprendizaje (Cuberos Obando, 2021). A partir de ello, los hallazgos de esta investigación aportan evidencia sobre la importancia de integrar el componente emocional en estrategias pedagógicas tanto dentro como fuera del aula, destacando el papel del acompañamiento familiar como un elemento clave para fortalecer el desarrollo socioemocional. No obstante, se identifica la necesidad de continuar profundizando en investigaciones que analicen de manera específica la influencia de las conductas de apoyo emocional en programas educativos dirigidos a población infantil, especialmente en contextos escolares diversos.

Un aspecto relevante de los hallazgos radica en la manera en que estas herramientas fueron aplicadas, integrando componentes lúdicos y reflexivos, así como el involucramiento de las familias. Esto no solo favoreció la identificación de emociones básicas, sino que también permitió avanzar hacia una comprensión más amplia de las experiencias emocionales de los estudiantes. En definitiva, los resultados dialogan con la literatura que plantea la necesidad de implementar estrategias contextualizadas y centradas en el estudiante, que trasciendan la enseñanza tradicional y promuevan el desarrollo integral como lo menciona Esparza Cruzat et al., (2023) en la que los escenarios lúdicos permitan un desarrollo socioemocional.

Asimismo, se observa que el fortalecimiento del reconocimiento emocional tiene implicaciones directas en la convivencia escolar y en el rendimiento académico. Los estudiantes que logran identificar y expresar sus emociones presentan mayores niveles de participación, mejor disposición hacia el aprendizaje y relaciones interpersonales más

positivas. Esto coincide con investigaciones previas (Caballero et al., 2019; Ferreira et al., 2023) que señalan que el desarrollo socioemocional contribuye a la mejora del clima de aula y a la disminución de conductas disruptivas.

Por otra parte, los resultados ponen de manifiesto la importancia del acompañamiento familiar en el proceso de desarrollo socioemocional como lo resalta Delgado et al., (2025). De forma que el uso del diario de emociones permitió generar espacios de diálogo entre padres e hijos, favoreciendo la comprensión de las vivencias emocionales de los estudiantes y evidenciando que el aprendizaje emocional no se limita al contexto escolar, sino que se construye de manera conjunta entre la familia y la escuela.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación evidencian que las estrategias pedagógicas implementadas, como el uso de tarjetas y el diario de emociones, constituyen herramientas efectivas para el fortalecimiento del reconocimiento y la expresión emocional en estudiantes de grado tercero. La alta aceptación por parte de los niños y su participación activa durante las actividades permiten inferir que el carácter dinámico, sencillo y significativo de estas estrategias facilita la apropiación de habilidades socioemocionales, en coherencia con estudios que destacan la importancia de metodologías activas en el aprendizaje emocional.

El principal hallazgo de la presente investigación evidencia que las estrategias pedagógicas implementadas, basadas en herramientas como las tarjetas y el diario de emociones, poseen un alto potencial para fortalecer el reconocimiento y la expresión emocional en estudiantes de grado tercero. La aceptación y motivación de los niños frente a estas actividades sugiere que metodologías simples, dinámicas y participativas facilitan significativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

Asimismo, los resultados evidencian que el fortalecimiento del reconocimiento emocional contribuye de manera significativa al mejoramiento de la convivencia escolar, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional. Esto resalta la necesidad de incorporar de manera sistemática el desarrollo socioemocional dentro del currículo escolar, apoyándose en herramientas pedagógicas innovadoras y accesibles que favorezcan el aprendizaje integral.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia del acompañamiento familiar en el proceso de desarrollo socioemocional. El uso del diario de emociones permitió generar espacios de diálogo entre padres e hijos, favoreciendo la comprensión de las vivencias emocionales de los estudiantes y evidenciando que el aprendizaje emocional no se limita al contexto escolar, sino que se construye de manera conjunta entre la familia y la escuela.

Se identifica la necesidad de continuar fortaleciendo este tipo de estrategias, ampliando el abordaje hacia emociones más complejas y promoviendo su implementación en diversos contextos educativos. De este resultado se desprende que, la investigación aporta elementos relevantes para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas y sostenibles, orientadas al desarrollo socioemocional como eje fundamental del proceso educativo.

Bibliografía

Alvarez, D. E. B., & Calderón, B. Y. O. (2022). Influencia Del Uso De Las Herramientas Y Estrategias Didácticas En El Aula. *PANORAMA*, 16(31). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343971615003/html/>

Aristizábal Muñoz, I. C., Muñoz Pulgarín, S. L., & Ramírez Restrepo, A. (2022). *Principales emociones evidenciadas por tres mujeres de la ciudad de Medellín en las últimas cuatro semanas previas a dar a luz*.

Bandura, A. (1981). *El determinismo recíproco*. 217-230.

Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.

Borja Sarmiento, M. S. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La casa del Maestro*, 1(2), 9-14.

Caballero, F. S., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.

Cervantes, D. B. S., Pincay, D. M. C., & Muñiz, G. E. S. (2025). Las competencias afectivas en la seguridad emocional del infante. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(3), 100-111.

Cortés Cataldo, F., & Morales Larrazabal, M. F. (2016). *Diferencias en la interacción comunicativa en la díada madre-hijo: Un estudio observacional en bebés prematuros*.

Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social. El caso de la ISCUAL. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 185-217.

Cuberos Obando, L. E. (2021). *El juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional, el desarrollo de la empatía y la autorregulación del aprendizaje, en*

los niños y niñas de Primera Infancia que hacen parte de la estrategia “Aulas felices”, orientada desde UNIMINUTO, Soacha” Maestría en Educación.

Da Silva, R., & Tuleski, S. C. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de psicología y Educación*, 16(2), 9-30.

Delgado, M. de J. S., Peña, C. M. T., Cortez, S. P. A., & Taco, M. N. T. (2025). Desarrollo Socioemocional en Educación Inicial: Influencia de la Relación Familia y Escuela. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 1203-1220.

Esparza Cruzat, C., Lueiza-Paredes, D., & Canales Reyes, R. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: Una mirada en la primera infancia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 85-102.

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60.

Fuentes Vilugrón, G., Saavedra Vallejos, E., Rojas Mora, J., & Riquelme Mella, E. (2023). Incidencia de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 142-159.

Gandelman, R., Vom Saal, F. S., & Reinisch, J. M. (1977). Contiguity to male foetuses affects morphology and behaviour of female mice. *Nature*, 266(5604), 722-724.

González Monteagudo, J., & León Sánchez, M. (2020). *Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria*. <https://idus.us.es/handle/11441/97076>

Guevara Benitez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M., & Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: Fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.

Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.

Jeta, P. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España.

- Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of cross-cultural psychology*, 40(6), 996-1011.
- Luis, D. A., Jara, P. V. H., & Zapata, V. D. R. O. (2020). Habilidades sociales y su impacto en la educación del individuo. *Magazine de Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 5(CISE).
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). La educación socioemocional e sus implicaciones en el contexto escolar: Una revisión de literatura. *Psicologia da Educação*, (49), 49-56.
- Narváez Díaz, Y. D., & Mora Bravo, V. (2024). *Influencias del desarrollo socioemocional de los niños de preescolar en el rendimiento académico de la Institución Educativa Paulo VI*.
- Orrego, T. M., Milicic, N., & Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.
- Ospanova, S., Mynbayeva, A., & Boski, P. (2024). Communicative barriers and stereotypical representations in the interactions of intracultural groups within the same ethnicity with different dominant languages of communication: A case study of Kazakhstan. *Psycholinguistics*, 35(1), 162-193.
- Rebolledo, C. C. (2018). Educación socioemocional: La frontera educativa del siglo XXI. *Didac*, (72 JUL-DIC), 25-28.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Rueda Rodríguez, L. G. (2023). *Salud mental y bienestar en mujeres: Influencia cultural, cognitiva y emocional*.
- Salimi, M., & Khanlari, A. (2018). Congruence between self-concept and brand personality, its effect on brand emotional attachment. *Academy of Marketing Studies Journal*, 22(4), 1-21.
- Sotomayor Soloaga, P., & Leiva Largo, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 348-369.

Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). *Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria*.

UNESCO. (2022). *Education starts early: Progress, challenges and opportunities; conference background report- Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668>

Vera, A. J., León, S. O., Malave, M. T., & Peñafiel, N. O. V. (2025). La seguridad emocional en el desarrollo cognitivo de niños de 4 a 5 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 102-110.

Vilugrón, G. F., Vallejos, E. S., Mella, E. R., Hernández, C. A., & Troncoso, F. M. (2023). Regulación emocional y cultura en contextos escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1-26.

Yang, Y., & Wang, Q. (2019). Culture in emotional development. En *Handbook of emotional development* (pp. 569-593). Springer.