



Habilidades socioemocionales en niños/as en etapa preescolar del colegio José María Córdoba (Córdoba, Quindío): una propuesta de intervención psicopedagógica.
Socio – Emotional Skills in Preschool Children at José María Córdoba School (Córdoba, Quindío): A Proposal for Psychopedagogical Intervention.

Natalia Andrea Agudelo Galvis.

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

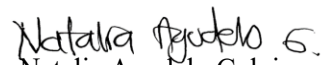
Asesor

Jaime Alberto Cuervo Valencia, Magíster (MSc) en Neuropsicología y Psicopedagogía

Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Educación y Pedagogía
Maestría en Psicopedagogía
Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Declaración de originalidad: El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.


Natalia Agudelo Galvis.

ID 000561828

C.C. 1.094.950.087.

Dedicatoria

A mi Hijo Juan Martín, por ser mi motivación y ayudarme a descubrir una nueva manera de ver y entender la enseñanza.

A mi familia, por impulsarme a siempre continuar, creer en mí y sostenerme con amor cada etapa del camino.

Y por supuesto, a mis estudiantes, que con su inocencia y curiosidad alimentan mi vocación para ser una mejor maestra.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por ser mi guía constante y mi mayor fuente de fortaleza.

A mi familia, por el apoyo incondicional en todas sus formas, gracias a ellos por ser soporte emocional en los momentos difíciles y por el respaldo que me dan para ser lo que sueño ser.

A mi asesor, por su acompañamiento constante, por sus enseñanzas y orientaciones, además por el compromiso demostrado a lo largo de este proceso.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción	10
1. Análisis de Involucrados.	12
2. Análisis de Problemas.	15
3. Justificación.	17
4. Referentes Conceptuales.....	19
4.1. Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia.	19
4.2. Inteligencia emocional.	23
4.3. Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson.....	27
4.4. Teoría Sociocultural: Vygotsky.	31
4.5. Marco Legal Colombiano para el Fortalecimiento del Desarrollo Socioemocional.....	34
5. Componente Metodológico.	36
5.1. Generalidades proceso de fase diagnóstica del desarrollo socioemocional.....	36
6. Análisis de Objetivos.....	40
7. Análisis de Alternativas.....	42
8. Estructura Analítica del Proyecto.....	45
9. Resumen Narrativo de Objetivos, Actividades, Indicadores, Métodos de Verificación y Supuesto (Factores de Riesgo).....	46
10. Evaluación Intermedia o Formativa.....	57
Tabla #2. Evaluación Intermedia o Formativa.....	57
11. Presupuesto.	59
12. Conclusiones y Recomendaciones.....	63
13. Referencias Bibliográficas.....	65

Lista de tablas

Tabla #1. Resumen Narrativo de Objetivos, Actividades, Indicadores, Métodos de Verificación y Supuesto (Factores de Riesgo).....	46.
Tabla #2. Evaluación Intermedia o Formativa.....	57.
Tabla #3. decreto 596 del 3 de Junio del 2.025.....	59.
Tabla #4. Presupuestos profesionales.....	60.
Tabla #5. Presupuesto.....	61.

Lista de figuras

Figura #1. Población Objeto de Intervención.....	14.
Figura #2. Árbol de Problemas.....	16.
Figura #3. Árbol de Soluciones.....	41.
Figura #4. Análisis de alternativas. Factores relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje.....	42.
Figura #5. Análisis de alternativas. Factores familiares.....	43.
Figura #6. Análisis de alternativas. Factores sociales.....	44.
Figura #7. Estructura Analítica del Proyecto.....	45.

Resumen

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un pilar fundamental para el aprendizaje, la adaptación escolar y la convivencia, en la medida en que influye directamente en la regulación emocional, la construcción de vínculos afectivos, las relaciones interpersonales y el bienestar integral de los niños. No obstante, en diversos contextos educativos se evidencia un desarrollo socioemocional es insuficiente, reflejado en estudiantes con bajo rendimiento académico, desmotivados y escasa participación en las dinámicas del aula. Esta situación suele estar asociada a un limitado acompañamiento escolar, la escasa formación docente en educación emocional y a la priorización de contenidos académicos sobre los procesos afectivos.

En coherencia con lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar una intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en los niños y las niñas de 5 y 6 años, a partir del diseño universal DUA. La metodología se fundamenta en el enfoque del Marco Lógico, el cual permitió estructurar de manera sistemática el diagnóstico y la planeación de la intervención.

Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación sistemática, listas de chequeo y entrevistas dirigidas a docentes y familias, lo que posibilitó una comprensión integral de las necesidades socioemocionales del contexto educativo en el cual se intervino.

Asimismo, se puede concluir que reconocer la importancia del fortalecimiento emocional en la primera infancia es uno de los pilares fundamentales para consolidar procesos que favorezcan los procesos de aprendizaje adaptación escolar y convivencia.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, primera infancia, aprendizaje, intervención, inclusión, psicopedagogía.

Abstract

Socioemotional development in early childhood is a fundamental pillar for learning, school adjustment, and coexistence, insofar as it directly influences emotional regulation, the construction of affective bonds, interpersonal relationships, and the overall well-being of boys and girls. However, in various educational contexts, insufficient socioemotional development is evident, reflected in students with low academic performance, lack of motivation, and limited participation in classroom dynamics. This situation is often associated with limited school support, insufficient teacher training in emotional education, and the prioritization of academic content over affective processes.

In line with the above, the present study aims to design a psychopedagogical intervention focused on strengthening socioemotional development in boys and girls aged 5 and 6, based on the Universal Design for Learning (UDL). The methodology is grounded in the Logical Framework approach, which allowed for the systematic structuring of the diagnosis and intervention planning.

For data collection, techniques such as systematic observation, checklists, and interviews with teachers and families were employed, enabling a comprehensive understanding of the socioemotional needs of the educational context in which the intervention was implemented.

Likewise, it can be concluded that recognizing the importance of strengthening emotional development in early childhood is one of the fundamental pillars for consolidating processes that promote learning, school adaptation, and coexistence.

Keywords: socioemotional development, early childhood, learning, intervention, inclusion, psychopedagogy

Introducción

El desarrollo socioemocional en la primera infancia constituye un eje central para la formación integral de los niños y las niñas, en la medida en que incide directamente en la construcción de la identidad, la regulación emocional, la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. En los contextos educativos actuales, se reconoce que el adecuado manejo de las emociones, la empatía, la tolerancia a la frustración y las habilidades sociales no solo favorecen el bienestar subjetivo, sino que también se relacionan de manera significativa con el rendimiento académico y la adaptación al entorno escolar. Sin embargo, en diversos escenarios educativos se evidencian dificultades persistentes en estas dimensiones, reflejadas en problemas de socialización, escaso control de impulsos, baja motivación y conflictos recurrentes entre pares.

En este sentido, el presente trabajo surge a partir de la identificación de necesidades socioemocionales en los niños y niñas de 5 y 6 años de la Institución Educativa José María Córdoba, ubicada en el municipio de Córdoba, Quindío. Teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural, familiar y escolar, se observan manifestaciones asociadas a un desarrollo socioemocional incipiente, tales como dificultades para seguir normas, resolver conflictos de manera asertiva, reconocer y expresar emociones, así como una marcada dependencia de las figuras cuidadoras. Estas situaciones, a su vez, impactan negativamente los procesos de enseñanza–aprendizaje y la convivencia dentro de la comunidad educativa.

Ahora bien, dichas problemáticas no pueden comprenderse de manera aislada, ya que se relacionan con múltiples factores, entre los que se destacan el limitado acompañamiento familiar en pautas de crianza consistentes, la priorización de contenidos académicos sobre los procesos emocionales y la insuficiente formación docente en educación socioemocional durante la primera infancia. Por consiguiente, se hace necesario diseñar propuestas de intervención que respondan de manera integral a estas necesidades, articulando los aportes de la psicopedagogía, la psicología del desarrollo y los enfoques educativos inclusivos.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general de este trabajo es diseñar una intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en niños y niñas de educación preescolar, basada en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estructurada a través del método del Marco Lógico. De manera específica, se busca identificar las

principales dificultades socioemocionales presentes en la población objeto de estudio, analizar los factores asociados a dichas dificultades y proponer estrategias de intervención que involucren activamente a docentes y cuidadores.

A partir de este propósito, surgen las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles son las principales necesidades socioemocionales de los niños y niñas en etapa preescolar de la institución educativa?, ¿qué factores familiares, escolares y sociales inciden en su desarrollo socioemocional?, y ¿de qué manera una intervención psicopedagógica estructurada puede contribuir al fortalecimiento de estas habilidades en la primera infancia?

La justificación de este trabajo se sustenta en la relevancia que tiene el desarrollo socioemocional como base para el aprendizaje significativo, la adaptación escolar y la convivencia pacífica. En efecto, fortalecer estas habilidades desde edades tempranas permite prevenir dificultades emocionales y comportamentales futuras, promover relaciones interpersonales saludables y contribuir a la formación de sujetos autónomos, empáticos y resilientes. Asimismo, este proyecto aporta elementos teóricos y prácticos que pueden servir de referencia para docentes, instituciones educativas y familias interesadas en implementar estrategias de educación emocional contextualizadas y pertinentes.

En síntesis, este documento presenta una propuesta de intervención psicopedagógica que reconoce al niño como un ser integral, inmerso en un entramado social y cultural que influye de manera decisiva en su desarrollo. A través de un abordaje sistemático y fundamentado, se pretende aportar al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en la primera infancia, favoreciendo así procesos educativos más inclusivos, humanos y coherentes con las necesidades reales de la población.

1. Análisis de Involucrados.

El presente proyecto se pretende desarrollar e implementar en la “institución educativa José María Córdoba”; la cual, se encuentra ubicada en el municipio de Córdoba, Quindío. Córdoba es un municipio ubicado en el departamento del Quindío; el cual, se caracteriza por la agricultura y artesanía, está ubicado a 27 km de la ciudad de Armenia, declarado municipio en 1967 cuenta con 5.888 habitantes, su zona comprende 17 barrios y 19 veredas, cuenta con un colegio oficial de naturaleza mixta, basada en el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión, cuenta con 13 sedes una urbana y 12 rurales donde se brinda básica primaria para estudiantes de sedes rurales y la sede principal prestadora del servicio básica primaria, básica secundaria y media técnica (Corporación Autónoma Regional del Quindío - CRQ., 2021).

Por su parte, la “institución educativa José María Córdoba”; se ubica en la Carrera 9a. No. 10-02 del Municipio de Córdoba (Quindío), la cual está inmersa en hermosos paisajes característicos de la Cordillera Central de los Andes Colombianos, donde se ofertan los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media técnica y jornada sabatina. Desde su fundación, la Institución promueve en la comunidad educativa valores basados en: Justicia, libertad, equidad, solidaridad, responsabilidad, creatividad y una participación democrática, siendo una institución incluyente y de calidad (Corporación Autónoma Regional del Quindío - CRQ., 2021).

Por su parte, el modelo educativo desde el cual se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional PEI de la Institución Educativa es el aprendizaje significativo; el representante legal es el abogado Jhovanny Ospina Marulanda Ms.C., quien está ocupando el cargo desde el año 2.024. En la sede principal de la Institución Educativa se encuentran ubicados los grados de preescolar y primero de básica primaria, población con la cual se realizará el presente proyecto de intervención psicopedagógico; se encuentran estudiando en la jornada de la mañana cubriendo un horario de 7:00 am a 1:30 pm, existen 2 docentes titulares para los grados de preescolar y 2 docentes titulares para los grados de primero de básica primaria; cada uno de los grados está conformado por un promedio de 25 estudiantes encontrándose con edades cronológicas de 5 – 6 años. La mayoría de los estudiantes en mención son pertenecientes al mismo municipio, lo que facilita la asistencia a las clases y participación con actividades académicas; provenientes de familias de tipología nuclear; así como familias de tipología extendida o extensa (Corporación Autónoma Regional del Quindío - CRQ., 2021).

Por otra parte, el ambiente de la sede principal y los grados primero es agradable, cuenta con juegos lúdicos en el centro del espacio que se adecua como patio de descanso y actividades recreativas, una sala de lectura, baños para niñas y niños, una sala de tecnología e informática, un aula de danzas y los demás salones para grados segundo, tercero, cuarto y quinto se encuentran en otro lado de la institución. En relación con los espacios de aprendizaje y los implementos de trabajo; se cuentan con televisores, tableros, sillas para estudiantes, estanterías para cuadernos o materiales y escritorio y silla para el docente encargado, además de decoraciones acorde con los gustos e intereses de los niños (Corporación Autónoma Regional del Quindío - CRQ., 2021).

Por su parte, se considera pertinente tomar como otro eje central de población para el presente proyecto de intervención; los cuidadores de los niños con quienes se desarrollará el proceso de intervención. “Se consideran cuidadores principales, todos aquellos adultos familiares y no familiares, padre, abuelos, tíos, niñeras, etc., que apoyan el cuidado, aunque no en forma exclusiva, así como maestras preescolares o de jardines infantiles, vecinos y demás adultos” (Carbonell, 2013, p. 203).

Por último, vale la pena resaltar como población objeto de intervención para el presente proyecto, las profesoras que acompañan específicamente estos grados escolares: preescolar, así como primero de básica primaria. Se debe destacar que con base en la definición de cuidadores principales citado en el párrafo anterior, las docentes de estos grados serán participes de este proyecto.

Figura #1.

Población objeto de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

2. Análisis de Problemas.

La población del Municipio de Córdoba, Quindío corresponde en gran medida al área rural; su sistema económico se basa en el turismo, la agricultura y los caficultores; así mismo, se cuenta con la Comunidad Emberá Chami. Dentro de su contexto socio – cultural, vale la pena resaltar que las costumbres y las vivencias de la comunidad se basan en principios y valores tradicionales, conservadores, enmarcados en prácticas religiosas desde el punto de vista católico. Dentro del sistema educativo, se cuenta con la institución educativa José María Córdoba; la cual, cuenta con 13 sedes rurales (incluyendo la sede principal), brindando respuesta y atendiendo a la población de cada una de las veredas del municipio.

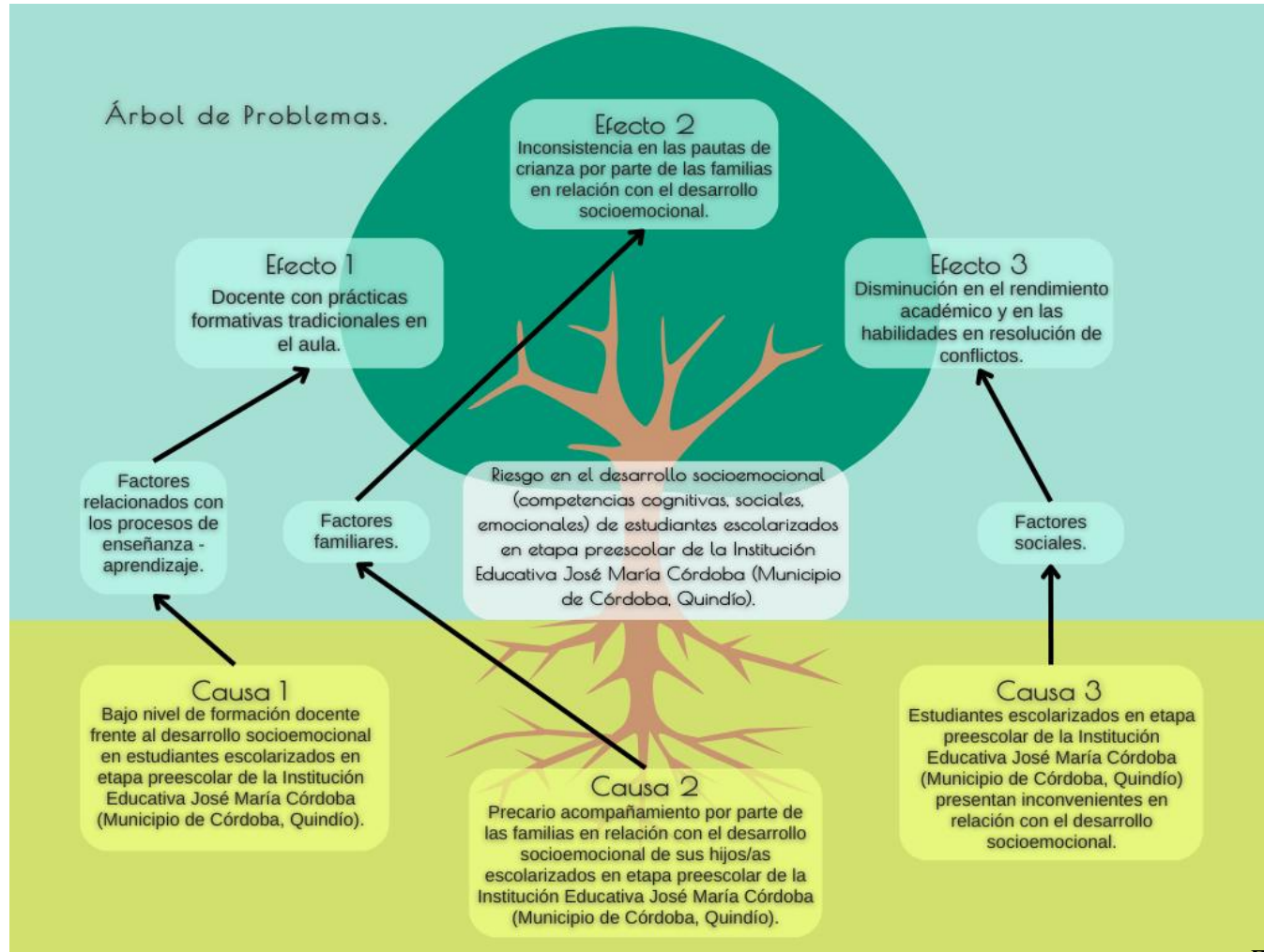
Cuando los niños y niñas inician su proceso de educación formal, se evidencian un conjunto de dificultades relacionadas con los procesos de socialización; lo cual, ocasiona dificultades en control de impulsos, problemas para seguir instrucciones dentro del contexto escolar, les cuesta resolver conflictos entre pares, uso de métodos inadecuados para interactuar entre iguales (por ejemplo, golpes), inconvenientes en el proceso de ingreso a la jornada escolar representado en llanto constante e irritabilidad al momento de ingreso a la institución educativa, baja tolerancia a la frustración, alto nivel de dependencia con sus cuidadores, así como fallos en el reconocimiento y asimilación de emociones; lo anterior, impacta negativamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como en la convivencia dentro de la comunidad educativa (Frisanch et al., 2017; Madrigal Gil, 2009; Ormron, 2005; Schunk, 2012).

Dentro de las principales causas que impactan en la comunidad y sus consecuencias, se resaltan:

- Bajo nivel de formación por parte de los docentes en relación con el desarrollo socioemocional dentro del ciclo evolutivo; lo cual, se traduce, en prácticas formativas tradicionales dentro del aula de clase.
- Dificultades en el acompañamiento por parte de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas; lo cual, se demuestra en roles y pautas de crianza inconsistentes.
- Los estudiantes presentan inconvenientes en relación con el desarrollo socioemocional; impactando negativamente en su rendimiento académico y en las habilidades para resolver conflictos.

Figura #2.

Árbol de Problemas.



Fuente: Elaboración propia.

3. Justificación.

El desarrollo de habilidades socioemocionales durante los primeros años de vida ayuda al sujeto a comprender las señales emocionales del contexto, permiten consolidar un conjunto de relaciones interpersonales positivas, aportan en la construcción de herramientas esenciales como el autoconcepto, autoimagen, autoeficacia y autoestima, facilitan una respuesta socialmente adaptativa, funcional y competente dentro del ambiente, disminuyen dificultades a nivel comportamental y emocional; además, se relaciona directamente con habilidades como la empatía y un mejor desempeño y consecución en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Cantón Duarte et al., 2014).

Como parte de las dificultades que desencadenaría un inadecuado acompañamiento en el desarrollo socioemocional durante las primeras etapas del ciclo vital, podría mencionarse algunas inconsistencias en relación con pautas y prácticas de crianza dentro del contexto familiar, discrepancias significativas en el ejercicio de los roles de autoridad que acompañan al niño o a la niña, desconocimiento en las respuestas eficaces y asertivas a las necesidades psicoemocionales de dicha población, dificultades en el desarrollo de competencias en los actores en atención educativa en la etapa inicial; además, el desconocimiento de herramientas o estrategias psicopedagógicas pertinentes para aplicarlo en la vida cotidiana (Alonso-Alberca et al., 2018; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Mórtigo Rubio & Rincón Caballero, 2018; Pérez Escoda & Filella Guiu, 2019; San Miguel Villén, 2023; Vivas García, 2003).

Con base en lo anterior, se hace ineludible reconocer que el ser humano se compone de diversas facetas o áreas en su vida; no sólo desde lo puramente intelectual y académico, sino, también, desde aspectos psicosociales, emocionales, sociolaborales u ocupacionales, espirituales, afectivas, proyecto de vida, sexualidad, entre muchas otras; las cuales van de la mano y retroalimentan el desarrollo y la estructuración de la personalidad del individuo, la calidad en sus relaciones interpersonales, así como, su adaptación al contexto inmediato. Es así como el favorecer estrategias de adquisición e interiorización del desarrollo socioemocional, promueven el crecimiento integral, la adquisición de habilidades interpersonales eficaces, favorece un adecuado rendimiento académico, fomenta la empatía, la resiliencia y la responsabilidad (Berger et al., 2014; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda,

2007; Casassus, 2007; Goleman, 1996; Palmero Cantero et al., 2011; San Miguel Villén, 2023; Vivas García, 2003).

Por lo tanto, abordar las estrategias de acompañamiento eficaces para el desarrollo socioemocional en la primera infancia desde una mirada reflexiva, crítica y fundamentada se vuelve ineludible para orientar prácticas educativas, familiares y sociales que promuevan el bienestar emocional y el desarrollo pleno de la infancia.

4. Referentes Conceptuales.

4.1. Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia.

El desarrollo socioemocional como aquel conjunto de habilidades, estrategias y destrezas que ayudan al ser humano adquirir un acervo de competencias psicológicas y emocionales para desempeñarse eficazmente en contextos sociales; involucran no sólo la capacidad de reconocer e identificar sus estados internos; sino, también, adquirir un conjunto de hábitos que le permitan modularlos adaptativamente en función del lugar, el contexto, el espacio en el cual se encuentra involucrado y el grupo social en el que participa (Cantón Duarte et al., 2014).

Algunos de los principales elementos que aportan al fortalecimiento y consolidación de herramientas para el desarrollo socioemocional, se relaciona con el macrosistema; el cual, involucra “el contexto más amplio donde operan los sistemas restantes y están bajo el dominio de factores culturales” (Kostelnik et al., 2009, p. 18), donde se comparten elementos como los sistemas de valores, creencias, leyes y tradiciones dentro del grupo social al cual se pertenece; existen algunas características en común como el dialecto, idioma o lengua, se comparten experiencias particulares, se presentan antepasados en común, se transmiten un acervo de conocimientos e ideas en común que dictan de manera más o menos implícita la manera o forma de comportarse y actuar dentro de los diversos contextos en los cuales se interactúa (Kostelnik et al., 2009).

Ligado a lo anterior, uno de los principales elementos inmersos dentro del contexto socio – cultural es el microsistema; el cual, “abarca personas, materiales, actividades y las relaciones interpersonales que el niño efectúa directamente en situaciones como el hogar o la escuela” (Kostelnik et al., 2009, p. 15), quienes hacen parte de un sistema directo de transmisión de valores, intereses, creencias y un conjunto de comportamientos que se espera que las personas tengan dentro del macro contexto al cual se pertenece; de esta manera, la familia, el grupo de amigos al cual se pertenece, el colegio; se convierten en espacios de gran relevancia para tener niños con adecuadas habilidades y competencias socioemocionales; o por el contrario, influyen negativamente en el desarrollo y adquisición de destrezas sobre sus actitudes o comportamientos, resaltando que “los contextos familiares vulnerables o

desajustados influyen en el desarrollo emocional de los niños” (Alonso-Alberca et al., 2018, p. 10).

Algunas de las principales funciones del contexto familiar, involucran el brindar atención a las necesidades básicas de los niños a nivel físico, psicosocial, emocional e intelectual. Uno de los principales elementos que se consolida dentro de este grupo primario de apoyo, se relaciona con un vínculo afectivo que les permite a sus miembros suplir un conjunto de necesidades, aprender a vincularse socialmente de manera adecuada, permite adquirir modelos de conducta, valores y creencias, así como, estimular aspectos cognitivos. Una de las principales funciones de la familia es involucrar a las personas que la componen dentro de un macro contexto sociocultural, permitiendo el aprendizaje directo e indirecto, en algunas ocasiones de manera provechosa o no, con resultados más o menos exitosos (Alonso-Alberca et al., 2018; Kostelnik et al., 2009). De esta manera, el ingreso a una educación formal permite la consolidación y estructuración de esos conocimientos, pautas, habilidades y destrezas que se han venido adquiriendo en el contexto familiar; ya que “las emociones se experimentan y perciben desde el inicio de la vida. en el transcurso de los primeros años comienzan a desarrollarse y afianzarse las habilidades para captar la información que estas aportan y para operar con ellas” (Alonso-Alberca et al., 2018, p. 34); sin embargo, se requiere de un mayor acompañamiento que permita la solidificación del reconocimiento, exploración y manejo eficaz de emociones como el interés, alegría, tristeza, asco, miedo y sorpresa; para lo cual, el sistema educativo cumple un papel relevante en dicha tarea (Alonso-Alberca et al., 2018; Kostelnik et al., 2009).

Desde diversas teorías relacionadas con el estudio del ciclo vital o etapas del desarrollo en el ser humano (Arranz Freijo, 2004; Babativa Novoa, 2017; Berger et al., 2007; Cantón Duarte et al., 2014; Craig & Baucum, 2009; Feldman, 2008; Gutiérrez Martínez, 2005; Papalia et al., 2012; Rosselli et al., 2010; S. A. Sandoval Mora, 2012; S. Armida. Sandoval Mora, 2012; J. W. Santrock, 2003; John. W. Santrock, 2003; Urbano & Yuni, 2005; Valdés Cuervo, 2007), así como desde la psicología cognitiva (Gutiérrez Martínez, 2005; Lizaso Elgarresta et al., 2017; Nezu et al., 2006; Sattler, 2010; Stallard, 2007); se menciona un conjunto de constructos denominados *autoesquemas*, los cuales, se definen como aquellos “conjuntos de *creencias nucleares* relacionadas con la visión del mundo, de los otros y sobre uno mismo y su interacción con los demás” (Ruíz Fernández et al., 2012, p. 368). Dichas

entidades conceptuales se organizan y estructuran en función de la información que contiene, los primeros elementos que se comienzan a consolidar en todo ser humano se relacionan con la **autoimagen** o la percepción física de sí mismo (es el primer autoesquema que comienza a desarrollarse en función de la información tangible y observable, así como, del pensamiento concreto característico de las primeras etapas del desarrollo); por su parte, el **autoconcepto** se referencia como la valía en función del conjunto de habilidades y destrezas que se logran desplegar en toda persona; en relación con la **autoeficacia**, se considera como la capacidad para valorar o evaluar las herramientas que se poseen para enfrentar y brindar resolución a las situaciones que se presentan en la vida diaria (Caballo, 684; Castanyer, 2010; Gavino Lázaro, 2016; Kuyken et al., 2017; Nezu et al., 2006; Ruíz Fernández et al., 2012; Stallard, 2007). Por último, la **autoestima** engloba los 3 autoesquemas mencionados en líneas anteriores; el cual, se define como “el juicio que hacen los niños acerca de su valor general. La autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva de los niños, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos” (Papalia et al., 2012, p. 253). Dentro de estos factores determinantes para la construcción y la consolidación del psiquismo humano, vale la pena resaltar que entre los 3 y 6 años se desarrollan un conjunto de habilidades socioemocionales que permiten comenzar a adquirir estrategias de afrontamiento en los diversos contextos en los cuales se desenvuelve el niño/niña en la vida diaria; permitiendo identificar, reconocer y etiquetar inicialmente las emociones (Alonso-Alberca et al., 2018).

En términos de Vygotsky desde su postura socio – cultural, vale la pena resaltar la “*ley general del desarrollo cultural*”; desde la cual, se realiza hincapié en la influencia del contexto en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, donde cualquier función cognitiva presenta 2 etapas relevantes: inicialmente aparece de manera externalizante o desde una fase social o interpsicológica en términos del autor; para pasar, posteriormente, a una fase internalizante, de desarrollo y regulación interna o intrapsicológica (Baquero, 1996; Frawley, 1999; Magallanes Palomino et al., 2021; Rosas Díaz & Sebastián Balmaceda, 2008; Vygotski et al., 2007; Vygotski, 1979). De esta manera, se irá evolucionando en las habilidades y competencias para ese desarrollo emocional que se necesita para todos los ciclos vitales de la vida del ser humano y que como se ha observado es en la infancia que se instauran las bases para ir alcanzando una madurez emocional y social acorde a la edad cronológica o experiencias protagonizadas.

De esta manera, los procesos de interacción y socialización se consolidan como herramientas fundamentales para la adquisición, construcción y fortalecimiento de aprendizajes técnicos y teóricos, así como para el fomento de habilidades blandas; ya que las investigaciones llevadas a cabo con niños desde los primeros años de vida hasta la pubertad permiten suponer que, si bien el conocimiento emocional puede tener cierta base biológica, se desarrolla ampliamente durante la infancia. El desarrollo del conocimiento emocional parece estar influido por factores interpersonales y sociales (experiencias de interacción emocional con personas afectivamente significativas para el niño) (Alonso-Alberca et al., 2018, p. 56).

Los procesos de socialización se reconocen como uno de los pilares para contribuir a la construcción de aprendizaje significativo en los seres humanos, así como “la habilidad para entender, expresar y regular las propias emociones y las de los demás desempeña un papel fundamental en la capacidad para funcionar con éxito en la sociedad” (Alonso-Alberca et al., 2018, p. 131).

4.2. Inteligencia emocional.

La inteligencia emocional ha sido ampliamente reconocida como un elemento central para el desarrollo integral del ser humano, adquiriendo particular relevancia durante la infancia, cuando se configuran las bases para la vida afectiva, cognitiva y social. Su importancia radica en que permite a las personas comprender, expresar y gestionar adecuadamente sus emociones, interactuar de manera empática con los demás y adaptarse a las exigencias del entorno social. Desde una perspectiva psicológica evolutiva, se considera que esta habilidad no solo favorece el bienestar personal, sino que también potencia significativamente los procesos de aprendizaje, la convivencia armónica y el éxito en contextos escolares y familiares (Coll et al., 2014; Feldman, 2008; Goleman, 2018, 1996; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

La inteligencia emocional, en términos de Goleman (1996), comprende un conjunto de competencias agrupadas en cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas competencias no se desarrollan de manera automática; requieren de experiencias afectivas significativas, interacciones sociales ricas y una educación emocional intencional desde los primeros años de vida. Goleman (2018) plantea que las personas disponen de dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional, y que ambas son necesarias y complementarias para una vida funcional y satisfactoria. En este sentido, el equilibrio entre estas inteligencias constituye una herramienta esencial para enfrentar las exigencias emocionales y sociales de la vida cotidiana.

Papalia et al. (2012) sostienen que la inteligencia emocional permite a la persona aprovechar las emociones para enfrentar eficazmente las demandas del medio ambiente social, lo cual requiere no solo de la conciencia emocional, sino también del conocimiento sobre las normas de conducta apropiadas en distintos contextos. Durante la infancia, esta capacidad se encuentra en construcción y está sujeta a la influencia del entorno familiar, educativo y comunitario. La familia, como primer agente socializador, ejerce un papel determinante en la enseñanza de las emociones, mediante el apego, la validación emocional y el modelado de respuestas afectivas.

En los primeros años de vida, las niñas y los niños enfrentan diversos desafíos emocionales que requieren la activación de mecanismos de regulación interna, comprensión

empática y motivación. La educación emocional en esta etapa debe orientarse al reconocimiento, la expresión y la modulación de las emociones básicas, como la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo y la sorpresa. Estas competencias se consolidan en el marco de las experiencias que ofrece el entorno, especialmente la interacción con los adultos y los pares (Feldman, 2008; Papalia et al., 2009, 2012).

La autoconciencia emocional constituye uno de los pilares fundamentales de la inteligencia emocional. Esta habilidad implica la capacidad de identificar las propias emociones, comprender sus causas y efectos, y reconocer su influencia sobre el pensamiento y la conducta. Según (Goleman, 1996), no es posible establecer relaciones empáticas con los demás si antes no se ha desarrollado una comprensión profunda de uno mismo. La autoconciencia, por tanto, es la base sobre la cual se construyen otras habilidades emocionales, como la autorregulación, la empatía y la motivación. Durante la infancia, esta competencia se desarrolla en la medida en que los niños interactúan con su entorno, reciben retroalimentación afectiva y aprenden a observar sus estados emocionales.

Los procesos de socialización desempeñan un papel clave en el desarrollo de la autoconciencia. El microsistema familiar, en la línea de lo propuesto por Papalia et al. (2012), ofrece el primer contexto de interacción afectiva, donde el niño aprende a reconocer y nombrar sus emociones. Posteriormente, el entorno escolar y los grupos de pares amplían las oportunidades para experimentar, reflexionar y ajustar las respuestas emocionales. Esta progresiva internalización del lenguaje emocional y de las normas sociales permite al niño desarrollar un sentido del yo más complejo, que incluye la distinción entre emociones propias y ajenas, así como la regulación de la conducta en función del contexto social.

La autorregulación emocional es otra dimensión esencial de la inteligencia emocional. Se refiere a la capacidad de ajustar, modular y expresar las emociones de forma socialmente apropiada. Esta habilidad permite a los niños calmarse, controlar impulsos, posponer gratificaciones y enfrentar situaciones frustrantes. Según Feldman (2008), la autorregulación se desarrolla en interacción con los adultos significativos y depende tanto de factores madurativos como del aprendizaje social. En este sentido, la función de los cuidadores no se limita a contener emocionalmente al niño, sino que incluye enseñar estrategias para el manejo adaptativo de las emociones.

Desde la neuropsicología, se ha demostrado que la autorregulación emocional está mediada por la maduración de estructuras cerebrales relacionadas con el control ejecutivo. Portellano (2005) señala que la atención, definida como la capacidad de seleccionar estímulos relevantes e inhibir información distractora, es un proceso que actúa como filtro en la gestión emocional. Asimismo, las funciones ejecutivas —que incluyen la planificación, la inhibición de respuestas, la flexibilidad cognitiva y la metacognición— desempeñan un rol determinante en el manejo emocional (Gualpa-Naranjo et al., 2019; Portellano, 2005, 2007; Tirapu - Ustárróz et al., 2002). El fortalecimiento de las funciones ejecutivas permite a los niños desarrollar un repertorio más sofisticado de estrategias de regulación, como la reinterpretación cognitiva, el uso del lenguaje interior, la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social. Estas habilidades contribuyen no solo al ajuste emocional, sino también al desempeño académico, la adaptación social y la prevención de conductas problemáticas (Flores Lázaro & Ostrosky - Solís, 2008; Muñoz - Céspedes & Tirapú - Ustárróz, 2004).

Los contextos educativos, en particular la educación preescolar, constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje emocional. Según Kostelnik et al. (2009), los programas que integran la educación emocional desde edades tempranas mejoran significativamente la competencia social, la capacidad de autorregulación y la disposición para el aprendizaje. En estos espacios, la calidad de la interacción pedagógica, el clima emocional del aula y la sensibilidad del educador son factores determinantes en la construcción de competencias emocionales .

La motivación, otro componente esencial de la inteligencia emocional, se entiende como la disposición interna que activa y orienta la conducta hacia metas específicas. Palmero Cantero et al. (2011) describen la motivación como un proceso dinámico que integra variables cognitivas, emocionales y comportamentales. Durante la infancia, la motivación se expresa en la curiosidad, la iniciativa, la persistencia y el interés por explorar el entorno. Estas conductas están íntimamente relacionadas con la experiencia emocional: los niños motivados tienden a experimentar placer en el aprendizaje, a perseverar ante la dificultad y a comprometerse con las tareas escolares.

El vínculo entre emoción y motivación ha sido ampliamente abordado por autores clásicos como Mira y López (1981), quienes destacaron el papel del afecto en los procesos

de aprendizaje. Emociones como el entusiasmo, la confianza y la satisfacción potencian la atención, la memoria y la creatividad; en cambio, el miedo, la ansiedad y la frustración pueden generar bloqueo cognitivo, desmotivación y evasión. Por esta razón, el entorno educativo debe ser emocionalmente seguro, contenedor y estimulante, favoreciendo una motivación intrínseca sostenida (Coll et al., 2014; Frisanch et al., 2017; Kostelnik et al., 2009; Mira y López, 1981; Palacios et al., 2014; Palmero Cantero et al., 2011).

La empatía, por su parte, es una de las habilidades emocionales más complejas y relevantes para la vida en sociedad. Se refiere a la capacidad de comprender y responder adecuadamente a las emociones del otro, manteniendo la propia identidad emocional. Goleman (2018, 1996) considera la empatía como un predictor clave del comportamiento prosocial y la competencia social. Esta habilidad comienza a manifestarse en la infancia temprana como una respuesta emocional refleja y se desarrolla progresivamente a través del aprendizaje social, la interacción afectiva y la internalización de valores prosociales.

La empatía integra componentes afectivos y cognitivos. El desarrollo empático implica la capacidad de tomar perspectiva, entender el punto de vista del otro y regular las propias emociones para responder de manera sensible. Esta competencia está asociada con el desarrollo del lenguaje emocional, el apego seguro y la experiencia de relaciones interpersonales cálidas. En el entorno escolar, la empatía se convierte en una herramienta fundamental para prevenir el acoso, resolver conflictos de manera no violenta y fomentar la inclusión (Kostelnik et al., 2009).

Desde el enfoque del Marco Lógico, la inteligencia emocional y sus dimensiones —autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía— constituyen elementos estructurales para la formulación de proyectos educativos orientados al desarrollo socioemocional. La identificación de problemas relacionados con la disfunción emocional en contextos escolares permite establecer objetivos específicos de intervención, definir indicadores de cambio y proponer estrategias pedagógicas basadas en la evidencia. Esta perspectiva integral articula conocimientos provenientes de la psicología del desarrollo, la neurociencia, la pedagogía y la educación emocional, ofreciendo un marco teórico robusto y pertinente para la acción educativa transformadora.

4.3. Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson.

El desarrollo psicosocial, propuesto por Erik Erikson, es una teoría fundamental dentro del campo de la psicología del desarrollo que busca explicar la evolución de la personalidad humana a lo largo de todo el ciclo vital. A diferencia de las teorías centradas exclusivamente en la infancia o en aspectos conductuales, la propuesta de Erikson integra dimensiones emocionales, sociales y culturales, planteando que en cada etapa de la vida el individuo enfrenta un conflicto o dilema central cuya resolución exitosa resulta clave para la salud mental y el desarrollo equilibrado (Coll et al., 2014; Feldman, 2008; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

Estos conflictos, según el autor, se manifiestan en forma de polaridades que representan tendencias positivas o negativas que pueden emerger dependiendo del tipo de experiencias que viva el individuo. Erikson identificó ocho etapas del desarrollo psicosocial. Cada una de estas etapas está determinada por un momento específico del desarrollo humano, desde el nacimiento hasta la vejez, y su superación exitosa fortalece al yo o identidad del individuo. Las primeras etapas se desarrollan en la infancia y la niñez, y son especialmente determinantes, ya que sientan las bases de la confianza, la autonomía, la iniciativa y la autoestima. La resolución positiva de estos dilemas incrementa las capacidades del niño para enfrentar los desafíos de las etapas posteriores (Kostelnik et al., 2009; Papalia et al., 2009, 2012).

La primera etapa, denominada confianza versus desconfianza, ocurre en el primer año de vida y está marcada por la relación entre el lactante y su cuidador principal. Si las necesidades básicas son atendidas con consistencia, afecto y sensibilidad, el niño desarrolla una sensación de seguridad y confianza en el mundo. Por el contrario, la negligencia o el rechazo pueden generar una visión insegura del entorno, lo que podría comprometer futuras relaciones afectivas. En esta etapa, el apego seguro cobra una importancia vital, pues sienta las bases del desarrollo emocional futuro (Coll et al., 2014; Kostelnik et al., 2009; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

La segunda etapa, autonomía versus vergüenza y duda, se sitúa entre el segundo y tercer año de vida. Aquí, el niño comienza a explorar su entorno de forma más independiente,

iniciando un proceso de afirmación de su voluntad. El éxito en esta etapa se da cuando el niño es alentado a tomar decisiones y experimentar sin temor a la ridiculización. En cambio, la sobreprotección o la crítica constante pueden dar lugar a sentimientos de vergüenza y duda sobre sus propias capacidades. La orientación de los adultos hacia la autonomía es crucial para evitar una dependencia emocional excesiva (Coll et al., 2014; Feldman, 2008; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

La tercera etapa es la de iniciativa versus culpa, y se presenta aproximadamente entre los tres y seis años. Durante este período, los niños no solo quieren hacer cosas por sí mismos, sino también dirigir juegos, asumir roles y experimentar con iniciativas propias. Si son alentados, desarrollan una actitud de liderazgo y proactividad; si son reprimidos o culpabilizados por sus intentos, pueden experimentar sentimientos de culpa que limitan su espontaneidad y creatividad. Según Goleman (1996), esta etapa es clave para consolidar los primeros indicios de inteligencia emocional, en especial la autoconciencia y la autorregulación temprana.

La cuarta etapa, laboriosidad versus inferioridad, es especialmente relevante para el presente análisis, ya que se produce entre los seis y los doce años, una etapa que coincide con la entrada a la escolarización formal y con un incremento significativo de la interacción social. En esta etapa, el niño busca demostrar su capacidad para alcanzar metas, ser productivo y sentirse competente en diversas tareas escolares, sociales y familiares. El entorno, particularmente los adultos significativos como padres y docentes, juega un papel crucial. El reconocimiento de logros, el fomento de metas realistas y el estímulo constante son factores que favorecen la laboriosidad. En palabras de Papalia et al. (2012), "la laboriosidad se fomenta cuando los adultos reconocen el éxito del niño con el respectivo elogio, cuando lo estimulan para que explore sus habilidades en varios campos, cuando le ayudan a fijarse metas realistas y cuando organizan actividades que logre dominar" (p. 320).

En esta etapa, el niño comienza a comparar sus habilidades con las de sus pares, y el juicio de los adultos cobra un peso determinante. Si se encuentra con respuestas de apoyo, instrucción y aliento, desarrolla confianza en sus capacidades; si en cambio recibe críticas desproporcionadas, indiferencia o castigos constantes por sus errores, puede consolidar un sentimiento de inferioridad que afecta su autoestima, su identidad en formación y su disposición a intentar nuevas tareas. Según Feldman (2008), el riesgo de interiorizar

emociones negativas en esta etapa puede afectar la motivación intrínseca, el autoconcepto y el desempeño académico.

La relación entre la etapa de laboriosidad e inferioridad y el desarrollo socioemocional es evidente: esta etapa permite reforzar tanto el sentido de eficacia personal como la capacidad para establecer vínculos con los demás, colaborar en grupo, respetar normas y afrontar retos. Los procesos neuropsicológicos asociados al desarrollo de funciones ejecutivas, como la planificación y la autorregulación, también alcanzan un avance significativo durante este periodo (Gualpa-Naranjo et al., 2019; Portellano, 2005, 2007). La posibilidad de enfrentar retos y superar obstáculos contribuye a la consolidación de la resiliencia y la perseverancia.

Asimismo, en esta etapa las emociones juegan un papel clave. Según Goleman (2018, 1996), la motivación y la autoconciencia permiten al niño enfrentarse a los desafíos sin rendirse fácilmente. El desarrollo emocional, la empatía y las habilidades sociales encuentran un espacio privilegiado para su expansión en el contexto escolar, lo que refuerza la importancia del acompañamiento afectivo de los adultos (Kostelnik et al., 2009).

Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, la familia continúa siendo el microsistema más influyente, mientras que la escuela representa un escenario fundamental de socialización secundaria (Coll et al., 2014; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012). Las interacciones con pares, educadores y adultos significativos proporcionan experiencias clave para consolidar la identidad infantil, la autoestima y la capacidad de agencia. En consecuencia, el desarrollo socioemocional y la competencia social en esta etapa se consolidan a través de experiencias de éxito, participación y reconocimiento dentro de contextos afectivos y estructurados.

Las siguientes etapas propuestas por Erikson — identidad versus confusión de roles, intimidad versus aislamiento, generatividad versus estancamiento, e integridad versus desesperación — se desarrollan en la adolescencia y adultez, y se sustentan en la resolución positiva de los conflictos anteriores. La etapa de identidad, por ejemplo, solo puede consolidarse si el niño ha fortalecido un sentido de competencia y autoestima durante la etapa de laboriosidad. De esta forma, cada etapa es precondition de la siguiente, construyendo un proceso de desarrollo acumulativo (Coll et al., 2014; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

En conclusión, la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson ofrece un completo marco conceptual que permite comprender cómo los procesos afectivos, sociales y culturales interactúan en la formación de la personalidad. La etapa de laboriosidad versus inferioridad, situada entre los seis y doce años, es particularmente determinante para la estructuración del autoconcepto, la motivación intrínseca y la competencia social. A través de experiencias significativas, apoyo afectivo, orientación pedagógica y oportunidades de éxito, los niños pueden consolidar una identidad positiva y una base emocional sólida para enfrentar las exigencias de las etapas siguientes.

4.4. Teoría Sociocultural: Vygotsky.

Las teorías socioculturales del desarrollo cognitivo formuladas por Lev S. Vygotsky ofrecen un marco teórico fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento en contextos sociales y culturales. En contraste con posturas individualistas, Vygotsky planteó que el desarrollo humano es un proceso dialéctico profundamente influido por la interacción con otros y por el entorno cultural en el que se inserta el individuo. Así, la cultura, el lenguaje y las relaciones sociales se constituyen como mediadores esenciales del aprendizaje y del desarrollo mental (Baquero, 1996; Coll et al., 2014; Frawley, 1999; Magallanes Palomino et al., 2021; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012; Rosas Díaz & Sebastián Balmaceda, 2008; Vygotski et al., 2007; Vygotski, 1979).

Uno de los conceptos más relevantes en la teoría sociocultural es el de la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, el cual se define como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1996, p. 137).

Esta noción rompe con la visión tradicional del aprendizaje como una mera acumulación de contenidos y lo plantea como un proceso dinámico de co – construcción, donde el educador o mediador tiene un rol activo para facilitar el progreso del niño (Papalia et al., 2009, 2012).

En la práctica educativa, la ZDP es el punto donde se sitúa la enseñanza eficaz, ya que permite al docente o cuidador intervenir de manera significativa en el momento justo en que el niño requiere apoyo para avanzar hacia una competencia mayor. Vygotsky argumentó que el aprendizaje precede al desarrollo, en el sentido de que las funciones psicológicas superiores emergen primero a nivel social (interpsicológico) y luego se internalizan (intrapicológico) como parte de los procesos mentales individuales. En este sentido, el aprendizaje no es simplemente un resultado del desarrollo, sino una condición que lo promueve (Coll et al., 2014; Palacios et al., 2014).

La interacción social es, por tanto, el medio privilegiado para el desarrollo cognitivo. Las actividades compartidas, como el juego, la conversación o la resolución conjunta de problemas, crean oportunidades para la mediación simbólica y para el aprendizaje situado. Según Papalia et al. (2012), el lenguaje desempeña un papel crucial en este proceso, no solo como instrumento de comunicación, sino como herramienta psicológica que organiza el pensamiento, regula la conducta y facilita la planificación de acciones futuras. En los primeros años de vida, el lenguaje privado o egocéntrico —ese hablar en voz alta mientras se realiza una tarea— es una manifestación de la transición hacia el pensamiento autorregulado, lo que confirma la importancia del lenguaje como mediador del desarrollo.

El papel de los adultos, especialmente de los cuidadores y educadores, es central en la perspectiva vygotskiana. Los adultos proporcionan andamiajes o estructuras de apoyo temporales que permiten al niño enfrentar tareas que aún no puede resolver de manera independiente. Este andamiaje debe ser flexible y adaptativo, retirándose progresivamente a medida que el niño gana autonomía. La sensibilidad del adulto para reconocer el momento justo de intervención, así como su capacidad para proporcionar guías claras y emocionalmente contenedoras, es fundamental para que el aprendizaje se convierta en desarrollo (Kostelnik et al., 2009).

El contexto cultural también define los contenidos del desarrollo. A través de la interacción con los objetos culturales —libros, herramientas, normas, valores, prácticas educativas— el niño incorpora modos de pensar, de resolver problemas y de relacionarse socialmente que son propios de su cultura. Por ello, Vygotsky enfatiza que no puede entenderse el desarrollo cognitivo de forma universal, desligado del medio cultural. Cada cultura provee los instrumentos simbólicos que modelan el pensamiento de sus miembros (Coll et al., 2014; Palacios et al., 2014).

La propuesta vygotskiana tiene importantes implicaciones para la educación infantil. En primer lugar, subraya la importancia de diseñar entornos de aprendizaje ricos en interacción social, diálogo, cooperación y juego simbólico. El juego, en particular, permite al niño asumir roles, experimentar normas sociales, regular emociones y explorar simbolismos, lo que favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo socioemocional (Papalia et al., 2009, 2012). En segundo lugar, esta perspectiva exige del educador una actitud de mediación activa y respetuosa, capaz de reconocer el nivel de

desarrollo del niño y de intervenir con propuestas ajustadas a sus posibilidades, pero también desafiantes.

Por otro lado, la teoría sociocultural contribuye a una visión más inclusiva del desarrollo, al considerar la diversidad de contextos, lenguajes y trayectorias culturales como parte constitutiva del proceso educativo. Desde esta mirada, cada niño es un sujeto de derecho que aprende y se desarrolla en interacción con los otros y con los saberes comunitarios. Esta postura favorece prácticas pedagógicas que valoran las diferencias y promueven la participación y significativa de todos los niños en el proceso de aprendizaje (Coll et al., 2014; Mira y López, 1981; Palacios et al., 2014; Papalia et al., 2009, 2012).

Desde el punto de vista neuropsicológico, las ideas de Vygotsky se articulan con la comprensión contemporánea sobre la plasticidad cerebral y el papel que juegan los entornos enriquecidos en el fortalecimiento de las funciones cognitivas. Autores como Portellano (2005) y Gualpa-Naranjo et al. (2019) destacan que los procesos ejecutivos como la planificación, la inhibición y la memoria de trabajo pueden potenciarse mediante la interacción social y el andamiaje pedagógico. En efecto, el entorno no solo proporciona estímulos, sino también modelos y estrategias para organizar el pensamiento y la conducta.

En resumen, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta una comprensión profunda y contextualizada del desarrollo infantil. Al situar la interacción social, el lenguaje y la cultura como ejes fundamentales del aprendizaje, ofrece un marco para el diseño de prácticas educativas más sensibles, inclusivas y efectivas. Su legado invita a considerar que el desarrollo no ocurre en el vacío, sino que es el resultado de un proceso compartido, mediado y culturalmente situado.

4.5. Marco Legal Colombiano para el Fortalecimiento del Desarrollo Socioemocional.

El marco legal que regula el desarrollo y la protección integral de niños, niñas y adolescentes en Colombia ha experimentado una evolución significativa, particularmente en lo que respecta a su dimensión educativa y socioemocional. Este entramado normativo se fundamenta en principios constitucionales, legales y reglamentarios que reconocen a la infancia como sujeto de derechos, garantizando su desarrollo integral en condiciones de equidad, participación y dignidad. La Constitución Política de Colombia de 1991, como norma suprema, establece en su artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, dentro de los cuales se destacan el derecho a la educación, la cultura, la protección y la formación integral, siendo responsabilidad compartida del Estado, la sociedad y la familia su garantía y cumplimiento (Delgado Valdivieso & Gairín Sallán, 2021).

En el artículo 45, se señala que los adolescentes tienen derecho a la protección y a una formación integral que les permita participar activamente en la vida social y política, mientras que el artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social. Este artículo precisa que el acceso a la educación debe incluir como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica, que será gratuita en las instituciones oficiales, además de garantizar condiciones que favorezcan el acceso, permanencia y calidad del servicio educativo. Asimismo, el artículo 68 reconoce la libertad de enseñanza y la posibilidad de creación de establecimientos educativos privados bajo la vigilancia del Estado (Delgado Valdivieso & Gairín Sallán, 2021).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) desarrolla estos postulados constitucionales, estableciendo los principios, fines y criterios del sistema educativo colombiano. Esta ley consagra la formación integral como eje de la educación, la cual debe promover el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, incluyendo la afectiva, ética, cognitiva y social. Uno de los elementos relevantes es su énfasis en atender la diversidad y las necesidades educativas especiales mediante programas específicos de integración y atención especializada, aunque algunas interpretaciones críticas han señalado que estos

enfoques pueden tender a modelos de segregación cuando no se fundamentan en los principios de inclusión efectiva (Red regional por la educación inclusiva RREI., 2019).

En este contexto, la Ley 2383 de 2024 representa un avance significativo en la legislación educativa colombiana al establecer lineamientos específicos para la promoción de la educación socioemocional en las instituciones educativas. Esta ley reconoce la necesidad de formar a los niños, niñas y adolescentes en competencias emocionales, sociales y éticas como parte integral del proceso educativo desde el nivel preescolar hasta la educación media. La normativa enfatiza que el desarrollo socioemocional es un componente esencial para la formación de ciudadanos íntegros, capaces de autorregular sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y contribuir al bienestar colectivo (Viviana León Herrera, 2024).

La Ley 2383 se alinea con los compromisos internacionales asumidos por Colombia en materia de derechos de la infancia y educación de calidad, y propone como estrategia central la inclusión de programas de desarrollo socioemocional dentro del currículo escolar. Además, contempla la capacitación docente, el fortalecimiento institucional y el seguimiento intersectorial como mecanismos para garantizar su implementación. Este enfoque reconoce que el bienestar emocional y las habilidades para la vida son fundamentales para el aprendizaje significativo y la convivencia escolar, reforzando así el papel de la escuela como espacio protector y formador integral (Viviana León Herrera, 2024).

A modo de conclusión, el marco normativo colombiano establece bases sólidas para la promoción del desarrollo socioemocional infantil. Desde la Constitución de 1991 hasta la reciente Ley 2383 de 2024, se configura un cuerpo legal que articula el derecho a la educación con la necesidad de formar sujetos competentes no solo en el ámbito académico, sino también en el manejo de sus emociones, en la resolución pacífica de conflictos y en la construcción de relaciones respetuosas. Este sustento legal fortalece el diseño de políticas públicas, programas pedagógicos y proyectos educativos centrados en el desarrollo humano integral. Por su parte, la ley 2491 de 2025 tiene como objetivo, incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales en todos los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas del país.

5. Componente Metodológico.

5.1. Generalidades proceso de fase diagnóstica del desarrollo socioemocional.

Para el proceso de diagnóstico se emplean diferentes formatos que permitieron obtener una visión integral del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estos instrumentos son seleccionados de acuerdo con los actores involucrados en el proceso educativo (niños/as, familias y docentes) y con la necesidad de analizar tanto comportamientos observables como percepciones y experiencias.

En primer lugar, se utiliza una guía de observación del desarrollo socioemocional, aplicada directamente en el aula; la cual, fue una autoconstrucción. Este formato permitió registrar aspectos como la expresión y regulación de las emociones, la calidad de las interacciones con sus pares y docentes, así como la capacidad de seguir normas, compartir y resolver conflictos. Gracias a esta herramienta se obtuvieron evidencias claras y objetivas de las conductas socioemocionales manifestadas en la cotidianidad escolar.

De manera complementaria, se aplica una encuesta a las familias, con el propósito de conocer las pautas de crianza, las estrategias de acompañamiento emocional en casa, la percepción que tienen sobre las habilidades sociales de sus hijos e hijas, así como el tiempo y las actividades compartidas en el hogar. Esta información permitió reconocer la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional y contrastarla con lo observado en el ámbito escolar.

Asimismo, se diseña una entrevista semiestructurada a docentes, con el fin de identificar sus percepciones sobre las principales dificultades socioemocionales que presentan los estudiantes, las estrategias pedagógicas que implementan en el aula, los mecanismos de manejo de conflictos y la relación que establecen con las familias. Este formato brindó una mirada profesional y contextualizada que enriqueció la interpretación del diagnóstico.

Finalmente, se utiliza un registro de incidentes críticos, donde se consignaron situaciones significativas que evidenciaron emociones intensas, conflictos o logros socioemocionales, describiendo tanto las reacciones de los estudiantes como las respuestas de los adultos. Este recurso cualitativo permitió profundizar en casos puntuales, favoreciendo la comprensión de las dinámicas socioemocionales desde situaciones concretas.

5.2. Consentimiento Informado. Fase diagnóstica.

Proyecto: *Habilidades socioemocionales en niños/as en etapa preescolar del Colegio José María Córdoba (Córdoba, Quindío): una propuesta de intervención psicopedagógica*

Fase: Diagnóstica

Yo, _____, identificado(a) con documento de identidad No. _____ de _____, en calidad de **padre/madre o acudiente legal** del niño(a) _____, identificado(a) con documento de identidad No. _____, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara, completa y comprensible sobre los objetivos, procedimientos, beneficios, riesgos y derechos que implica la participación del menor en la **fase diagnóstica** de este proyecto.

- **Propósito del estudio.**

Este proyecto busca **identificar y fortalecer las habilidades socioemocionales** de niños y niñas en etapa preescolar mediante una propuesta de intervención psicopedagógica. En la fase diagnóstica se aplicarán instrumentos y estrategias de observación que permitirán conocer el nivel actual de dichas habilidades.

- **Procedimientos.**

Durante esta fase se realizarán:

- Observaciones en el aula y en espacios de interacción natural.
- Aplicación de pruebas psicopedagógicas y escalas socioemocionales adecuadas para la edad.
- Entrevistas y cuestionarios breves dirigidos a docentes y acudientes.

- **Beneficios esperados.**

- Identificación temprana de fortalezas y aspectos por mejorar en el desarrollo socioemocional de los niños(as).
- Orientaciones y recomendaciones psicopedagógicas que beneficiarán al niño(a), la

familia y la institución educativa.

- **Posibles riesgos.**

Los riesgos son mínimos. Puede presentarse cansancio o incomodidad durante las actividades de observación o aplicación de pruebas, ante lo cual se permitirá descanso o suspensión de la actividad.

- **Confidencialidad.**

Toda la información recogida será tratada de manera **confidencial** y utilizada únicamente para fines académicos, de diagnóstico e intervención psicopedagógica. Los datos se presentarán de forma grupal, sin identificar nombres propios.

- **Voluntariedad y derecho para retirarse.**

La participación es totalmente **voluntaria**. Como acudiente, puedo retirar al menor en cualquier momento sin que esto genere sanciones o consecuencias negativas para él/ella o para la familia.

- **Manejo de datos personales.**

Autorizo el tratamiento de datos personales y sensibles, conforme a la Ley 1581 de 2012, únicamente con fines académicos, investigativos y de intervención educativa en el marco de este proyecto.

- **Contacto.**

Para cualquier inquietud o información adicional, puedo comunicarme con:

Ps. Nora Leandra Lizcano – Psicóloga, líder área de Psicoorientación.

Tel: (321) 833 70 97.

Declaración de consentimiento.

He leído (o me han leído) este documento. Comprendo el objetivo, procedimientos, beneficios, riesgos y derechos relacionados con la participación del niño(a) en este proyecto.

De manera libre y consciente **autorizo la participación del menor en la fase diagnóstica.**

Lugar y fecha: _____

Firma del acudiente: _____

Nombre completo: _____

Documento de identidad: _____

Firma del profesional responsable: _____

Ps. Nora Leandra Lizcano – Psicóloga, líder área de Psicoorientación.

6. Análisis de Objetivos.

Objetivo general.

Minimizar los factores de Riesgo en el desarrollo socioemocional de estudiantes escolarizados en etapa preescolar de la Institución Educativa José María Córdoba (Municipio de Córdoba, Quindío).

Objetivos Específicos.

1. Brindar herramientas psicopedagógicas a los docentes frente al desarrollo socioemocional de estudiantes escolarizados en etapa preescolar de la Institución Educativa José María Córdoba (Municipio de Córdoba, Quindío).
2. Promover en las familias pautas de crianza eficaces en relación con el desarrollo socioemocional de sus hijos/as escolarizados en etapa preescolar de la Institución Educativa José María Córdoba (Municipio de Córdoba, Quindío).
3. Mejorar el desarrollo socioemocional de estudiantes escolarizados en etapa preescolar de la Institución Educativa José María Córdoba (Municipio de Córdoba, Quindío), a través de estrategias educativas que fortalezcan sus habilidades emocionales y sociales.

Indicadores.

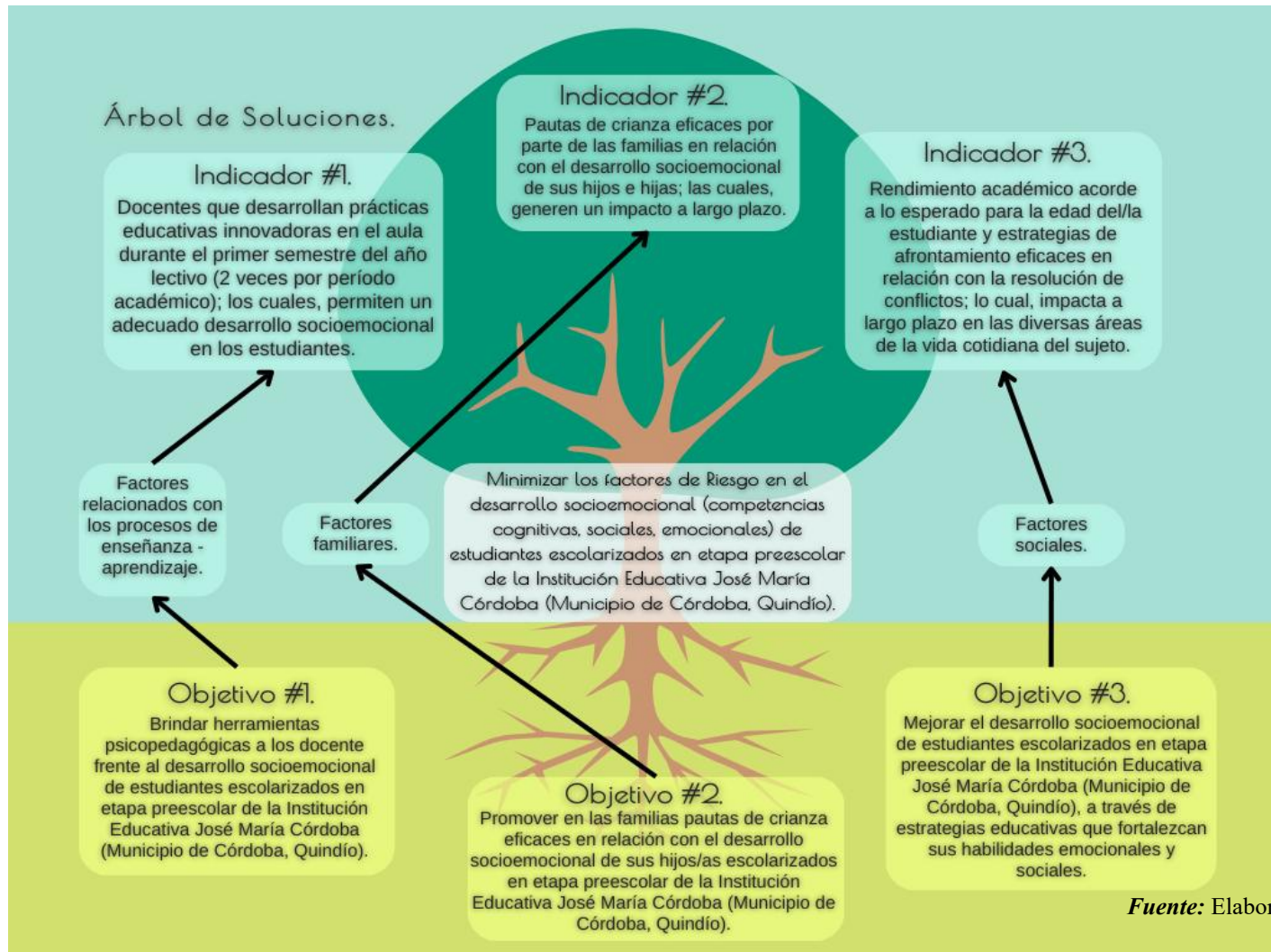
Indicador asociado a los factores relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje: Docentes con prácticas educativas innovadoras en el aula, que permitan un adecuado desarrollo socioemocional en los estudiantes.

Indicador asociado a los factores familiares: Pautas de crianza eficaces por parte de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas.

Indicador asociado a los factores sociales: Rendimiento académico acorde a lo esperado para la edad del/la estudiante y estrategias de afrontamiento eficaces en relación con la resolución de conflictos.

Figura #3.

Árbol de Soluciones.

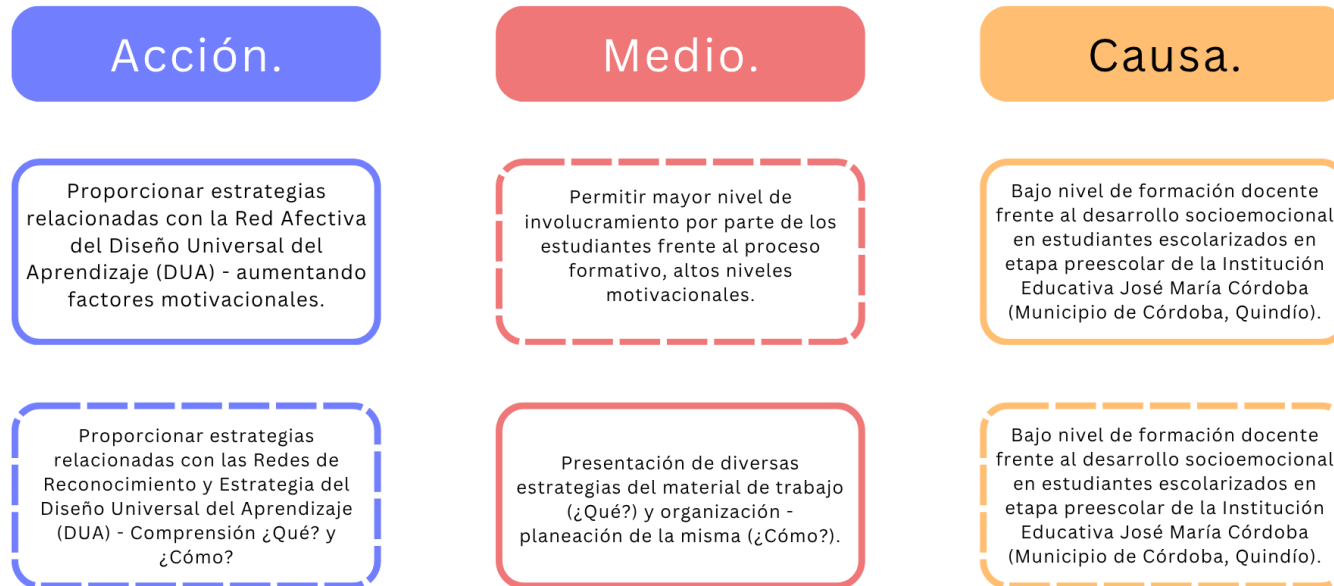


7. Análisis de Alternativas.

Figura #4.

Análisis de alternativas. Factores relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Análisis de alternativas. Factores relacionados con los procesos de enseñanza - aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Figura #5.

Análisis de alternativas. Factores familiares.



Fuente: Elaboración propia.

Figura #6.

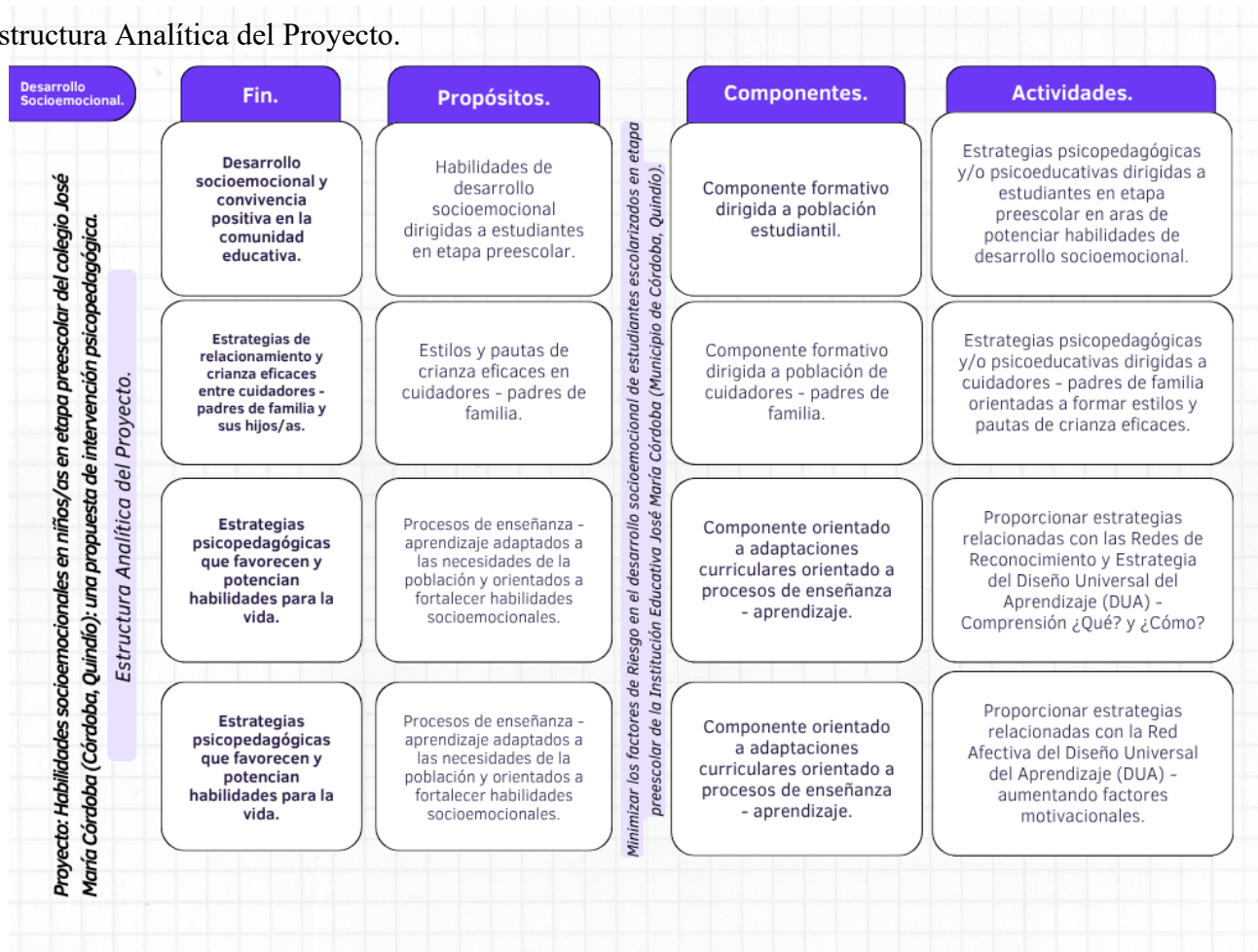
Análisis de alternativas. Factores sociales.



8. Estructura Analítica del Proyecto.

Figura #7.

Estructura Analítica del Proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

9. Resumen Narrativo de Objetivos, Actividades, Indicadores, Métodos de Verificación y Supuesto (Factores de Riesgo).

Tabla #1.

Resumen Narrativo de Objetivos, Actividades, Indicadores, Métodos de Verificación y Supuesto (Factores de Riesgo).

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.				Factores de Riesgo (Supuesto).	
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.		Responsable(s).
Fin.	Desarrollo socioemocional y convivencia positiva en la comunidad educativa.	<p>Indicador #3.: Rendimiento académico acorde a lo esperado para la edad del/la estudiante y estrategias de afrontamiento eficaces en relación con la resolución de conflictos; lo cual, impacta a largo plazo en las diversas áreas de la vida cotidiana del sujeto.</p>	<p>Estudiantes. Docentes. Psicoorientador/a.</p>	<p>Actividades psicopedagógicas y/o psicoeducativas. Entrevistas cualitativas a profundidad. Reportes de calificaciones de los estudiantes. Reportes del Comité de Convivencia. Anecdotario (registros u hoja de vida de situaciones relevantes del/la estudiante).</p>	<p>Listas de chequeo de las actividades. Reportes de calificaciones de los estudiantes. Reportes del Comité de Convivencia. Anecdotario (registros u hoja de vida de situaciones relevantes del/la estudiante).</p>	<p>Trimestral.</p>	<p>Directores de Grupo. Psicoorientador/a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones en recursos económicos. • Voluntades de las directivas de la institución para desarrollar el proyecto. • Compromiso por parte de las familias (padres de familia y/o acudientes) para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. • Zonas del país que se encuentran involucrados en el conflicto interno y existe presencia de grupos al margen de la ley.
Propósito.	Potenciar habilidades de desarrollo socioemocional en estudiantes en etapa preescolar.							
Componentes.	Componente Formativo dirigido a población estudiantil.							
Actividades.	<p>Estrategias psicopedagógicas y/o psicoeducativas dirigidas a estudiantes en etapa preescolar en aras de potenciar habilidades de desarrollo socioemocional.</p> <p>Se tendrán 4 ejes rectores para el desarrollo de las actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego. • Arte. • Literatura. • Exploración del medio. <p>Estos ejes se desarrollarán durante los 2 primeros períodos del año académico</p>							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	<p>lectivo, comprendido entre los meses de febrero y junio (20 semanas en total). Las actividades de intervención que se tendrían en cuenta para esta etapa son:</p> <p>Reconocimiento de principales dificultades para adaptación y socialización, se realizaría los martes, miércoles y jueves durante las 2 primeras semanas y se utilizaría como recursos una hoja de anecdotario.</p> <p>Mi diario de emociones, se realizaría los martes durante la 3° semana y se utilizará como recursos: Fotocopias, reproductor de audio y video, colores, y pegante.</p> <p>Cajita de sentimientos, se realizará los miércoles durante la 3° semana, los recursos a utilizar serían: Caja decorada, flash card de emociones, cartulina, lápiz y colores.</p> <p>Lectura de cuento “Mi libro de sentimientos”, se realizaría durante el jueves durante la 3° semana, los recursos a usar serían: libro, en caso de proyectar, se requeriría uso de</p>							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	reproductor de audio y video o televisor.							
	Obra de Títeres basada en el libro “Marina la furiosa”, se realizaría el martes durante la 4° semana, los recursos a usar serían: Títeres, lápiz, colores y hojas de block.							
	Semáforo de las emociones, se realizaría el miércoles durante la 4° semana, los recursos a utilizar serían: reproductor de audio y video, cartulina de colores, tijeras, pegamento, lápiz y borrador.							
	Juego de roles “representación de emociones con gestos” (adivina como se siente), se realizaría el jueves durante la 4° semana, los recursos a utilizar serían: Reproductor de audio y video.							
	Taller de pintura (Que sentía Emma), se realizaría el martes durante la 5° semana, los recursos a utilizar serían: libro, colores, lápiz, borrador, pinturas, tijeras, pinceles.							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.				Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	
	Foro: “Dime como te sientes y te diré como resolverlo”, se realizaría el miércoles durante la 5° semana, los recursos a utilizar serían: Espacio: aula de clase o patio.						
	Abrazo mágico y palabra amable, se realizaría el jueves durante la 5° semana, los recursos a utilizar serían: Espacio: aula de clase o patio.						
	Creación banda sonora “Juntos lo resolvemos todos” Canción convivir, palabras mágicas, se ejecutaría el martes de la 6° semana, los recursos a utilizar serían: Botellas, cajas, o elementos que puedan ser reutilizados y convertidos en maracas, tambores, panderetas, etc.						
	Presentación de canción elegida, se ejecutaría el miércoles de la 6° semana, los recursos a utilizar serían: reproductor de audio y video, instrumentos musicales realizados con material reciclado.						
	Tertulia de opinión sobre el taller, se ejecutaría el martes de la 7° semana.						

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	Entrega de diplomas “me reconozco y comprendo lo que eres”, se ejecutaría el jueves de la 7° semana.							

Fuente: Elaboración propia.

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
Fin.	Estrategias de relacionamiento y crianza eficaces entre cuidadores – padres de familia y sus hijos/as.	Indicador #2.: Pautas de crianza eficaces por parte de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas; las cuales, generen un impacto a largo plazo.	Familias (Acudientes, Padres de Familia). Docentes. Estudiante. Psicoorientador/a.	Actividades psicopedagógicas y/o psicoeducativas dirigidas a las familias. Reportes de calificaciones de los estudiantes. Escuelas de Padres de Familia. Acompañamiento por Psicoorientación.	Listas de chequeo de las actividades. Entrevistas semiestructuradas dirigidas a las familias.	Trimestral.	Directores de Grupo. Psicoorientador/a. Familias (Acudientes, Padres de Familia).	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones en recursos económicos. • Voluntades de las directivas de la institución para desarrollar el proyecto. • Compromiso por parte de las familias (padres de familia y/o acudientes) para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. • Zonas del país que se encuentran involucrados en el conflicto interno y existe presencia de grupos al margen de la ley.
Propósito.	Estilos y pautas de crianza eficaces en cuidadores – padres de familia.							
Componentes.	Componente formativo dirigido a población de cuidadores – padres de familia.							
Actividades.	Estrategias psicopedagógicas y/o psicoeducativas dirigidas a cuidadores – padres de familia orientadas a formar estilos y pautas de crianza eficaces. Se realizará un ciclo de charlas o escuelas de padres donde se trabajará en cooperación entre los profesionales en psicología y las docentes							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	<p>orientadoras de los grados escolares propuestos para el presente proyecto.</p> <p>Se ejecutará durante el primer semestre del año lectivo, se realizará 1 charla por mes (en total 5 sesiones de manera híbrida: algunos encuentros presenciales, otros encuentros de manera virtual).</p> <p>Se tendrá material de apoyo para los facilitadores y los padres de familia/cuidadores: un texto titulado: “Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva Manual para agentes educativos para trabajar con padres y madres” (Isaza Merchán, 2011). Cada taller tiene una duración de 2 horas aproximadamente y se utilizará una metodología de taller reflexivo.</p>							
	<p>Taller #1.: ¿Se justifica el castigo con golpes?</p> <p>Tiene como objetivo general: Promover prácticas de crianza positivas y respetuosas que fortalezcan el vínculo afectivo entre madres, padres y cuidadores con sus hijos e hijas, mediante la reflexión sobre las causas</p>							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	del castigo corporal y la identificación de estrategias alternativas para el manejo de comportamientos infantiles.							
	<p>Taller #2.: Ellos y nosotros sufrimos con el castigo corporal.</p> <p>Tiene como objetivo general: Fomentar en madres, padres y cuidadores una reflexión profunda sobre los sentimientos asociados al uso del castigo corporal, así como sus efectos emocionales en niños y niñas, promoviendo alternativas de disciplina positiva que fortalezcan el vínculo afectivo y el desarrollo integral infantil sin recurrir a la violencia.</p>							
	<p>Taller #3.: ¿Cómo poner normas en el hogar?</p> <p>Tiene como objetivo general: Promover en madres, padres y cuidadores el establecimiento de normas y límites adecuados al desarrollo infantil, respetuosos de los derechos de los niños y niñas, mediante el diálogo y la participación, como base para una crianza positiva y afectiva.</p>							
	Taller #4.: Corrigiendo sin lastimar.							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	<p>Tiene como objetivo general: Brindar a madres, padres y cuidadores herramientas para identificar, comparar y aplicar sanciones educativas que no impliquen violencia física ni verbal, promoviendo el respeto mutuo, el desarrollo emocional saludable y una convivencia familiar basada en el diálogo.</p> <p>Taller #5.: Cómo comunicarse mejor con hijos e hijas.</p> <p>Tiene como objetivo general: Fortalecer las habilidades de comunicación afectiva y respetuosa entre madres, padres y sus hijos e hijas, mediante el reconocimiento de formas apropiadas de relacionamiento en distintos momentos de la vida cotidiana, la práctica de estrategias de diálogo positivo y la construcción conjunta de nuevas formas de interacción familiar.</p>							

Fuente: Elaboración propia.

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
Fin.	Estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión, la participación y el desarrollo socioemocional desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Acosta Torrado et al., 2022).				Listas de chequeo de las actividades. Entrevistas semiestructuradas			
Propósito.	Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de grados preescolares y primero de la IE José María Córdoba mediante estrategias psicopedagógicas orientadas al DUA, enfocadas en las redes de reconocimiento, estratégicas y afectivas, para mejorar la enseñanza emocional y la convivencia escolar.	Indicador #1.: Docentes que desarrollan prácticas educativas innovadoras en el aula durante el primer semestre del año lectivo (2 veces por período académico); los cuales, permiten un adecuado desarrollo socioemocional en los estudiantes.	Directores/as de grupo. Psicoorientador/a.	Formatos del DUA – PIAR. Reportes de calificaciones de los estudiantes. Reportes del Comité de Convivencia. Anedotario (registros u hoja de vida de situaciones relevantes del/la estudiante).	dirigidas a los docentes. Reportes de calificaciones de los estudiantes. Reportes del Comité de Convivencia. Anedotario (registros u hoja de vida de situaciones relevantes del/la estudiante).	Trimestral.	Directores/as de grupo. Psicoorientador/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones en recursos económicos. • Voluntades de las directivas de la institución para desarrollar el proyecto. • Compromiso por parte de las familias (padres de familia y/o acudientes) para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. • Compromiso por parte de los profesores para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. • Zonas del país que se encuentran involucrados en el conflicto interno y existe presencia de grupos al margen de la ley.
Componentes.	Componente formativo dirigido a educadores.							
Actividades.	Se desarrollará un ciclo de formación y acompañamiento docente durante el primer semestre del año lectivo (dos veces por periodo). Utilizando espacios institucionales, Combinando teoría, práctica y reflexión colaborativa. metodología de taller reflexivo. Taller #1.: Planeo como emoción y comprensión: será un taller para integrar objetivos socioemocionales y							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	<p>actividades multisensoriales en las planeaciones. Asociando la red DUA de redes de reconocimiento, respondiendo al qué y cómo del aprendizaje emocional en el aula</p> <p>Taller #2.: Ambientes emocionalmente seguros: orientará a los docentes para crear espacios que favorezcan la autorregulación y convivencia. Asociando la red DUA afectiva y que ayudará a aumentar la motivación, participación emocional (Surth, 2011).</p> <p>Taller #3.: metodologías cooperativas para la convivencia: se trabajará en equipo y juego colaborativo como estrategia pedagógica, asociando la red de estratégica y afectiva DUA, para así fortalecer la interacción social y resolución de conflictos en el aula (Vivas García, 2003b).</p> <p>Taller #4.: Rutas didácticas multisensoriales: Diseño de actividades Emocionales, usando lenguaje visual, gestual, auditivo y corporal. Asociando las redes de reconocimiento y</p>							

Nivel.	Resumen Narrativo.	Indicador.	Métodos de Verificación.					Factores de Riesgo (Supuesto).
			Fuentes de Información.	Fuentes de Recolección.	Métodos de Análisis.	Frecuencia.	Responsable(s).	
	estratégicas del DUA. Y así favorecer la comprensión emocional en todos los asistentes.							
	Taller #5.: círculos de reflexión: se realizarán estudios de casos reales del aula y seguimiento colaborativo, para contribuir al mejoramiento del acompañamiento emocional a estudiantes.							

Fuente: Elaboración propia.

10. Evaluación Intermedia o Formativa.

Tabla #2. Evaluación Intermedia o Formativa.

Comparación de indicadores.				Conclusiones evaluación intermedia.			Problemas y acciones evaluación intermedia.		
Indicador.	Proyectado (P) – Efectividad (E).	Evaluación Trimestral.		Resumen Narrativo.	Indicador.	Probabilidad de ocurrencia.	Resumen Narrativo.	Problemas.	Acciones de mejora.
<p>Indicador asociado a los factores relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje: Docentes con prácticas educativas innovadoras en el aula, que permitan un adecuado desarrollo socioemocional en los estudiantes.</p>	<p>Proyectado: Muy Satisfactorio. Efectividad: .</p>	<p>Se espera que durante la valoración intermedia o de seguimiento del proyecto (la cual, se realizará de manera trimestral); se logre en el nivel muy satisfactorio – 100% con lo propuesto en el indicador.</p>	Fin.	<p>El proyecto busca mejorar la calidad de los procesos mediante el fortalecimiento de las capacidades del equipo, la optimización de los procedimientos y el seguimiento continuo de los resultados. A través de acciones de capacitación, monitoreo y uso eficiente de los recursos, se espera generar mejoras sostenibles que impacten positivamente en el logro de los</p>	<p>Indicador asociado a los factores relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>Muy probable.</p>	<p>El proyecto busca mejorar la calidad de los procesos mediante el fortalecimiento de las capacidades del equipo, la optimización de los procedimientos y el seguimiento continuo de los resultados. A través de acciones de capacitación, monitoreo y uso eficiente de los recursos, se espera generar mejoras sostenibles que impacten positivamente en el logro de los</p>	Internos o externos al proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la capacitación del personal. • Optimizar los procesos operativos. • Mejorar el seguimiento y evaluación. • Incrementar la participación de los actores clave. • Asignar recursos de forma eficiente. • Actualizar herramientas y materiales. • Implementar estrategias de
			Propósito.					Internos o externos al proyecto.	
			Componentes.					Internos o externos al proyecto.	
			Actividades.					Internos o externos al proyecto.	
<p>Indicador asociado a los factores familiares: Pautas de crianza eficaces por parte de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas.</p>	<p>Proyectado: Muy Satisfactorio. Efectividad: .</p>	<p>Se espera que durante la valoración intermedia o de seguimiento del proyecto (la cual, se realizará de manera trimestral); se logre en el nivel muy</p>	Fin.	<p>Indicador asociado a los factores familiares.</p>	<p>Muy probable.</p>	<p>Muy probable.</p>	Internos o externos al proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar recursos de forma eficiente. • Actualizar herramientas y materiales. • Implementar estrategias de 	
			Propósito.				Internos o externos al proyecto.		
			Componentes.				Internos o externos al proyecto.		

Comparación de indicadores.				Conclusiones evaluación intermedia.			Problemas y acciones evaluación intermedia.		
Indicador.	Proyectado (P) – Efectividad (E).	Evaluación Trimestral.		Resumen Narrativo.	Indicador.	Probabilidad de ocurrencia.	Resumen Narrativo.	Problemas.	Acciones de mejora.
		<i>satisfactorio</i> – <i>100%</i> con lo propuesto en el indicador.	<i>Actividades.</i>	objetivos propuestos.		Muy probable.	objetivos propuestos.	Internos o externos al proyecto.	comunicación interna. • Ajustar actividades según resultados.
Indicador asociado a los factores sociales: Rendimiento académico acorde a lo esperado para la edad del/la estudiante y estrategias de afrontamiento eficaces en relación con la resolución de conflictos.	Proyectado: Muy Satisfactorio. Efectividad: .	Se espera que durante la valoración intermedia o de seguimiento del proyecto (la cual, se realizará de manera trimestral); se logre en el nivel <i>muy satisfactorio</i> – <i>100%</i> con lo propuesto en el indicador.	<i>Fin.</i>	Indicador asociado a los factores sociales.	Muy probable.	Internos o externos al proyecto.	Internos o externos al proyecto.	Internos o externos al proyecto.	
			<i>Propósito.</i>		Muy probable.		Internos o externos al proyecto.		
			<i>Componentes.</i>		Muy probable.		Internos o externos al proyecto.		
			<i>Actividades.</i>		Muy probable.		Internos o externos al proyecto.		
Evaluación grado de cumplimiento de las metas del proyecto.			Probabilidad de logro de los objetivos del proyecto a nivel de propósito y fin.						
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muy satisfactorio:</i> 100%. • <i>Satisfactorio:</i> 75%. • <i>Insatisfactorio:</i> 50%. • <i>Muy insatisfactorio:</i> 25%. 			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muy probable:</i> 100%. • <i>Probable:</i> 75%. • <i>Dudoso:</i> 50%. • <i>Imposible:</i> 25%. 						

Fuente: Elaboración propia.

11. Presupuesto.

De acuerdo con el decreto 596 del 3 de Junio del 2.025 (Deroga al Decreto salarial 284 de 2024) (Departamento Administrativo de la Función Pública., 2025); por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal; se estipula la siguiente escala salarial.

Tabla #3.

Decreto 596 del 3 de Junio del 2.025.

Título.	Grado Escalafón.	Nivel Salarial.	Asignación Básica.	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación.	1	A	\$ 2.795.766,00	
		B	\$ 3.563.814,00	
		C	\$ 4.594.016,00	
		D	\$ 5.695.093,00	
Licenciado o Profesional No Licenciado.	2		Sin Especialización.	Con Especialización.
		A	\$ 3.518.668,00	\$ 3.824.552,00
		B	\$ 4.597.575,00	\$ 4.886.435,00
		C	\$ 5.369.901,00	\$ 6.053.652,00
		D	\$ 6.417.027,00	\$ 7.164.089,00
Licenciado o Profesional No Licenciado.	2		Maestría.	Doctorado.
		A	\$ 4.046.466,00	\$ 4.574.265,00
		B	\$ 5.287.211,00	\$ 5.975.848,00
		C	\$ 6.175.384,00	\$ 6.980.867,00
		D	\$ 7.379.571,00	\$ 8.342.124,00
Licenciado o Profesional No Licenciado con	3		Maestría.	Doctorado.
		A	\$ 5.889.081,00	\$ 7.812.322,00
		B	\$ 6.972.898,00	\$ 9.179.694,00
		C	\$ 8.623.767,00	\$ 11.580.232,00

Maestría o Doctorado.		D	\$ 9.992.384,00	\$ 13.293.724,00
------------------------------	--	----------	-----------------	------------------

Fuente: decreto 596 del 3 de Junio del 2.025.

Con base en la información anteriormente suministrada, se estipula la carga salarial y prestacional de los profesionales que acompañarán el proyecto de intervención.

Tabla #4.

Presupuestos profesionales.

<i>Concepto.</i>		<i>Valor mensual.</i>	<i>Valor Anual.</i>
<i>Salario Mensual por 2 profesionales preescolar (3C).</i>	\$ 17.247.534,00		
<i>Salario Mensual por 1 profesional básica primaria (2A).</i>	\$ 4.046.466,00		
<i>Salario Mensual por 1 profesional básica primaria (3A).</i>	\$ 5.889.081,00		
<i>Salario Mensual por 1 profesional Psicorientación (2A).</i>	\$ 4.046.466,00		
<i># Profesionales Preescolar.</i>	2		
<i># Profesionales Básica Primaria.</i>	2		
<i># Profesionales Psicoorientación.</i>	1		
<i>Total Profesionales.</i>	5		
<i>Salario de 5 profesionales mensuales.</i>	\$ 31.229.547,00	\$ 31.229.547,00	\$ 374.754.564,00
<i>Prestaciones Sociales.</i>			
<i>Vacaciones.</i>	4,16%	\$ 1.299.149,16	\$ 15.589.789,86
<i>Prima.</i>	8,32%	\$ 2.598.298,31	\$ 31.179.579,72
<i>Cesantías.</i>	8,32%	\$ 2.598.298,31	\$ 31.179.579,72
<i>Intereses.</i>	1,03%	\$ 321.664,33	\$ 3.859.972,01
<i>Salud.</i>	8%	\$ 2.498.363,76	\$ 29.980.365,12
<i>Pensiones.</i>	6%	\$ 1.873.772,82	\$ 22.485.273,84
<i>ARL.</i>	2%	\$ 624.590,94	\$ 7.495.091,28

Parafiscales.	9%	\$2.810.659,23	\$ 33.727.910,76
Total Factor Prestacional.	46,83%		
Totales.		\$ 45.854.343,86	\$ 550.252.126,32

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el presupuesto relacionado con insumos o materiales requeridos para desarrollar la presente propuesta se detalla a continuación.

Tabla #5.

Presupuesto.

Insumos.	Cantidad.	Valor Individual.	Valor Total.
Resma de papel Reprograf Blanco o Natural para Fotocopiadora e Impresora Tamaño Carta Color Blanco*.	20	\$ 18.500,00	\$ 370.000,00
Barra de Sonido BOSE Smart Negro.	2	\$ 2.299.900,00	\$ 4.599.800,00
Televisor marca LG 75 Pulgadas 189 cms. 75QNED82ASG 4K-UHD QNED Smart TV con IA.	2	\$ 3.999.070,00	\$ 7.998.140,00
Colores Doble Punta Magicolor – En Tamaño de 30 Colores*.	20	\$ 9.900,00	\$ 198.000,00
Pegante en barra Faber Castell En Tamaño 10gr*.	20	\$ 3.200,00	\$ 64.000,00
lápiz 2hb, amarillo marca Gipao (Individual)*.	100	\$ 400,00	\$ 40.000,00
Bolígrafo Kilométrico Retráctil Rt 100 Sanford 0.7m.m. 1 Unidad*.	100	\$ 1.000,00	\$ 100.000,00

Resaltadores Líquidos Doble Punta Estuche X5 Colores Variados*.	40	\$ 10.400,00	\$ 416.000,00
Cartulina Bristol Pliego*.	40	\$ 1.200,00	\$ 48.000,00
Borrador Línea Azul Grande Nata 712 Caja X12*.	40	\$ 16.100,00	\$ 644.000,00
Saca Puntas Metálico Sencillo X1*.	40	\$ 400,00	\$ 16.000,00
Set Pinceles Para Pintar Estuche Surtido*.	20	\$ 17.500,00	\$ 350.000,00
limpiador de pinceles, Bordalíquido*.	20	\$ 3.700,00	\$ 74.000,00
Paleta De Pintura ovalada pequeña 10 moldes (22 cms.)*.	20	\$ 2.500,00	\$ 50.000,00
kit de pintura academica x6, marca Bozetto*.	20	\$ 19.900,00	\$ 398.000,00
tijera punta roma, marca Milan. 13,4 cms. Color turquesa*.	30	\$ 10.000,00	\$ 300.000,00
Computador Portátil LENOVO IdeaPad Slim 3 - 15.3" Pulgadas Táctil - Intel Core i5 - RAM 24GB - Disco SSD 1TB - Gris.	2	\$ 3.299.070,00	\$ 6.598.140,00
Impresora Multifuncional EPSON Ecotank L5590 WiFi Hg-Of - Negro.	1	\$ 1.299.030,00	\$ 1.299.030,00
calculadora mediana – calculadora Casio 12 dígitos*.	2	\$ 11.000,00	\$ 22.000,00
Total:		\$ 11.022.770,00	\$ 23.585.110,00
<i>*Papelería al por mayor panafargo. https://panafargo.com/</i>			

Fuente: Elaboración propia.

12. Conclusiones y Recomendaciones.

El desarrollo del presente trabajo permitió reconocer que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia es un componente esencial para garantizar procesos de aprendizaje significativos, una adecuada adaptación escolar y una convivencia armónica dentro del contexto educativo. A partir del análisis realizado, se evidenció que los niños y niñas de la Institución Educativa José María Córdoba presentan diversas dificultades asociadas al reconocimiento, la regulación y la expresión de sus emociones, así como limitaciones en las habilidades sociales necesarias para la interacción con sus pares y adultos significativos.

Asimismo, se concluye que dichas dificultades no responden a una única causa, sino que se configuran a partir de la interacción de factores familiares, escolares y socioculturales. Entre estos se destacan las pautas de crianza inconsistentes, el escaso acompañamiento emocional en el hogar, la priorización de contenidos académicos sobre el desarrollo emocional y la limitada formación docente en educación socioemocional. En este sentido, el desarrollo socioemocional debe entenderse como una responsabilidad compartida entre la familia y la escuela.

Por otra parte, el enfoque del Marco Lógico permitió estructurar de manera clara y coherente el diagnóstico, la formulación de objetivos y la planificación de la intervención psicopedagógica, facilitando la identificación de alternativas de acción pertinentes y contextualizadas. De igual manera, la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se reconoce como un aporte significativo, ya que promueve prácticas inclusivas que responden a la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Finalmente, se concluye que diseñar e implementar intervenciones psicopedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en la primera infancia no solo contribuye al bienestar emocional de los niños y niñas, sino que también impacta positivamente en su desempeño académico, su motivación por el aprendizaje y la calidad de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, este tipo de propuestas se constituyen en una estrategia preventiva y promotora del desarrollo integral.

A partir de los hallazgos y conclusiones del presente trabajo, se recomienda a las instituciones educativas incorporar de manera sistemática la educación socioemocional dentro del currículo, no como un componente aislado, sino como un eje transversal que acompañe los procesos de enseñanza–aprendizaje desde la educación inicial.

Se sugiere fortalecer los procesos de formación y actualización docente en temas relacionados con el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional y las estrategias psicopedagógicas inclusivas, de manera que los educadores cuenten con herramientas teóricas y prácticas para acompañar de forma adecuada a los niños y niñas en esta etapa del desarrollo.

Asimismo, se recomienda promover espacios de formación y orientación dirigidos a las familias y cuidadores, con el fin de fortalecer pautas de crianza consistentes, prácticas de validación emocional y estrategias de acompañamiento que favorezcan la coherencia entre el contexto familiar y escolar.

De igual manera, se sugiere dar continuidad a la propuesta de intervención diseñada, realizando procesos de evaluación y seguimiento que permitan valorar su impacto a mediano y largo plazo, así como realizar ajustes en función de las necesidades emergentes del contexto educativo.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el estudio del desarrollo socioemocional en la primera infancia desde enfoques interdisciplinarios, integrando aportes de la psicopedagogía, la neuropsicología y la educación inclusiva, con el propósito de enriquecer las prácticas educativas y contribuir al bienestar integral de la niñez.

13. Referencias Bibliográficas.

- Alonso-Alberca, N., Aznar Botella, A., Encinas Sánchez, M., Fernández-Angulo, A., Fernández-Sánchez, M., Gaviria Stewart, E., Giménez-Dasí, M., Lucas-Molina, B., Montoya Castillo, I., Peña Medina, A., Postigo Zegarra, S., Quintanilla Cobián, L., Sarmento Henríquez, R., Serrat Sellabona, E., Sidera Caballero, F., Tenenbaum, H., Vergara, A. I., & Villena Guirao, L. (2018). *Desarrollo emocional en los primeros años de vida. Debates actuales y retos futuros*. (1º Edición). Editorial Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- Arranz Freijo, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Pearson Educación.
- Babativa Novoa, D. A. (2017). *Psicología del desarrollo infantil*. (1º Edición). Fundación Universitaria del Área Andina. Miembro de la Red Ilumno. <https://core.ac.uk/reader/326425280>
- Baquero, Ricardo. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje Escolar*. (4º Edición). Aique Grupo Editor S.A.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627–638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Berger, K. S., Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (7º Edición). Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bisquerra Alzina, Rafael., & Pérez Escoda, Núria. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.1109/PESGM.2012.6344804>
- Caballo, V. (1984). *Manual para el tratamiento cognitivo - conductual de los trastornos psicológicos. Volumen 2. Formulación clínica, medicina conductual y trastornos de relación*. Siglo veintiuno editores.
- Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M. del R., & Cantón Cortés, D. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Alianza Editorial S.A.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, VII(2), 201–207. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545415008>

- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser emocional*. (2° Edición). Editorial Cuarto Propio.
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXkZNXNhcjVbGxvcGVyc29uYWx1YXxneDoxMDFkY2MyYTVjY2MwYzg3>
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. (32° Edición). Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen #2. Psicología de la educación escolar*. Alianza editorial S.A.
- Corporación Autónoma Regional del Quindío - CRQ. (2021). *Agenda ambiental municipal*.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. (L. Gaona Figueroa & F. Hernández Carrasco, Eds.; 9° Edición.). Pearson Educación.
- Delgado Valdivieso, K., & Gairín Sallán, J. (2021). *La educación inclusiva en el nivel superior. Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica*. Universidad Tecnológica Indoamérica. [http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1690/1/Libro LA EDUCACION INCLUSIVA A NIVEL SUPERIOR.pdf](http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1690/1/Libro%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20A%20NIVEL%20SUPERIOR.pdf)
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2025). *Decretos Salariales 596 de 2025*.
Departamento Administrativo de la Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260076>
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. (4° Edición). Pearson Educación. Prentice Hall.
- Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky - Solís, F. (2008). Neuropsicología de los Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias.*, 8(1), 47-58.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Paidós Ibérica S.A.
- Frisanch, S., Moreno, M. T., & Ruíz Bravo, P. (2017). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. (S. Frisancho, M. T. Moreno, & P. Ruíz Bravo, Eds.; 1° Edición). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/bitstreams/b1ad7917-308b-4c5b-a4f4-40b9543057a3/download>
- Gavino Lázaro, A. (2016). *Guía de ayuda al terapeuta cognitivo-conductual*. (2° Edición). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A.).
- Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional: Por qué es más Importante que el Cociente Intelectual*. Ediciones B.

- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gualpa-Naranjo, K., Valencia-Paredes, D., Barrera-Sandoval, D., Robles-Luna, D., Portocarrero-Montoya, K., Rodríguez-Armijos, R., & Ramos-Galarza, C. (2019). Las funciones ejecutivas y la regulación del aprendizaje de universitarios. *Wimblo, Rev. Estud. de Psic. y Cienc. Soc.*, 14(1), 127-137. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.36906>
- Gutiérrez Martínez, Francisco. (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Kostelnik, M. J., Phipps Whiren, A., Soderman, A. K., & Gregory, K. M. (2009). *El desarrollo social de los niños*. (C. Islas Licona & A. Vega Orozco, Eds.). Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Kuyken, W., Padesky, C. A., & Dudley, R. (2017). *Conceptualización colaborativa del caso. Trabajar de forma eficaz con los clientes en la Terapia Cognitivo - Conductual*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Lizaso Elgarresta, I., Acha Morcillo, J., Reizabal Arruabarrena, L., & García González, A. J. (2017). *Desarrollo Biológico y Cognitivo en el Ciclo Vital*. Ediciones Pirámide S.A.
- Madrigal Gil, A. de J. (2009). Aprendizajes básicos para el desarrollo humano. *Revista Politécnica*, 5(9), 9–14. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/136>
- Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elias, W. H., & Maldonado Espinoza, H. E. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología.*, (51), 25–5. www.grupocieg.org
- Mira y López, E. (1981). *Psicología evolutiva del Niño y del Adolescente*. (19° Edición). Editorial El Ateneo.
- Mórtigo Rubio, A., & Rincón Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: Estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113.
- Muñoz - Céspedes, J. M., & Tirapú - Ustarróz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología.*, 38(7), 656–663.
- Nezu, A. M., Maguth Nezu, C., & Lombardo, E. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales. Un enfoque basado en problemas*. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mLjHCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=F>

- ormulación+de+casos+y+diseño+de+tratamientos+cognitivo-conductuales.+Un+enfoque+basado+en+problemas&ots=S6TqGGdMrA&sig=y4lbbcuepU9EnZvL8hZ4FaA7oSQ#v=onepage&q=Formulación de casos y
- Ormron, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4° Edición). Pearson Educación S.A.
- Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen #1. Psicología evolutiva*. (2° Edición). Alianza editorial S.A.
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Iñiguez, C., Carpi Ballester, A., & Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. (1° Edición). Departament de Psicologia Bàsica, Clínica i Psicobiologia. Universitat Jaume I.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (12° Edición). McGrawHill Interamericana.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia*. (11° Edición). McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Pérez Escoda, Núria., & Filella Guiu, Gemma. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Portellano, J. A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Editorial Síntesis S.A.
- Red regional por la educación inclusiva RREI. (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educación-inclusiva-en-América-Latina-1.pdf>
- Rosas Díaz, R., & Sebastián Balmaceda, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor S.A.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo Infantil*. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Ruiz Fernández, Ma. Á., Díaz García, M. I., & Villalobos Crespo, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. Desclée De Brouwer, S.A.
- San Miguel Villén, L. (2023). *Educación emocional. Una propuesta de intervención para Educación Infantil*. [Grado en magisterio en educación infantil.]. Universidad de Cantabria.

- Sandoval Mora, S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano I*. (4° Edición). Dirección General de Escuelas Preparatorias. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sandoval Mora, S. Armida. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano II*. (2° Edición.). Dirección General de Escuelas Preparatorias. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Santrock, J. W. (2003). *Infancia. Psicología del Desarrollo*. (7° Edición). McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Santrock, John. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. (9° Edición). McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación Infantil. Fundamentos Cognitivos. Volumen I*. (5° Edición). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6° Edición). Pearson Educación. Prentice Hall. www.pearsonenespañol.com
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien. Sentirse bien. Manual práctico de terapia cognitivo-conductual para niños y adolescentes*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Tirapu - Ustárrroz, J., Muñoz - Céspedes, J. M., & Pelegrín - Valero, C. (2002). Funciones Ejecutivas: Necesidad de una Integración Conceptual. *Revista de Neurología.*, 34(7), 673-685.
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2005). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y Perspectivas del Curso Vital*. Editorial Brujas.
- Valdés Cuervo, Á. A. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
- Viviana León Herrera, A. (2024). *Ley 2383 de 2.024 (julio 19) por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf
- Vygotski, L., Leóntiev, A., & Luria, A. R. (2007). *Psicología y Pedagogía*. (3° Edición). Ediciones Akal, S.A.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.