

PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PREESCOLAR: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL ENTRE 2020 – 2025

Yanith Díaz Quintana¹

E mail: yanithdiazquintana@gmail.com

ORCID: 0009-0008-3687-6377

Colegio José de Ferro - Colombia

Sol María Nieto De Baena²

E mail: solmarianieto@hotmail.com

ORCID: 0009-0008-3791-6270

Ana María Vélez de Trujillo - Colombia

Maribel Becerra Suárez³

E mail: maribelita-25@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8418-7929>

Colegio José de Ferro

Colombia

RESUMEN

En la educación infantil el desarrollo de competencias emocionales se ha consolidado como un eje formativo fundamental, debido a su relación con la adaptación escolar, la convivencia y el bienestar social. **Objetivo:** Este ensayo científico se propone analizar de manera sistemática el estado del conocimiento sobre las prácticas docentes orientadas al desarrollo de competencias emocionales en la educación preescolar. **Metodología:** Desde un enfoque deductivo, este ensayo científico permite sostener la tesis de que el desarrollo socioemocional en la educación preescolar depende de la coherencia entre fundamentos pedagógicos, prácticas docentes cotidianas y orientaciones institucionales que configuran la experiencia formativa del niño. **Resultados:** Se evidencia que el desarrollo socioemocional en la primera infancia está estrechamente vinculado a la armonía entre los principios pedagógicos, las dinámicas de interacción del docente y los lineamientos institucionales. Las prácticas basadas en el juego, la mediación afectiva y la interacción cooperativa favorecen la regulación emocional y la convivencia escolar. **Conclusión:** La educación emocional en preescolar debe comprenderse como un componente estructural del aprendizaje y no como un complemento curricular. **Palabras clave:** educación emocional; prácticas docentes; competencias socioemocionales; educación preescolar.

¹ Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia, Universidad Santo Tomás de Aquino (1998), Magister en Gestión de la Tecnología Educativa Universidad de Santander, Bucaramanga (2016), docente de preescolar por más de 20 años y experiencia en el sector público por más de 15 años.

² Sol María Nieto de Baena licenciada en Educación primaria, Universidad San Buenaventura de Cartagena Bolívar (1990), Pedagogía de la Lúdica y Desarrollo Cultural, Universidad Los Libertadores de Cartagena Bolívar (2013), 36 años de servicio como Maestra en el colegio Comfenalco 1982 al 2018 en Cartagena, 19 años de Maestra del 2006 al 2026, con el distrito de Cartagena Bolívar.

³ Licenciada en educación física, recreación y deportes, Universidad Católica de Oriente (2015), magister en enseñanza de las ciencias, Universidad Autónoma de Manizales (2021), docente en básica primaria en el sector público por más de 15 años, investigadora en el campo educativo.

TEACHING PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCIES IN PRESCHOOL: A DOCUMENTARY ANALYSIS BETWEEN 2020 – 2025

ABSTRACT

Introduction: In early childhood education, the development of emotional competencies has become a fundamental educational pillar due to its connection with school adjustment, social interaction, and well-being. **Objective:** This scientific essay aims to systematically analyze the current state of knowledge regarding teaching practices focused on developing emotional competencies in preschool education. **Methodology:** Using a deductive approach, this scientific essay supports the thesis that socio-emotional development in preschool education depends on the coherence between pedagogical foundations, daily teaching practices, and institutional guidelines that shape the child's learning experience. **Results:** Evidence shows that early socio-emotional development depends on the coherence between pedagogical foundations, teacher interactions, and institutional guidelines. Practices based on play, affective mediation, and cooperative interaction promote emotional regulation and positive school relationships. **Conclusion:** Emotional education in preschool should be understood as a structural component of learning, not merely as a curricular supplement.

Keywords: emotional education; teaching practices; socio-emotional skills; preschool education.

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas la educación infantil ha experimentado un giro fundamental hacia la comprensión del desarrollo emocional como un eje estructural del aprendizaje, en consideración de que es una etapa de adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales que posibilitan la adaptación, la convivencia y la participación social a lo largo de la vida del sujeto (Bierman et al., 2018). Diversos organismos internacionales han señalado que el desarrollo emocional temprano constituye un predictor relevante del bienestar y la integración social (OCDE, 2020; UNICEF, 2021), donde la escuela preescolar adquiere un papel que no se puede reemplazar, pues representa uno de los espacios institucionales en los que los niños pasan mayor tiempo y en el que construyen dinámicas de interacción con pares y adultos.

La relevancia de las competencias emocionales en la educación infantil se sustenta en múltiples enfoques teóricos que convergen en la idea de que los primeros años de vida constituyen un periodo crítico en el que el niño estructura las bases psicológicas de su identidad, así como las habilidades para gestionar conflictos y establecer relaciones empáticas. Desde la perspectiva del desarrollo psicosocial planteada por Erikson (1985), la etapa correspondiente a la educación inicial implica la emergencia de conflictos evolutivos que pueden resolverse de manera adaptativa o desadaptativa en función del entorno educativo y familiar. En su estadio de laboriosidad versus inferioridad, el niño se enfrenta a demandas sociales y académicas que

requieren el fortalecimiento de la motivación, la iniciativa y el sentido de competencia. La superación satisfactoria de esta fase depende en gran medida de las interacciones afectivas que el niño establece con figuras de autoridad y del reconocimiento social que recibe, elementos que se encuentran profundamente mediados por las prácticas docentes.

En consecuencia, el nivel preescolar es considerado un contexto privilegiado para promover la educación emocional, entendido como el conjunto de capacidades que permiten identificar, comprender y expresar emociones de manera progresiva (Denham, 2018), la cual implica el tránsito desde formas preoperatorias de pensamiento afectivo hacia modos más intencionados y deliberados de gestión emocional, proceso que depende tanto de la maduración neurológica como del acompañamiento pedagógico que proporcionan los docentes. Ya Jones y Kahn (2017) habían referido:

Dada la considerable cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela, interactuando con otros estudiantes y adultos, los entornos educativos de la primera infancia y las escuelas son un contexto fundamental para desarrollar y cultivar, de forma intencional y rigurosa, habilidades sociales, emocionales y académicas. Al mismo tiempo, las familias y otras instituciones comunitarias desempeñan un papel esencial en el desarrollo y el apoyo de estas habilidades. Incluir a las familias y a las organizaciones extraescolares en los esfuerzos por garantizar un desarrollo social, emocional y cognitivo saludable permite que el aprendizaje y el refuerzo continúen en todos los contextos. (p. 9).

Esto quiere decir que las prácticas de la enseñanza de competencias socioemocionales deben constituirse como experiencias de mediación que desarrollan la infancia desde las oportunidades de participación y regulación de interacciones entre pares, con lo que se construye climas escolares que influyen en la percepción de seguridad y reconocimiento del estudiante (Jones y Kahn, 2017). Este énfasis es para las instituciones educativas evidencia para implementar programas formales de educación socioemocional que buscan sistematizar la intervención pedagógica y fortalecer el rol docente en la formación integral, que propendan por una articulación entre las orientaciones curriculares, las prácticas pedagógicas y las capacidades profesionales del docente, así como con la comprensión de las influencias familiares y socioculturales que modelan el desarrollo emocional temprano (Domitrovich et al., 2017).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), en consonancia con los lineamientos internacionales ha insistido en la necesidad de promover ambientes escolares orientados a la convivencia, la ciudadanía y la resolución pacífica de conflictos desde los primeros años de escolaridad. Sin embargo, la literatura reporta que la satisfacción personal hace parte de ello, lo cual parte de la implementación efectiva de estas directrices del MEN (2014), lo que depende de factores como la formación docente, las condiciones institucionales, las interacciones pedagógicas cotidianas y las tensiones entre las pautas de crianza familiares y las expectativas escolares, tal y como lo ha mencionado Agulló et al. (2017):

La satisfacción personal o satisfacción con uno mismo es una emoción que surge al valorar positivamente nuestra identidad y al reconocer nuestro mérito en el logro de metas significativas. Tiene que ver con la aceptación de sí mismo, con el reconocimiento de que somos únicos y especiales en alguna medida y con el disfrute de las propias capacidades y características. En este sentido, el concepto de satisfacción personal estaría estrechamente ligado al de autoestima, en tanto que este último involucra a la satisfacción como componente emocional (p. 11).

En este contexto, las prácticas docentes constituyen un objeto de estudio central debido a su función mediadora entre los marcos normativos, las teorías del desarrollo emocional y la experiencia vivida de los niños en el aula, en el que la práctica pedagógica debe incluir los modos en que el docente organiza el clima de aula y facilita el diálogo desde el reconocimiento de la diversidad expresiva de los niños (Denham, 2018). De esta forma, el docente actúa como mediador del aprendizaje emocional en los educandos en la medida en que su propio repertorio didáctico influye en la interacción con los estudiantes, configurando oportunidades de empatía y resolución de conflictos (Pianta y Hamre, 2020).

En la educación preescolar, autores como Matthews et al. (2022) enfatizan en que las intervenciones socioemocionales más efectivas son aquellas que integran esfuerzos coordinados entre docentes y familias, promoviendo la coherencia desde una visión compartida sobre el desarrollo emocional infantil, mientras que Bierman et al. (2018) y Sheridan et al. (2019) reportan que la comunicación entre familia y escuela suele ser limitada o centrada en aspectos disciplinarios, dejando de lado la reflexión conjunta sobre las necesidades emocionales de los niños.

Las prácticas docentes, desde esta perspectiva requieren ser analizadas como escenarios de mediación emocional en los que el docente organiza intencionalmente experiencias de aprendizaje que reconocen la singularidad afectiva de cada niño y proporcionan oportunidades de participación y expresión, adoptando enfoques que fomenten la autonomía emocional de los estudiantes (Pianta y Hamre, 2020). Sin embargo, también se reconoce que la formación inicial de los docentes en educación emocional es insuficiente en muchos contextos educativos, lo que limita la implementación efectiva de prácticas socioemocionales en el aula.

Es por ello, que este ensayo científico se propone analizar de manera sistemática el estado del conocimiento sobre las prácticas docentes orientadas al desarrollo de competencias emocionales en la educación preescolar. Aunque existe amplia literatura sobre educación socioemocional en niveles de básica primaria, todavía es disperso el cuerpo de investigaciones enfocadas específicamente en el nivel preescolar, pese a que este constituye una etapa decisiva del desarrollo. Esta revisión se orienta a identificar tendencias teóricas, metodológicas y prácticas que han caracterizado el estudio del desarrollo emocional infantil, así como a examinar los enfoques que han guiado la formación docente y las estrategias implementadas en el aula.

DESARROLLO TEMÁTICO

El desarrollo temático se organiza a partir de los propósitos de este ensayo científico, donde se revisan planteamientos teóricos y estudios aplicados con el fin de aclarar qué se entiende por desarrollo emocional infantil, qué papel cumple el docente en este proceso y de qué manera las estrategias pedagógicas favorecen la convivencia, la autorregulación y la expresión afectiva en los niños. Así, la exposición se centra en un diálogo sobre cómo se aporta a la comprensión de la temática y se reconocen tendencias y formas de intervención en el aula preescolar.

En primer lugar, sobre el primer propósito del ensayo se aborda entonces los fundamentos pedagógicos para el desarrollo emocional en la educación preescolar desde una perspectiva histórica la educación emocional ha transitado de enfoques implícitos y marginales hacia formulaciones conceptuales más sistemáticas como expresa Machado (2022), quien expone que:

La educación emocional tiene sus orígenes en los conceptos de inteligencia emocional, en la necesidad que ha ido desarrollando la humanidad de medir, desarrollar y optimizar la gestión emocional. Está orientada al desarrollo u optimización de las competencias emocionales tanto intra como interpersonales. Reflexionar sobre educación emocional implica tener claro los conceptos de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional el primero hace referencia a la capacidad de gestionar o regular adecuadamente las emociones, el segundo alude a los conocimientos, habilidades y actitudes para expresar y regular de manera asertiva los fenómenos emocionales y el tercero se entiende como el conjunto de actividades o acciones pedagógicas orientadas al desarrollo u optimización de las competencias emocionales para mejorar la inteligencia emocional (p. 37).

Este desplazamiento responde a la progresiva integración de aportes provenientes de la psicología del desarrollo, la pedagogía y, de manera más reciente, de la neuroeducación, recorrido que ha permitido reconocer que las emociones operan como estructuras organizadoras de la experiencia, mediadoras de la atención, la memoria y la disposición para la interacción social. En el nivel preescolar, Álvarez (2020) plantea que la educación socioemocional debe analizarse como un campo atravesado por tensiones pedagógicas relacionadas con la forma en que se conciben las emociones dentro de los proyectos educativos. Desde esta lectura, el desarrollo emocional responde a procesos de significación construidos en la interacción pedagógica que se configuran en un entramado relacional donde el lenguaje, el juego y la mediación docente adquieren centralidad en la formación emocional.

Sobre ello, Jones et al. (2019) evidencian que las competencias socioemocionales desarrolladas en los primeros años escolares se asocian con indicadores de bienestar y ajuste social a largo plazo. Su estudio muestra que la competencia social en el nivel inicial guarda relación con la salud mental, el desempeño académico y la participación social futura, lo cual refuerza la idea de que el desarrollo emocional temprano constituye un componente formativo con proyección longitudinal. Estos hallazgos dialogan con los resultados de Taylor et al. (2022), quienes confirman que las intervenciones educativas orientadas al desarrollo socioemocional presentan efectos sostenidos en el tiempo, incluso más allá del contexto escolar inmediato.

Desde el plano pedagógico, Marchant et al. (2020) comentan que la educación socioemocional en la infancia temprana se encuentra estrechamente vinculada con las concepciones docentes sobre el aprendizaje y el desarrollo. Su análisis de programas de formación docente revela que la comprensión teórica de las emociones incide en la manera en que se configuran las prácticas pedagógicas, así como en la calidad de las interacciones educativas. En un sentido similar, Arancibia y Contreras (2020) sostienen que los entornos educativos que reconocen la dimensión emocional del aprendizaje favorecen condiciones de mayor equidad, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Desde esta perspectiva, se puede asumir que los autores consideran el desarrollo emocional en la educación inicial como vinculante con la creación de experiencias que reconocen a la emoción como un componente constitutivo del aprendizaje. De igual forma, González (2022) profundiza esta línea al hacer énfasis en que el uso de estrategias educativas en el aula de preescolar basadas en la formación en competencias socioemocionales, incide de manera significativa en los procesos convivencia escolar.

En consonancia con estos planteamientos, López et al. (2021) analizan la percepción docente sobre la aplicación de la neuroeducación en el desarrollo emocional y destacan que la apropiación pedagógica de estos enfoques depende de una comprensión crítica y contextualizada de sus fundamentos, ya que dicho énfasis resulta relevante, pero es preciso preservar una visión pedagógica en la que las emociones se comprendan como construcciones relacionales y articuladas al proyecto

educativo institucional. Estudios recientes como el de Chávez (2025), documenta que las estrategias orientadas a favorecer la educación socioemocional en preescolar adquieren mayor sentido cuando se inscriben en una concepción pedagógica que reconoce la emocionalidad como dimensión estructurante del desarrollo infantil. De forma complementaria, Vera et al. (2025) proponen una aproximación que permite comprender cómo los procesos emocionales tempranos se relacionan con la construcción de habilidades sociales y cognitivas. En conjunto, los fundamentos pedagógicos para el desarrollo emocional en la educación preescolar se sostienen en una convergencia teórica que articula aportes de la pedagogía, la psicología del desarrollo y la neuroeducación, respaldada por evidencia empírica que permite comprender el desarrollo emocional como un proceso formativo complejo.

De manera conexa, en segundo lugar se aborda en este ensayo las prácticas docentes para una pedagogía enfocada al desarrollo socioemocional en el infante, donde la formación socioemocional en la escuela se ha consolidado como un campo de reflexión pedagógica que interpela de manera directa las concepciones tradicionales de educación centradas en el rendimiento académico y la transmisión de contenidos, siendo permeada por las transformaciones sociales, culturales y afectivas que atraviesan las infancias y juventudes, por lo que la educación ha debido reconocer que los procesos de aprendizaje se configuran en una trama compleja donde cognición, emoción y relación social mantienen una interdependencia estructural (Atfield, 2024).

En este sentido, Esturao et al. (2020) plantean una comprensión de la formación escolar que articula dimensiones intelectuales, emocionales y volitivas, concibiendo al estudiante como un ser en desarrollo continuo cuya educación requiere atender los ritmos internos, la sensibilidad y la vida afectiva. La relevancia de esta perspectiva es apoyada por Atfield (2024), quien evidencia en su estudio diferencias en el desarrollo de la empatía y la sensibilidad social entre estudiantes formados bajo pedagogías humanistas y aquellos que transitan modelos tradicionales. La investigación de Esturao et al. (2020) revela particularmente, que los entornos pedagógicos que priorizan la experiencia, el vínculo y la expresión emocional favorecen una mayor disposición empática en niños y niñas, lo cual sugiere que las prácticas educativas inciden de manera directa en la configuración de habilidades socioafectivas. Este hallazgo dialoga con los aportes de Cicardini et al. (2021), quienes, a partir del análisis de teorías subjetivas de docentes de educación inicial, evidencian que la prosocialidad se construye en la interacción cotidiana y se ve mediada por las concepciones pedagógicas que orientan la práctica docente.

Autores como Manrique (2021) subrayan que la autorregulación emocional en la primera infancia constituye un proceso que se ve influido por los contextos educativos y las mediaciones adultas. Desde esta perspectiva, la escuela actúa como un espacio de socialización emocional donde los niños aprenden a identificar, expresar y modular sus emociones en función de las normas relacionales y culturales que estructuran la vida escolar. En consonancia con lo anterior, Olhaberry y Sieverson (2022) destacan que el

desarrollo socioemocional temprano se encuentra estrechamente vinculado con la regulación emocional y con la calidad de las interacciones significativas que los niños establecen en sus entornos educativos, cuestionando las lógicas instrumentales de algunos programas educativos que realizan los docentes desconectados de la misión y visión de los proyectos educativos institucionales.

Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional también han sido analizadas por Díaz (2020), quien muestra que los juegos tradicionales constituyen un medio privilegiado para favorecer el desarrollo socioemocional, en la medida en que promueven la cooperación y la expresión emocional, pero donde dicha formación despliega prácticas que integran una enseñanza centrada exclusivamente en el lenguaje verbal o en contenidos formales. Es preciso según López et al. (2021), que la percepción docente enfatice en la relevancia de comprender cómo las emociones influyen en los procesos de aprendizaje, evitándose la persistencia de modelos educativos que privilegian la evaluación del rendimiento por encima del desarrollo integral.

Es así, que Núñez (2024) analiza las prácticas docentes en la educación emocional bajo la mirada de la reconstrucción de los vínculos escolares, colocando en evidencia la necesidad de atender las dimensiones del aprendizaje desde las concepciones pedagógicas que han orientado históricamente la escolarización. Ya Grimaldo y Merino (2020) han aportado evidencia sobre los efectos de intervenciones orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales en la educación preescolar,

mostrando mejoras significativas en la expresión y regulación emocional de los niños. En esta misma línea, Gallardo (2022) plantea que el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores en la educación infantil se vincula con la construcción de marcos relacionales que orientan la convivencia escolar y la formación ciudadana.

Desde una perspectiva integradora Mendoza y Briones (2022) comenta que:

Las emociones están presentes en cada momento de nuestras vidas, cuando nacemos somos innatos en expresarlas; en tal caso, los niños presentan emociones básicas como: sonreír, llorar o estar enojados. Todas estas habilidades son desarrolladas a medida que crecemos y se reflejan de acuerdo con la situación en la que nos encontremos, sin embargo, cuando crecemos son reprimidas, también desconociendo cómo interpretarlas y comprenderlas para después contribuir al desarrollo socioemocional (p. 340).

Los aportes de Mendoza y Briones (2022) subrayan que el desarrollo socioemocional en la educación inicial se articula con prácticas pedagógicas que reconocen la singularidad de los niños y la importancia del acompañamiento emocional, como enfoques que coinciden en que la formación en este campo aparece como un espacio de tensión entre discursos que reconocen la centralidad de lo emocional y prácticas que aún reproducen lógicas academicistas

Desde un enfoque deductivo, este ensayo científico permite sostener la tesis de que el desarrollo socioemocional en la educación preescolar depende de la coherencia entre fundamentos pedagógicos, prácticas docentes cotidianas y orientaciones institucionales que configuran la experiencia formativa del niño. De acuerdo a lo anterior, se plantea la proposición de diversas perspectivas educativas vinculadas a

políticas educativas, programas institucionales y enfoques de intervención orientados a sistematizar la educación emocional desde los primeros años; donde su efectividad depende de la articulación entre currículo, condiciones institucionales y participación familiar, al tiempo que se evidencian vacíos investigativos sobre la implementación sostenida de estas propuestas en preescolar, lo que refuerza la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas y los marcos educativos que las orientan. Así pues, Pianta y Hamre (2020) afirman que:

La educación y el cuidado tempranos abarcan numerosos programas con diversos nombres y auspicios para niños que aún no han ingresado al kínder. Estos incluyen preescolar financiado por el estado, preescolares comunitarios, Head Start y cuidado infantil familiar y comunitario. Muchos niños están inscritos en más de un programa de este tipo a la vez, y la mayoría está expuesta a múltiples tipos de programación a diferentes edades. El resultado es una gran variación y fragmentación para los niños, las familias, los programas y el personal, lo cual se refleja no solo en la exposición de los niños a múltiples programas, sino también en las necesidades de un personal cuya formación académica abarca desde equivalentes a la secundaria hasta títulos avanzados (p. 111).

La postura de estos autores invita a considerar que la formación socioemocional en la escuela se ha consolidado durante las últimas décadas como un campo de reflexión pedagógica que responde a una comprensión más amplia del desarrollo humano, en la que los procesos emocionales, relacionales y sociales constituyen dimensiones constitutivas del aprendizaje, a través de los cuales se establecen bases para una perspectiva de enseñanza socioemocional en la escolaridad. En consecuencia, Olhaberry y Sieverson (2022) asumen que:

Existe un amplio consenso sobre la importancia de las competencias socioemocionales infantiles, sin embargo, definir en qué consistente no es una tarea fácil. Resulta complejo ya que varía de una edad a otra, es decir, lo que sería aceptable en una etapa podría no serlo en otra. Además, se ven fuertemente afectados por factores culturales y ambientales, pudiendo ser algunos comportamientos adecuados en un contexto, pero no en otros y se dan en un continuo que requiere definir en qué punto deben ser considerados “suficientes” o adecuados y en qué punto no (p. 359).

Lo anterior configura para la formación socioemocional lo necesario para el reconocimiento de que las emociones constituyen procesos relacionales que se configuran en la interacción escolar, y que las dinámicas de aula y los vínculos que se establecen en ellas inciden de manera significativa en el desarrollo de habilidades como la empatía, la prosocialidad y la regulación emocional (Cicardini et al., 2021; Sheridan et al., 2019). Asimismo, Matthews et al. (2022) sostienen que la inteligencia emocional debe entenderse como una capacidad en construcción que desplaza las lecturas esencialistas de las emociones y subraya el papel de la experiencia escolar en la configuración de competencias emocionales. En consonancia con esta postura, los estudios realizados por Díaz (2020) y Grimaldo y Merino (2020) hacen hincapié en que las prácticas pedagógicas que integran el reconocimiento emocional contribuyen a fortalecer procesos de autorregulación y adaptación social en los niños.

En la dimensión pedagógica autores como Chávez (2025) enfatiza que la educación socioemocional en los primeros años no puede desvincularse de las estrategias didácticas y de la mediación docente, dado que las emociones se aprenden y se resignifican en situaciones concretas de interacción. Este planteamiento dialoga



con los aportes de López et al. (2021) y Vera et al. (2025), quienes establecen una jerarquía entre lo emocional y lo cognitivo, al tiempo que reconocen su interdependencia estructural en la experiencia educativa. Por demás, Núñez (2024) señala que las prácticas docentes deben hacer un mayor esfuerzo sobre la importancia de atender los aspectos emocionales del estudiantado desde las posibilidades institucionales que favorecen o limitan su desarrollo, sin que ello implique una reducción instrumental a competencias medibles.

Es por ello, que desde una perspectiva crítica Mendoza y Briones (2022) advierten que las aproximaciones pedagógicas al desarrollo socioemocional deben analizarse en función de los marcos teóricos que las sustentan, dado que no todas las propuestas comparten una misma concepción de infancia, aprendizaje o subjetividad; mientras que Taylor et al. (2022) documentan que las experiencias educativas orientadas al fortalecimiento de estas competencias muestran asociaciones positivas con el bienestar y el ajuste social de los estudiantes. Finalmente, Pianta y Hamre (2020) destacan que las interacciones pedagógicas constituyen un predictor relevante del desarrollo infantil, en tanto configuran oportunidades para el aprendizaje emocional y la construcción de vínculos significativos en la vida escolar.

REFLEXIONES FINALES

Se puede concluir en esta revisión documental, que la educación emocional en el nivel preescolar ha dejado de constituir un componente complementario para consolidarse como un eje formativo que incide en la adaptación de los educandos al entorno escolar, lo cual es un eje fundamental para la convivencia y la construcción de vínculos sociales en la infancia. La evidencia documental sostiene que las competencias emocionales tempranas se relacionan con entornos de bienestar e integración social que actúan como soportes psicológicos para la regulación de la conducta. Desde esta comprensión, el desarrollo emocional aparece articulado a los procesos de socialización institucional que se sustentan en las condiciones pedagógicas y curriculares que contribuyen a la interacción y reconocimiento del estudiantado como actor principal en el espacio de formación integral.

De acuerdo con los hallazgos, los fundamentos teóricos que explican el valor educativo de lo emocional convergen en una lectura compleja del desarrollo humano, en la que se reconocen mediaciones psicológicas, socioculturales y pedagógicas, las cuales requieren de aportes clave de docentes e instituciones para comprender el modo en que las experiencias escolares influyen en la consolidación del aspecto relacional desde lo socioemocional. A su vez, se denota que el fomento del acompañamiento pedagógico y la calidad de las experiencias de aula reducen el riesgo de mal adaptación de estudiantes con dificultades relacionales, siendo fundamental la



mediación cotidiana del docente a través de mecanismos como el juego y el aprendizaje socioafectivo.

Finalmente, el análisis permite concluir que las perspectivas institucionales y normativas orientadas a la formación socioemocional adquieren efectividad en función de su coherencia con la cultura escolar y de la articulación entre escuela y familia, dado que las pautas de crianza y las expectativas educativas intervienen en la configuración emocional de los niños, Aun cuando se reconoce un avance en la consolidación de marcos de orientación educativa hacia la convivencia y la ciudadanía en primera infancia, la literatura analizada muestra vacíos investigativos respecto a la sostenibilidad de propuestas socioemocionales en el nivel preescolar, así como en torno a la sistematización de prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Agulló, M., Samper, P., & Mesurado, B. (2017). Desarrollo socioemocional infantil y factores de riesgo evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 257–293.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Arancibia, V., & Contreras, D. (2020). Neuroeducación y mejora escolar en contextos de pobreza. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(2), 100–112. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.n2.3>
- Atfield, K. (2024). *La educación humana Waldorf*. Facultad de Educación y Política Social, Cardiff Metropolitan University. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1332597>
- Bierman, K., Domitrovich, C., & Powers, C. (2018). Early childhood SEL interventions. *Child Development Perspectives*, 12(1), 46–52.
- Chávez, S. C. (2025). Estrategias para favorecer la educación socio-emocional en alumnos de preescolar: Strategies to promote socio-emotional education in preschool students. *Formación Estratégica*, 11(1), 12-29. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/167>
- Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra, D., Castro, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Denham, S. (2018). *Preschool emotional competence*. Springer.
- Díaz, A. (2020). *El desarrollo socioemocional de los niños a través de los juegos tradicionales*. Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8860>
- Domitrovich, C., Durlak, J., & Stewart, L. (2017). Promoting children's social and emotional development. *American Journal of Community Psychology*, 60(3–4), 1–14.
- Erikson, E. (1985). *The life cycle completed*. Norton.
- Esturao, C., Gago Galvagno, L. G., & Elgier, A. M. (2020). Empatía en niños de 11 a 12 años: Una comparación entre pedagogía Waldorf y pedagogía tradicional. *Revista Conciencia EPG*, 2(1), 48–58. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.2-1.4>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2021). *Early childhood development and emotional wellbeing*. UNICEF Publishing.

- Gallardo, L. J. A. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en educación infantil y primaria*.
- González, M. (2022). Implementación de estrategias neuroeducativas en el aula inicial: impacto en la regulación emocional. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 55–67. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.5>
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 62–80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2019). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577039.pdf>
- López, M., Paredes, K., & Arteaga, A. (2021). Percepción docente sobre la aplicación de la neuroeducación en el desarrollo emocional. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 123–145. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.7>
- Machado, Y., (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista de educación e investigación* Vol. 4(6) 35 - 47. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/download/819/2073/4163>
- Manrique, E. (2021). Autorregulación de emociones en la primera infancia. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 49(1), 264-271.
- Marchant, T., Milicic, N., Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2022). *Emotional intelligence: A developmental perspective*. MIT Press.
- Mendoza, G., & Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 340–360. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2758>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014). *Lineamientos de educación para la ciudadanía*.
- Núñez, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 151–183. <https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.429>

- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2020). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Pianta, R., & Hamre, B. (2020). Improving quality and impact through workforce development and implementation systems. *Foundation for Child Development, getting it right: using implementation research to improve outcomes in early care and education*, 109-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606115.pdf#page=109>
- Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C., & Knoche, L. (2019). Parent–teacher relationships and young children's socioemotional development. *Early Education and Development*, 30(1), 1–16.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2022). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 93(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.1111/cdev.13739>
- Vera, S. L., Cando, G. de L., Bedoya, M. G., & Mina, V. I. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación inicial ecuatoriana: una aproximación desde la neuroeducación. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.64747/xmeafg82>