UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Inicial - Presencial

Desarrollo de habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria

Autora:

Lisseth Carolina Mendieta Alvarez

Autora:

Evelyn Gabriela Chuchuca Pugo

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Trabajo de Integración Curricular

Línea de investigación

Relación sociedad - escuela

Autora:
Lisseth Carolina Mendieta Alvarez
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Autora:
Evelyn Gabriela Chuchuca Pugo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Docente Tutor	Karina Maribel Castillo Pinos
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1154-1297

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Al finalizar el trabajo de Integración Curricular, procedemos agradecer a todas las personas que nos acompañaron durante todo este proceso, haciendo posible que este sueño tan grande se cumpla. Empezando por la Mgtr. Verónica Tacuri por el acompañamiento y apoyo. Del mismo modo, a la Mgtr. María Dolores Flores quien con su guía y motivación día a día nos brindó aliento y fuerzas para seguir trabajando de la mejor manera. También agradecemos a nuestra tutora la Mgtr. Karina Kastillo, quien nos guio y acompañó brindándonos todo su apoyo y colaboración. Agradecemos a la Escuela que nos abrió las puertas de su establecimiento para poder realizar la práctica preprofesional, a nuestra tutora la Mgtr. Cristina Espinoza quien nos acogió con todo el cariño y compromiso durante todo el periodo que estuvimos en su aula, haciéndola una de las mejores tutoras y prácticas durante toda nuestra vida universitaria.

Dedicatorias

Lisseth Mendieta

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por haberme permitido culminar mi vida universitaria con salud y bienestar, continuando agradezco profundamente a mis papas por haber confiado en mí y a pesar de las dificultades que se presentaron a lo largo del camino pudieron resolver y de lo poco que ellos tienen, pudieron sacar adelante a sus dos hijos. Del mismo modo agradezco de todo corazón a mis segundos padres María Mendieta y Ángel Bravo, estoy completamente segura que sin su guía, acompañamiento y amor todo esto no estaría pasando, estuvieron conmigo desde el día uno apoyándome de todas las maneras posibles, a sus hijas e hijos que me aconsejaron, consolaron y ayudaron en las diferentes actividades que realizaba, a mi hermano Carlos que me apoyo y alentó desde el inicio de esta aventura, a mis mejores amigas Carolina, Dayana y Laura que con su sonrisa y consejos hicieron más llevadero este proceso. A mi pareja pedagógica Evelyn Chuchuca quien me brindo su amistad y bondad desde el primer día que nos conocimos, convirtiéndose en una pieza fundamental para el desarrollo de este trabajo. Me honra, mucho que todos ustedes se encuentren tan orgullosos de mí y les agradezco de todo corazón por el inmenso apoyo que me brindaron y lo siguen haciendo. Con todo el amor y cariño que se merecen.

Evelyn Chuchuca

Dedico este logro, que representa el esfuerzo, la constancia y los sueños de muchos años, en primer lugar, a Dios, por bendecirme con salud, sabiduría y la oportunidad de culminar mi carrera de la mejor manera, guiando cada paso de este camino con amor y fortaleza. En

segundo lugar, a mis queridos padres Ana Pugo y Mario Chuchuca, quienes han sido mi apoyo incondicional durante toda mi vida universitaria; especialmente a mi madre, cuyo esfuerzo diario, sacrificio y ejemplo de perseverancia se convirtieron en mi mayor motivación para seguir adelante y no rendirme. A mis hermanas Erika, Belén y Génesis, quienes fueron un pilar fundamental que me sostuvo cuando sentía cansancio o dudas, acompañándome siempre con amor incondicional. Al amor de mi vida, Henry, por caminar a mi lado en este proceso, por su paciencia, comprensión y apoyo constante, brindándome la fuerza necesaria para continuar luchando por esta meta. Finalmente, a mi amiga Lisseth Mendieta, quien con su amistad, compañía y apoyo durante el desarrollo de la investigación hizo posible culminar este proceso.

RESUMEN

El estudio fue desarrollado con el objetivo de proponer una guía didáctica con experiencias de aprendizaje basadas en el enfoque lúdico para fortalecer las habilidades socioemocionales, específicamente las competencias relacionales, en niños de 5 a 6 años de una escuela de educación básica fiscal de la ciudad de Azogues. El estudio se realizó bajo el paradigma interpretativo, basado en el modelo estudio de caso y un enfoque cualitativo, lo que permitió comprender de manera más profunda las dinámicas socioemocionales presentes en el contexto educativo. La recolección de la información se llevó a cabo mediante técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis de diarios de campo, las cuales evidenciaron dificultades en la convivencia escolar, tales como escasa cooperación, limitada participación en actividades grupales y conflictos entre pares. Los resultados obtenidos orientaron el diseño de una guía didáctica denominada Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica fortaleciendo las competencias relacionales. La propuesta se validó a través del juicio de expertos, quienes valoraron positivamente su pertinencia, coherencia y aplicabilidad en el aula, destacando su contribución al fortalecimiento de ambientes educativos seguros, afectivos e inclusivos. Para concluir, la investigación evidenció que el uso de estrategias lúdicas planificadas favorece el desarrollo de las competencias relacionales en la primera infancia, aportando una herramienta pedagógica significativa para docentes y contribuyendo al desarrollo integral de los niños.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo emocional, infancia, convivencia pacífica, juego educativo.

ABSTRACT

This study aimed to propose a teaching guide featuring game-based learning experiences designed to strengthen socioemotional skills, specifically relational competencies, in 5- to 6-year-old children at a public primary school in the city of Azogues. The research was conducted within an interpretive paradigm, employing a case study model and a qualitative approach, which allowed for a deeper understanding of socio-emotional dynamics in the educational setting. Data collection included participant observation, semi-structured interviews, and the analysis of field journals; these methods revealed challenges in social interaction at school, such as a lack of cooperation, limited participation in group activities, and conflicts among peers. The findings guided the design of a teaching guide titled "Learning Journey with Tronky," aimed at fostering respect, collaboration, and harmonious coexistence by strengthening relational competencies. The proposal was validated by experts who positively assessed its relevance, coherence, and classroom applicability, highlighting its contribution to creating safe, welcoming, and inclusive educational environments. In conclusion, the research demonstrated that the use of planned, game-based strategies fosters the development of relational competencies in early childhood, serving as a valuable pedagogical tool for teachers and contributing to the children's holistic development.

KEYWORDS: Emotional development, childhood, peaceful coexistence, educational play.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de contenido

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 15

1.1 Línea, grupo y/o proyecto de investigación UNAE a la que se circunscribe la investigación 15

1.2 Planteamiento del problema 17

1.3 Pregunta de investigación 18

1.4 Objetivos de investigación 19

1.4.1 Objetivo general 19

1.4.2 Objetivos específicos 19

1.5 Justificación 19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 21

2.1 Antecedentes 21

2.1.1. Internacionales 21

2.1.2. Nacionales 23

2.1.3. Regionales 24

2.2. Fundamentos Teóricos 27

2.2.1. Fundamentación teórica y conceptual del desarrollo y las competencias socioemocionales en los primeros años de vida 27

2.2.2. Enfoques teóricos y epistemológicos del desarrollo emocional en los primeros años de vida 28

2.2.3. Aspectos del desarrollo de las habilidades socioemocionales: definición y tipos 29

2.2.4 Características del desarrollo de las habilidades socioemocionales desde los 4 hasta los 6 años 30

2.2.5. Características del desarrollo de las habilidades relacionales desde la etapa prenatal hasta los 6 años 30

2.2.6. Autogestión de las emociones en niños de 0 a 5 años 31

2.2.7. Las habilidades de relación 32

2.2.8. La comunicación asertiva 33

2.2.9. La escucha activa y resolución de conflictos *33*

2.2.10. Estrategias lúdicas para un adecuado desarrollo socioemocional *34*

2.2.11. Impacto del ambiente áulico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales *35*

2.2.12. Rol del docente como facilitador del desarrollo de las habilidades socioemocionales *36*

2.2.13. Abordaje del desarrollo de competencias relacionales en el Currículo de Preparatoria *37*

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 37

3.1. Paradigma de investigación 38

3.2. Enfoque de investigación 38

3.3. Tipo de investigación 39

3.4. Diseño 40

3.5. Fases 40

3.5.1. Primera fase: Selección de un caso *40*

3.5.2. Segunda fase: Recopilar y analizar los datos *41*

3.5.3. Tercera fase: Interpretación de datos *41*

3.5.4. Cuarta fase: Reportar Hallazgos *41*

3.6. Informantes clave / participantes 41

3.7 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información 42

3.8. Categorías de estudio 42

3.9 Técnicas e instrumentos de recolección de la información 43

3.9.1 Observación Participante *44*

3.9.2. Guía de Observación *44*

3.9.3 Entrevista *44*

3.9.4 Diarios de campo *45*

3.10. Análisis de los datos cualitativos 45

3.11 Preparación de la recolección de la información 46

3.12 Diseño y revisión de instrumentos de la recolección de la información 46
3.13 Planificación del proceso de recolección de datos 48
3.14. Recolección de la información 49
3.15. Implicaciones éticas de la investigación 50
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 51
4.1 Sistematización de la información 51
4.2 Codificación abierta o de primer grado 52
4.3 Densificación de la información de los instrumentos de la fase diagnóstica 56
4.4 Densificación de la guía de preguntas de la entrevista semiestructurada 56
4.5 Densificación de la guía de observación áulica 57
4.6 Densificación de los diarios de campo 58
4.7 Codificación de segundo nivel 59
4.8 Red Semántica 60
4.9. Triangulación de datos 61
4.10 Interpretación de los resultados 66
CAPÍTULO V PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA 67
5.1 Concepto y fases de la propuesta de intervención educativa 67
5.2 Título de la propuesta 68
5.3 Origen y problema 68
5.4 Justificación 68
5.5 Objetivo general. 69
5.6 Metas. 69
5.6.1 A corto plazo 69
5.6.2 A mediano plazo 70
5.6.3 A largo plazo 70
5.7 Fundamentos teóricos 70
5.7.1 ¿Qué es una guía didáctica? 70
5.7.2 Estructura de la guía didáctica 70
5.7.3 ¿Qué son las estrategias lúdicas? 71
5.7.4 Juego trabajo 71

5.8 Fundamentos pedagógicos 71
5.9 Principios pedagógicos según Vygotsky 72
5.9.1 Zona de Desarrollo Próximo 72
5.9.2 Interacción social 72
5.9.3 El lenguaje en el desarrollo 72
5.10 Fundamentos didácticos 72
5.10.1 Fundamentos Curriculares 73
5.11 Líneas de acción 73
5.12 Principal resultado científico (el producto) 74
5.13 Cronograma Tentativo de la aplicación de las actividades 74
5.14 Validación de la propuesta por expertos 75
5.14.1. Definición de evaluación por expertos 75
5.14 2. Ruta de evaluación 76
5.14.3 Criterios de selección de expertos 76
5.14.4 Criterios de evaluación 77
5.14.5 Técnica e instrumento 78
5.14.6 Análisis de los resultados de evaluación: Triangulación de fuente 80
5.14.7 Acciones de mejora 81
5.14.8 Interpretación de resultados 81
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 82
Conclusiones 82
Recomendaciones 83

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión 42
Tabla 2. Categorías del estudio 42

Tabla 3. Resultados de la revisión por juicio de expresos de los instrumentos de la fase de diagnostico 47
Tabla 4. Planificación del proceso de recolección de datos 48
Tabla 5. Codificación en primer ciclo 53
Tabla 6. Codificación de segundo nivel 59
Tabla7. Triangulación de datos 62
Tabla 8. Fases de la propuesta de intervención educativa 67
Tabla 9. Cronograma de la aplicación de las actividades 74
Tabla 10. Ruta de validación por expertos 76
Tabla 11. Instrumento de evaluación de la propuesta 78
Tabla 12. Triangulación de fuentes 80

Índice de figuras

Figura 1 Red semántica 61
Figura 2 Líneas de acción ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Índice de anexos

Anexo A: Diarios de Campo 96
Anexo B: Árbol de problemas 96
Anexo C: Guía de observación 96
Anexo D: Entrevista 96
Anexo E: Matriz Bibliográfica 96
Anexo F: consentimiento Padres de familia 96
Anexo G: Consentimiento autoridades 96
Anexo H: Densificación 96
Anexo I: Densificación de la guía de pregunta 96
Anexo J: Densificación de la guía de observación áulica 96

Anexo K: Densificación de los diarios de campo 96
Anexo L: Producto Final 96

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia es considerado como la base primordial para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños, ya que facilita la

autorregulación emocional, promueve la empatía y fortalece la capacidad de forjar relaciones positivas con los demás (Ninasunta et al., 2023). En base a las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas preprofesionales se identificaron diversas situaciones asociadas con las habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales tales como conflictos entre compañeros, falta de cooperación y escasa participación en las actividades escolares. Ante esta situación, la investigación pretende diseñar una guía didáctica con experiencias lúdicas que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales enfocadas principalmente en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria.

Desde la perspectiva de Lugo y Rivera (2025), fortalecer estas competencias desde la infancia mejora significativamente la convivencia escolar y el rendimiento académico, ya que estas influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan retos emocionales y sociales. De la misma manera Papalia y Martorrel (2017), menciona que las habilidades relacionales son fundamentales, ya que establecen la base para un buen desarrollo; a través del vínculo con sus pares los niños aprenden a confiar en los demás, sentirse seguros y a interpretar las emociones ajenas. Por ello, esta propuesta se alinea con los planteamientos del Currículo Priorizado (2025), que incorpora en la inserción curricular número tres que corresponde a la educación socioemocional destacando el reconocimiento emocional, la empatía, además de la autorregulación como aprendizajes fundamentales desde edades tempranas.

Con el fin de lograr los objetivos de la investigación, se adoptó el paradigma interpretativo, el cual, fomenta la reflexión, el pensamiento crítico y la transformación educativa en función de las necesidades reales del contexto. El enfoque cualitativo, respaldado por Iño (2018), permitió comprender a profundidad las experiencias de los participantes, reconociendo el valor del diálogo. En cuanto al diseño metodológico, se optó por el estudio de caso que según Ramírez y Hervis (2019), se define como un método compuesto por diversas técnicas que se complementa entre sí, con el propósito de realizar un el análisis profundo de una problemática específica.

En este marco, se emplearon diferentes técnicas para identificar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, la estructura del documento presenta inicialmente en el capítulo uno el planteamiento del problema, seguido del del capítulo dos, en el cual se observa el marco teórico con los aportes clave, posteriormente el capítulo tres centrado en el marco metodológico y finalmente en el capítulo cuatro la propuesta de intervención ¨Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las

competencias relacionales¨ diseñada como una herramienta práctica que busca fomentar ambientes escolares seguros, afectivos e inclusivos, contribuyendo así al bienestar y desarrollo integral de los niños desde una mirada transformadora.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el capítulo I se presentan los fundamentos iniciales que orientaron al desarrollo del estudio, exponiendo la línea de investigación, el contexto institucional, la problemática, los objetivos y la justificación de la investigación. Además, se explica la relación entre la investigación y la línea "Relación sociedad-escuela", así mismo se detalla el contexto en el que surge la problemática con énfasis en las competencias relacionales y la necesidad de fortalecer dichas habilidades desde un enfoque lúdico. Finalmente se establecen los objetivos y la justificación que sustenta la creación de una guía didáctica.

1.1 Línea, grupo y/o proyecto de investigación UNAE a la que se circunscribe la investigación

La investigación se relaciona con la línea de investigación número cinco denominada "*Relación sociedad escuela"*, a su vez se asocia con la sublínea "*Constructos sociales".* En este contexto el estudio se centra en el análisis de la relación que establece la escuela con las diversas instituciones que la rodean. Estas asociaciones se manifiestan a través de visiones políticas e ideológicas que influyen en el sistema educativo; de la misma manera la sublínea a la que se vincula el presente estudio corresponde a "Constructos sociales, entendido como un concepto, ideas, o entidades que han sido creadas y aceptadas colectivamente por la sociedad, como resultado de acuerdos, prácticas y creencias construidas a lo largo del tiempo" (UNAE, 2022).

La línea de investigación Sociedad- Escuela mantiene una relación directa y significativa con el tema abordado, ya que las instituciones educativas constituyen un pilar fundamental para el desarrollo socioemocional en la primera infancia, en este contexto es donde los niños comienzan a construir vínculos afectivos basados en la empatía, el respeto, la amistad y el autocontrol. Al ser la escuela un reflejo de la sociedad y un espacio de transformación social, el papel de estos tres componentes es esencial para formar personas emocionalmente equilibradas y socialmente responsables.

En este contexto la Universidad Nacional de Educación (UNAE), dentro de su modelo pedagógico plantea un perfil de egreso por competencias, diseña competencias tanto básicas como

profesionales para sus estudiantes. El presente estudio tiene relación con una competencia básica de tipo socioemocional que conduce a la obtención de habilidades de interacción interpersonal. Esta se define como la capacidad que poseen los individuos para lograr el reconocimiento, la comprensión, la gestión de sus propias emociones y las de los demás; por ello, el modelo pedagógico de la UNAE enfatiza en la influencia de las habilidades socioemocionales promoviendo la autorreflexión emocional, la empatía, la gestión de emociones entre sus estudiantes. Asimismo, se plantea la competencia profesional para que los niños aprendan a autorregularse y alcanzar un desarrollo integral durante toda la vida. Se define como la capacidad para trabajar en equipo, aprender y asumir de manera autónoma el rumbo de su propio desarrollo profesional (UNAE, 2024).

El proyecto curricular de la carrera de Educación Inicial de la Universidad UNAE estructuró su propuesta en base a cinco tensiones, de las cuales tres fueron significativas para el trabajo de investigación , en primer lugar, la tensión uno (T1) resaltó la importancia de que los maestros no solo dominaran el contenido disciplinar, sino que también poseerán las habilidades pedagógicas para transformar ese conocimiento en actividades de enseñanza efectivas, considerándolo fundamental para diseñar experiencias lúdicas con un propósito formativo, sobre todo en el ámbito socioemocional.

Seguidamente, la tensión dos (T2) planteó el contraste entre metodologías repetitivas y un enfoque que promoviera el pensamiento complejo, por lo que la guía propuesta busca ofrecer estrategias activas y reflexivas para un aprendizaje significativo, finalmente, la tensión cinco (T5) se vinculó directamente al desarrollo socioemocional con la construcción de la identidad, la ciudadanía intercultural y la subjetividad, elementos esenciales para que los infantes puedan interactuar, expresar emociones y comprender la diversidad UNAE (2014). Del estudio de estas tensiones se identificó un aspecto filosófico educativo y progresista, en este enfoque las competencias pedagógicas y el pensamiento crítico se utilizaron como recursos para conseguir el objetivo principal: el desarrollo e identidad del niño, dejando de un lado la transición de conocimientos para centrarse en la formación integral del individuo por medio de la innovación educativa y didáctica.

1.2 Planteamiento del problema

Las habilidades socioemocionales son destrezas fundamentales para que los niños puedan gestionar sus emociones, relacionarse con otras personas, tomar decisiones conscientes y afrontar diferentes situaciones de manera constructiva. Estas competencias son de gran importancia para el crecimiento personal y lograr el éxito académico dado que, generan un gran impacto en la capacidad de aprendizaje, aceptación de las diferencias individuales y colectivas la autorregulación y el control de emociones y conductas (UNESCO, 2024).

El problema se identificó durante las prácticas preprofesionales en dos periodos de nueve semanas en octavo y noveno ciclo, realizadas por las autoras, estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), una Escuela de Educación Básica, ubicada en la parroquia Javier Loyola, ciudad de Azogues provincia del Cañar. Esta institución es de carácter fiscal y perteneciente al sector rural funciona en jornada matutina, ofrece los niveles de Inicial y Educación General Básica, cuenta con un total de 138 estudiantes, dispone con doce docentes y un directivo. Las prácticas se llevaron a cabo en el aula de preparatoria, con niños de entre 5 a 6 años los lunes, miércoles y jueves con un horario de 8 de la mañana hasta las 12 del mediodía, el grupo estuvo constituido por 30 estudiantes: 12 niñas y 18 niños. Las actividades matutinas se desarrollaban bajo la supervisión de la docente titular y auxiliar.

La problemática surgió a partir de las observaciones realizadas, mismas que fueron registradas en los diarios de campo durante las primeras semanas; durante los últimos periodos se identificó que algunos niños presentaban dificultades para relacionarse de forma adecuada con sus compañeros, se observó que ciertos alumnos mostraban aislamiento, poca empatía, además de comportamientos agresivos, reflejando la necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades relacionales (Ver anexo A).

En cuanto a las manifestaciones de la problemática se observaron diversas conductas como: rabietas, golpes e insultos como respuesta a la frustración o al no querer realizar actividades, escasa participación y colaboración en los trabajos grupales; estudiantes que permanecen callados o solo observan sin intervenir, burlas durante exposiciones y episodios de llanto sin alguna causa, estas conductas evidenciaban limitaciones en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, específicamente en las competencias que permiten relacionarse, comunicarse y convivir de manera positiva con los demás.

Desde el análisis y discusión se determinaron posibles causas y consecuencias en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, particularmente el ámbito relacional en los estudiantes de preparatoria. Entre las principales posibles causas es la falta de una educación emocional sistemática en el entorno escolar, que impide guiar a los niños para que puedan identificar, expresar y regular emociones, lo que genera dificultades en la autorregulación o comprensión emocional. Otra causa es la escasa interacción social entre los niños, una convivencia limitada en el aula, situación que empeoró por la pandemia del COVID-19, afectando su capacidad para establecer vínculos que según Chimbo (2022), influye significativamente a un bajo desarrollo socioemocional. Una tercera causa es la estabilidad en el entorno familiar que dificulta el desarrollo emocional, ya que los niños imitan comportamientos observados en su entorno, con respuestas inadecuadas ante diversas situaciones sociales. Estas condiciones provocan que los niños presenten limitaciones para adaptarse socialmente, afectando su capacidad para construir relaciones saludables, desarrollar una autoestima equilibrada, relacionarse entre sí, participar activamente, desarrollar confianza y comunicarse, ya que no logran expresarse de forma efectiva.

Por lo antes expresado, surge la necesidad de plantear acciones didácticas e innovadoras que aborden estas carencias, generando un ambiente seguro, afectivo y motivador que favorezca la comunicación interpersonal, los vínculos entre pares y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El juego de esta manera se manifiesta como una herramienta esencial, ya que fomenta la participación, el trabajo colaborativo, la expresión emocional. Para identificar y estructurar la problemática, se empleó la técnica de árbol de problemas (Ver anexo B), lo cual permitió identificar las principales causas y consecuencias vinculadas con las habilidades relacionales en niños de 5 a 6 años. Es importante señalar, que las habilidades socioemocionales están estrechamente relacionadas con el desarrollo evolutivo de los niños. Por ello, es en la primera infancia, donde se debe iniciar la metodología juego trabajo, ya que a medida que el niño crece es primordial lograr el desarrollo de las habilidades verbales y la interacción entre sus compañeros (Tuárez y Tarazona, 2022).

1.3 Pregunta de investigación

Por lo mencionado anteriormente surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales enfocadas principalmente en las competencias

relacionales en niños de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria en una Escuela Educación Básica Fiscal (Azogues, Ecuador)?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Proponer una guía didáctica con experiencias de aprendizaje basadas en el enfoque lúdico que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, específicamente en las competencias relacionales, en niños de 5 a 6 años de una escuela de educación básica fiscal.

1.4.2 Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el desarrollo socioemocional con énfasis en las competencias relacionales en los niños de 5 a 6 años.
- Diagnosticar el estado actual del desarrollo socioemocional específicamente en las competencias socioemocionales de los niños de 5 a 6 años de una escuela de educación básica fiscal.
- Diseñar una guía didáctica con experiencias de aprendizaje basadas en el enfoque lúdico que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, específicamente en las competencias relacionales, en niños de 5 a 6 años de una escuela de educación básica fiscal.
- Validar por criterio de expertos la guía didáctica denominada “Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las competencias relacionales”, orientado al fortalecimiento del desarrollo socioemocional, con énfasis en las competencias relacionales.

1.5 Justificación

La importancia de investigar este tema radica en fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, particularmente las vinculadas con el ámbito relacional a través de actividades lúdicas en la primera infancia, con el propósito de mejorar la capacidad de los niños para reconocer y gestionar de forma adecuada las emociones. Según Lugo y Rivera (2025), el desarrollo de estas habilidades son el proceso mediante el cual los infantes logran interactuar de manera positiva, cooperar en actividades colectivas, respetar turnos, expresar necesidades de manera asertiva, además de resolver conflictos mediante el diálogo favoreciendo a una convivencia armónica y relaciones sanas con sus pares. Estas competencias comienzan a desarrollarse en los primeros años de vida mediante la socialización, las mismas facilitan la comunicación, la empatía, la

autorregulación el trabajo colaborativo. Diferentes investigaciones han demostrado que efectuar actividades que fomenten el desarrollo relacional mejora significativamente el bienestar emocional de los alumnos.

La investigación busca aportar al campo educativo con experiencias de aprendizaje lúdicas, como medio para fortalecer las habilidades socioemocionales, enfocadas principalmente en las competencias relacionales. Por lo anterior se propone diseñar una guía didáctica dirigida para maestros, con experiencias de aprendizaje lúdicas e innovadoras para lograr el reconocimiento, manejo y fortalecimiento de estas competencias en niños de 5 a 6 años. De la misma manera el estudio genera contribuciones al campo científico ya que por medio de esta, permitirá crear nuevos conocimientos en diferentes contextos específicos, identificando nuevos resultados que favorezcan al sistema educativo.

Este estudio se justifica a través de diferentes dimensiones enfocadas a Educación Inicial ente ellas se encuentra la dimensión educativa que reconoce un entorno clave para la adquisición de habilidades relacionales, ya que la escuela es un espacio crucial para lograr adquirir habilidades socioemocionales, al ser un espacio en el que los infantes interactúan gran parte de su tiempo. Fortalecer estas capacidades desde la primera infancia proporciona un mayor crecimiento y desarrollo integral de los infantes.

Desde el campo investigativo, se aborda la dimensión social, pues que se identificó que, la ejecución de actividades colectivas con reglas, turnos, y normas de convivencia previamente establecidas favoreció el desarrollo de habilidades tales como la comunicación, el respeto mutuo y la colaboración en los niños. Estas estrategias promovieron una participación equitativa, tanto en lo individual como grupal, reduciendo significativamente los conflictos y las conductas inapropiadas entre compañeros. La tercera y última dimensión, hace referencia a la didáctica, que resalta la aplicación de metodologías, técnicas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de estas se pueden generar entornos áulicos seguros en los que los niños logren identificar, reflexionar y gestionar sus emociones. De modo que se fortalezcan la creación de lazos de respeto, empatía dentro y fuera de los contextos áulicos.

A partir de la problemática identificada en torno al desarrollo socioemocional enfocado fundamentalmente a las capacidades relacionales en los niños, se evidencia la necesidad de integrar estrategias innovadoras que respondan a estas carencias. Después de identificar la problemática con relación al desarrollo socioemocional en niños, se evidenció la importancia de realizar

estrategias didácticas que respondan a estas necesidades. Asimismo, la falta de espacios que promuevan un correcto desarrollo relacional justifica la trascendencia que posee la construcción de espacios apropiados, en donde que los alumnos puedan expresarse de forma libre, se sientan comprendidos, respetados, fomentando la interacción entre todos. En este sentido se comprueba el valor que posee el diseño e implementación de una guía didáctica que se encuentre constituida por diversas experiencias de aprendizaje fundamentadas principalmente en el enfoque lúdico. Dicha guía aborda componentes como, la autorregulación emocional, la empatía, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo.

En el contexto del estudio, los estudiantes del subnivel de preparatoria de 5 a 6 años eran los beneficiarios directos, ya que las experiencias de aprendizaje fueron diseñadas específicamente para este grupo de infantes, fortaleciendo así sus habilidades de relación desde un enfoque lúdico y didáctico. De igual manera el beneficiario indirecto correspondió al maestro a cargo del subnivel, a quien se le brindaron diferentes estrategias para abordar esta problemática de manera efectiva en el entorno áulico y en otros espacios.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el capítulo II se abordarán los principales fundamentos teóricos y conceptuales sobre las habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales en la primera infancia, en primer lugar, se presentarán los antecedentes internacionales, nacionales y locales que evidencian la relevancia del estudio, posteriormente se expondrán los fundamentos, enfoques y aspectos esenciales sobre el desarrollo de los niños, del mismo modo se analizará el abordaje de las competencias relacionales en el currículo, finalmente se incluirán conceptos clave para promover un adecuado desarrollo relacional en los infantes.

2.1 Antecedentes

En este apartado se han referenciado diversos estudios asociados a la problemática que se han presentado con respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales en diferentes latitudes (internacional, nacional y local).

2.1.1. Internacionales

En una investigación titulada “Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito Ate-

Lima" realizada en Perú, tuvo como finalidad establecer la influencia del juego simbólico en las competencias de interacción social en infantes de 5 años, con relación a su metodología se implementó el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. Se utilizaron la guía de observación y un cuestionario, en esta investigación participaron un total de 90 infantes. Entre los principales resultados se confirmó que el juego simbólico ayuda al desarrollo social, sobre todo en la capacidad de relacionarse; por lo tanto, se concluye que el juego simbólico es una herramienta importante para fortalecer las habilidades de relación en la infancia (Talavera, 2023).

La investigación mencionada aportó una base sólida sobre la importancia del juego simbólico como medio para potenciar las habilidades de relación, demostrando que, aunque los niños muestran capacidad para imaginar, crear roles o planificar situaciones de juego, aun requieren apoyo para fortalecer las habilidades relacionales; esto respalda la importancia de implementar estrategias didácticas que favorezcan espacios de juego simbólicos, donde los infantes puedan practicar conductas sociales, aspectos esenciales para dichas competencias en niños de 5 a 6 años; en ese sentido el estudio justifica y refuerza la propuesta de la tesis al evidenciar que el juego no solo es recreativo, si no un recurso fundamental para promover relaciones saludables.

En la investigación titulada "Clima de aula y resolución de conflictos en niños de primera infancia" realizada en Colombia, tuvo como finalidad abordar la resolución constructiva de conflictos. El presente estudio posee un enfoque cualitativo, por medio de la investigación acción, la observación participante, así mismo se utilizó la guía de observación y diarios de campo como instrumentos de recolección de datos. Los participantes de esta investigación están constituidos por 14 niños entre 5 y 6 años, entre los principales resultados se menciona que la aplicación de estrategias didácticas basadas en el diálogo mejora el manejo de conflictos, los logros obtenidos evidencian que una intervención sistemática puede mejorar la convivencia en la primera infancia (Venera, 2024). Mediante esta investigación realizada en Bogotá, se puede manifestar que las estrategias lúdicas son esencial para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales principalmente en la infancia. Además, el emplear estas metodologías en el aula de clases permite que el niño pueda construir su propia identidad en un ambiente lleno de respeto y compañerismo.

En el estudio denominado "Habilidades socioemocionales y el juego simbólico en niños de nivel inicial en una institución educativa de Chiclayo", realizado en Perú su objetivo fue establecer la asociación entre las habilidades socioemocionales y el juego simbólico de niños de educación

inicial. La metodología planteada fue de nivel básico, enfoque cuantitativo, mientras que su población se encontró conformada por 58 niños, como técnicas para el levantamiento de la información se aplicó la encuesta y como instrumento el cuestionario. Los hallazgos obtenidos reflejaron que el 61,1% de los infantes mantienen un alto nivel de habilidades socioemocionales, mientras que el 70,4% de los niños tienen un nivel alto en proceso en los juegos simbólicos (Castañeda, 2023).

En esta investigación se refleja la relevancia que representa el juego en la educación inicial, en el ámbito socioemocional es una estrategia que permite las relaciones interpersonales, incentivando a la colaboración y compañerismo de una forma natural. La escuela es el lugar primordial donde se pueden aplicar estas estrategias para lograr en los alumnos un mejor desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

2.1.2. Nacionales

En una investigación titulada "Estrategia didáctica para el desarrollo de la interacción social en niños de 4 y 5 años" realizada en Manabí. Su finalidad fue diseñar estrategias didácticas centradas en el juego para fortalecer el desarrollo de la interacción social de los infantes. En el trabajo se implementó una metodología de enfoque mixto, utilizando la ficha y guía de observación, la entrevista, la encuesta y la guía de entrevista. Se tomó como población a 15 niños del nivel inicial, 10 padres de familia y 5 profesores de la escuela. Los principales resultados obtenidos relevaron que la aplicación de estrategias centradas en el juego es efectiva para potenciar el nivel de desarrollo en los infantes que muestran dificultades en las destrezas relacionales, interacción social y en su desenvolvimiento general en el entorno (Ávila et al., 2023).

El análisis de esta investigación indica que la incorporación de estrategias pedagógicas, basadas principalmente en el enfoque lúdico, mejora significativamente las interacciones sociales y las destrezas relacionales de los estudiantes en la primera infancia. Además, el involucramiento activo de la familia en el estudio fue crucial para comprender de mejor manera los diversos contextos familiares de cada estudiante. Esto proporciono resultados positivos, confirmando una vez más la validez y efectividad de estas metodologías en los niños.

En el estudio "El lenguaje oral como medio fundamental para las relaciones interpersonales en los niños de 5 años" realizado en el cantón Santa Ana, provincia de Manabí cuyo objetivo fue comprender como este medio contribuye al desarrollo de la a interacción social. La metodología empleada corresponde al enfoque cualitativo, utilizando un estudio de caso. Los

participantes fueron 25 estudiantes, sus padres y una docente. Como resultado, se diseñó de un proyecto de aprendizaje basado en nueve estrategias didácticas, las cueles evidenciaron la importancia de lenguaje oral para consolidar las relaciones interpersonales en los niños (Pisco y Antón, 2022).

El lenguaje oral es primordial para establecer lazos de compañerismo y respeto en los niños, puesto que les permite a los estudiantes manifestar sus sentimientos, necesidades e inquietudes tanto en el trabajo colaborativo en clase como en casa. Del mismo modo esta habilidad es fundamental para la resolución de conflictos, pues facilita a mantener la calma, escuchando todas las opiniones de los involucrados. Promover la comunicación y la mediación de conflictos en los infantes es esencial para lograr un ambiente armónico en el aula.

En un artículo titulado "Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa" realizado en Quito, se menciona que el estudio partió del reconocimiento del desarrollo socioemocional, mismo que esencial en educación inicial, en este sentido, la investigación exploró la ejecución de actividades que promueven la expresión artística y creativa como un recurso pedagógico esencial para promover la inteligencia emocional y socioafectivo en alumnos de educación infantil, apoyado en una exhaustiva revisión teórica que abarcó desde pensadores clásicos. Se diseñó una propuesta didáctica innovadora, la metodología se basó en la observación y evaluación del impacto de distintas disciplinas artísticas, los hallazgos demostraron una mejora considerable en la competencia emocional del alumnado con un efecto positivo en la dinámica del grupo (Quishpe et al., 2024).

El artículo anterior resaltó la importancia del desarrollo socioemocional como un eje central en la formación infantil, este estudio permitió razonar el valor pedagógico de las actividades artísticas como medio para potenciar la inteligencia emocional. La propuesta didáctica presentada demostró que el arte favorece tanto a la expresión emocional como a la mejora de la convivencia, estos hallazgos reforzaron la pertinencia de diseñar una guía que incluya elementos creativos como estrategia para promover el desarrollo socioemocional aportando además al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas desde un enfoque integral y sensible a las necesidades emocionales de la infancia.

2.1.3. Regionales

Un estudio dirigido a profesionales denominado "Creciendo desde la adversidad: propuesta para el desarrollo de habilidades socioemocionales que fomenten la resiliencia en niños de un

hogar de acogida de Azogues - Ecuador" con el propósito de diseñar una propuesta que contribuyó con el desarrollo de habilidades socioemocionales que promovieron la resiliencia en infantes que residen en la casa de acogimiento institucional de la ciudad de Azogues. Fue llevado a cabo con una metodología cualitativa y descriptiva. Los participantes en dicho estudio fueron siete profesionales pertenecientes a la institución, los instrumentos de recolección de los datos en esta investigación hacen referencia a una entrevista semiestructurada

Entre los principales resultados destaca que, se identificaron varias debilidades en el accionar de los profesionales que trabajan en un hogar de acogida relacionado al manejo de aspectos socioemocionales, determinando que existe un desconocimiento general sobre el desarrollo socioemocional infantil, una escasa aplicación de estrategias de intervención y una comunicación ineficiente entre el personal, incentivando a crear entornos institucionales armónicos, con profesionales capacitados para responder de forma adecuada a las necesidades emocionales de la población infantil (Idrovo, 2022).

El estudio antes mencionado aportó una perspectiva valiosa sobre la importancia de formar entornos institucionales preparados para responder a las necesidades emocionales y relacionales de los infantes, la investigación identificó limitaciones significativas en el manejo del desarrollo socioemocional por parte de los profesionales, como el desconocimiento sobre el tema, la escasa implementación de estrategias de intervención y la deficiente comunicación entre el personal. Estos hallazgos invitaron a reflexionar sobre la necesidad de contar con propuestas pedagógicas que beneficien a los niños y fortalezcan las competencias del equipo educativo. El estudio respaldó la relevancia de una guía con actividades lúdicas como herramienta práctica para promover el desarrollo socioemocional.

En una investigación titulada "Desarrollo socioemocional en niños de tercero de básica que asisten a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca" tuvo como propósito analizar el bienestar socioemocional en estudiantes de tercer año de básica en las escuelas, en la cual se trabajó con un enfoque cualitativo, con una muestra de 120 alumnos, provenientes tanto de instituciones fiscales como particulares. Para la recolección de datos, se administró un test de autorreporte, el análisis de los resultados no arrojó diferencias estadísticamente significativas en el bienestar socioemocional al comparar a los estudiantes según el tipo de institución, ni en la mayoría de las otras variables analizadas, sin embargo, se identificó una excepción relevante: se destacó que el

grado de instrucción materno influye directamente en el bienestar socioemocional de los niños (Rosas, 2021).

Esta investigación ofreció aportes significativos al permitir comprender que el bienestar socioemocional infantil no depende del tipo de centro educativo al que acuden los estudiantes, el estudio reveló que el nivel de instrucción materno tiene una incidencia directa en el desarrollo socioemocional de los infantes, esta información generó una reflexión profunda sobre la relevancia de considerar el entorno familiar como un factor determinante en el bienestar emocional infantil reafirmando la necesidad de integrar propuestas educativas que involucren no solo a los docentes, sino también a las familias, consecuentemente la guía de actividades lúdicas propuesta se constituyen en un recurso accesible que promueva habilidades socioemocionales considerando el contexto escolar y familiar como espacios complementarios para el desarrollo integral.

En la tesis de maestría denominada "Experiencias en el ámbito de desarrollo socioemocional de niños de 4 a 5 años durante el confinamiento por covid-19 en una unidad educativa rural de la ciudad de cuenca", se fundamenta principalmente los grandes cambios implementados por los centros tras la pandemia de covid-19. El enfoque utilizado en el estudio se refiere a un enfoque metodológico cualitativo, donde se utilizó la entrevista como técnica para recoger datos. Entre los hallazgos relevantes del estudio se basan la falta de interés de los niños hacia la modalidad virtual y la falta de interacción con sus pares. Actualmente, estos componentes influyen significativamente a un bajo desarrollo socioemocional del estudiantado. (Chimbo, 2022).

La tesis antes mencionada, permitió evidenciar el impacto que género los cambios de modalidad en el desarrollo de las habilidades interpersonales de los niños. Siendo la virtualidad el principal inconveniente, ya que la falta de interés por parte de los alumnos a sus clases virtuales fue una problemática de gran relevancia durante todo este proceso. Así, la falta de interacción entre pares obstaculizo aún más el adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales, así se evidenció la relevancia de la interacción, participación y el contacto social en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso se reafirma una vez más el diseño y aplicación de una guía didáctica orientada a la creación de experiencia de aprendizaje innovadoras basada en un enfoque lúdico y participativo.

2.2. Fundamentos Teóricos

2.2.1. Fundamentación teórica y conceptual del desarrollo y las competencias socioemocionales en los primeros años de vida

El desarrollo socioemocional constituye un proceso vital que inicia desde el nacimiento, momento en el que los bebés expresan sus necesidades mediante el llanto o la risa y comienzan a establecer vínculos afectivos con sus padres. Estas primeras experiencias sientan las bases para la capacidad de relacionarse y sentir y dicho desarrollo abarca las formas en que el infante interactúa con los demás, así como la manera en que forma y manifiesta sus emociones. A través de las diferentes etapas del crecimiento, los niños aprenden a regular y expresar sus propias emociones, al igual que reconocer las de los otros. De este modo, desarrollan la habilidad de controlar su conducta, seguir instrucciones y forjar relaciones interpersonales saludables con sus compañeros y con adultos, En este proceso, la participación de los padres o cuidadores es fundamental para promover estas habilidades, pues una base socioemocional firme es clave para el bienestar (Ninasunta et al., 2023).

Las competencias socioemocionales son habilidades cruciales para las personas, ya que identifican o gestionan las emociones propias y las de los demás, el desarrollo de estas importantes aptitudes durante la niñez se organiza en torno a varios componentes clave: la autoconciencia, la autogestión, la motivación y la habilidad para tomar decisiones responsables. Estas habilidades no son innatas, sino que poseen un gran potencial de crecimiento, por lo que los entornos educativos se identifican como el espacio ideal para su entrenamiento continuo, alcanzar un alto dominio socioemocional resulta muy beneficioso, ya que se asocia positivamente con la manifestación de mejores comportamientos sociales, dando como resultado una notable reducción de los comportamientos problemáticos y menos estrés emocional entre los estudiantes (Llorent et al., 2021).

El desarrollo socioemocional comienza desde el nacimiento, mediante los primeros vínculos afectivos para que los niños asimilen la forma adecuada de relacionarse y manejar sus emociones, a lo largo de su crecimiento, los infantes desarrollan la habilidad de reconocer, expresar o comprender sus emociones y las de otros, lo que les ayuda a regular su conducta, seguir instrucciones, construir relaciones saludables, las habilidades socioemocionales, como la

autoconciencia, el autocontrol, la motivación y la toma de decisiones pueden fortalecerse mediante una educación constante y mejorar la convivencia.

2.2.2. Enfoques teóricos y epistemológicos del desarrollo emocional en los primeros años de vida

Desde una perspectiva teórica, el desarrollo socioemocional se forma en el ámbito familiar, ya que se considera un espacio clave para la socialización en la infancia. Es así como el rol de los padres es esencial, por lo que transmiten valores, empatía, solidaridad, entre otros. Varias investigaciones respaldan teorías que demuestran cómo los estilos de crianza inciden directamente en el desarrollo socioemocional de los niños, en particular, se destaca que el estilo parental democrático, caracterizado por combinar límites claros con muestras de cariño y comprensión, siendo el más efectivo para criar niños emocionalmente estables, responsables, este proceso no es lineal ni pasivo, ya que el niño participa activamente al interpretar las acciones de sus padres, construyendo así esquemas mentales que afectan la manera en que percibe sus emociones y las de los demás, con el tiempo, estas experiencias favorecen la adquisición de habilidades para la autorregulación emocional, lo que ayuda a que el niño pueda gestionar sus emociones de forma adecuada (Hernao, 2009).

Durante la primera infancia, el desarrollo socioemocional se comprende como un proceso donde las habilidades evolucionan en función del entorno y las experiencias, desde los tres años, los infantes comienzan a reconocer sus emociones, aunque su pensamiento limita la comprensión de las emociones ajenas, lo que puede llevarlos a reaccionar negativamente ante la frustración, en cambio a los cuatro años, adquieren mayor capacidad para identificar los sentimientos de otros, por lo que comienzan a utilizar estrategias para resolver conflictos.

Este avance es reflejado en situaciones como en las peleas por objetos, donde los más pequeños suelen responder con rabietas o agresiones físicas, mientras que los mayores optan por el lenguaje, las emociones también se manifiestan frente al miedo, con respuestas que varían según su temperamento. A esa edad los niños tienen dificultades para diferenciar la fantasía de la realidad, generando actitudes tímidas, paralelamente, desarrollan su sentido del humor expresando sus emociones intensas, además, situaciones como la separación o la pérdida son complejas, generando inseguridad, lo que evidencia la importancia del acompañamiento adulto para promover respuestas adecuadas a su nivel de desarrollo (Miller, 2019).

La familia representa el principal soporte para el desarrollo emocional y el estilo de crianza desempeña un papel clave en este proceso, se ha comprobado que la enseñanza que combina límites claros con buena comunicación, es la más efectiva para formar niños emocionalmente seguros, de esta manera surge un desarrollo en el que el niño interprete las experiencias y las interacciones, creando así sus propios esquemas emocionales, este avance se refleja claramente en la primera infancia, donde un pequeño de tres años, centrado en sus propias emociones, empieza a convertirse, a los cuatro años, en alguien capaz de entender lo que sienten los demás y utilizar el lenguaje para resolver conflictos, esta evolución en el manejo de las emociones resalta la importancia de que los adultos acompañen o guíen al infante para fortalecer su capacidad de autorregulación.

2.2.3. Aspectos del desarrollo de las habilidades socioemocionales: definición y tipos

Las habilidades socioemocionales, se definen como la competencia para reconocer, regular y gestionar emociones en diferentes momentos de estrés o frustración dentro de un contexto determinado. Entre las habilidades socioemocionales están: autogestión emocional, se refiere a la habilidad de autogestionar emociones propias y del resto de manera responsable. De la misma manera, se menciona a la autonomía emocional, la misma se caracteriza por la generación de lazos de empatía y el fortalecimiento de la autonomía y autoestima. (Ninasunta et al., 2023).

Mediante un adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales los infantes pueden, entender, gestionar y reconocer sus propias emociones favoreciendo de manera positiva al desarrollo de las relaciones sociales y la interacción. Además, a través de este aprendizaje se fomenta la adquisición de valores como la confianza, amabilidad y cooperación en distintos contextos de la vida del infante, del mismo modo estas habilidades promueven la resolución de conflictos, mejorando el de respeto y convivencia Para lograr una mejora de estas destrezas esenciales para fomentar una adecuada convivencia, se recomienda que desde edades tempranas los infantes asuman pequeñas responsabilidades como: el orden de materiales o juguetes, colaborar en tareas sencillas entre otros.

Estas pequeñas acciones generan conciencia sobre el significado que tiene el trabajo colaborativo del mismo modo, estas experiencias permiten formar personas emocionalmente estables y capaces de crear relaciones sociales sanas y duraderas (Booth, 2018).

Las habilidades socioemocionales son esenciales para el desarrollo integral, ya que permiten a las personas formar relaciones sanas con los demás, estas competencias incluyen la conciencia emocional, el autocontrol, la autonomía, y las habilidades sociales, como la empatía, desarrollarlas desde la primera infancia es un proceso activo que se manifiesta a partir de la interacción diaria, de la reflexión, donde actividades como asumir responsabilidades o trabajar en equipo ayudan a fomentar valores como la cooperación y el respeto, fortaleciendo las bases de un buen equilibrio emocional.

2.2.4 Características del desarrollo de las habilidades socioemocionales desde los 4 hasta los 6 años

Según Olhaberry y Sieverson (2022) el desarrollo de habilidades socioemocionales de 4 a 6 años se fundamenta en las siguientes etapas:

- **4 a 5 años:** Durante esta etapa los niños empiezan a desarrollar la "teoría de la mente" lo que les permite imaginar la perspectiva mental de otros individuos.
- **5 a 6 años:** Los niños muestran una mayor capacidad para identificar, planificar y anticipar consecuencias de sus acciones, por lo general a esta edad han alcanzado un nivel más complejo de desarrollo cognitivo, lo que les permite reflexionar tanto en sí mismos como en la demás considerando las emociones y sentimientos implicados en diversas situaciones

El desarrollo socioemocional en la primera infancia evoluciona conforme el ser humano crece, inicia en los primeros meses de vida con la regulación externa de las emociones, guiada principalmente por los adultos, hacia la autonomía emocional. Estas habilidades implican concienciar de los efectos que pueden generar diferentes acciones y lograr una autorregulación emocional consciente, consiguiendo comprender el desarrollo de emociones propias y las de los demás. En el transcurso del crecimiento del niño las destrezas comunicativas y cognitivas generan más conciencia, permitiendo al infante aceptar y gestionar sus emociones.

2.2.5. Características del desarrollo de las habilidades relacionales desde la etapa prenatal hasta los 6 años

Según Papalia et al. (2012), el desarrollo de las competencias relacionales en niños de 0 a 6 años se fundamenta en las siguientes etapas:

- **Prenatal:** El feto reacciona a la voz de la madre y presenta inclinación o predilección hacia ella.

- **Nacimiento hasta los 3 años:** Mayor apego hacia los padres y familiares, acompañado del desarrollo de la autoconciencia. Se evidencian cambios que marca la transición de la dependencia hacia la autonomía, así como un creciente interés por el juego y la interacción con otros niños
- **Niñez temprana tres a seis años:** Durante esta etapa del desarrollo relacional del infante se vuelve más evidente la compresión de las emociones, aumenta su independencia, autocontrol y se desarrolla la identidad de género. Es así como los juegos se vuelven más elaborados y se observa un mayor desarrollo interpersonal y social, emociones y conductas como el al turismo, la agresión y miedo se presentan con mayor frecuencia. Aunque la familia continúa siendo el principal núcleo de las interacciones sociales, otros niños adquieren cada vez más relevancia.

Las características de las competencias relacionales han definido momentos clave del proceso de crecimiento de los seres humanos, se ha comprobado que desde la etapa prenatal el feto responde a la voz de su madre y establece un vínculo especial con ella. Este proceso evoluciona hacia los tres años, edad en la que el apego a los padres y demás familiares se vuelve más significativo. De igual manera, las habilidades relacionales y sociales, así como las emociones del niño se desarrollan progresivamente favoreciendo la independencia el, autocontrol y un mayor interés por el juego y las relaciones con sus pares.

2.2.6. Autogestión de las emociones en niños de 0 a 5 años

La autogestión emocional hace referencia a la competencia del ser humano para lograr regular y controlar sus propias emociones, aquí se encuentran factores como la autoestima, actitudes positivas y la capacidad de respetar normas sociales y de convivencia. El tener un adecuado autocontrol emocional permite al individuo tomar decisiones acertadas en diferentes circunstancias de su vida, educarse emocionalmente desde edades tempranas es esencial, ya que ayuda a mantener la calma en situaciones conflictivas, fomentando la autonomía emocional relacionada con el desempeño académico influyendo en el desarrollo integral de los alumnos (Matos, 2020).

En el proceso que involucra la autogestión se encuentran diferentes componentes como pensamientos, comportamientos e interacciones sociales, las mismas son fundamentales para el favorecimiento del aprendizaje infantil permitiendo a los estudiantes obtener competencias básicas

en autorregulación, dado que estas permitirán el desarrollo del ser humano convirtiéndoles en adultos emocionante equilibrados. Las instituciones educativas son el escenario primordial para integrar estrategias y metodologías que generen cambios en aspectos conductuales y emocionales, la autogestión comprende factores como la concertación, atención y manejo de emociones complicadas como la frustración, ira, miedo y tristeza (Ng et al., 2023).

La autogestión de las emociones es fundamental para mantener un adecuado desarrollo integral del ser humano. En la primera infancia esta capacidad se relaciona directamente con el autocontrol emocional, lo que favorece al desempeño académico y social del niño. Desde esta perspectiva los centros educativos desempeñan un papel fundamental, puesto que orientar al reforzamiento de esta competencia promueve consolidar una educación emocional de calidad desde edades tempranas.

2.2.7. Las habilidades de relación

Las habilidades de relación son aquellas capacidades facilitan la interacción de forma positiva con el entorno o demás personas, lo cual facilita el desarrollo cognitivo, social y emocional. A partir de la primera infancia el juego es constituido como el principal medio para estimular dichas habilidades, ya que fomentan la comunicación, expresión de emociones y a forjar vínculos afectivos, por lo que a través de experiencias lúdicas los infantes aprenden a compartir, colaborar, además de respetar las reglas con el fin de fortalecer al desarrollo social. Por otra parte, el acompañamiento de los padres es esencial, pues su presencia asegura oportunidades de exploración en entornos seguros o estimulantes, la interacción con los adultos promueve esquemas mentales que fortalecen el pensamiento y la resolución de problemas, estas experiencias convierten a los niños en aprendices creativos, comprometidos o autónomos impactando de manera positiva en su bienestar integral (Hurtado et al., 2024).

Las habilidades de relación en los infantes se entienden como la capacidad de interactuar de manera activa y consciente con el entorno para resolver problemas; desde muy pequeños los estudiantes se comportan como exploradores que buscan soluciones mediante la observación o por ensayo y error, este proceso favorece a la destreza de reflexionar, tomando conciencia de los propios procesos de pensamiento, dichas capacidades relacionales implican que el niño planifique, supervise, además de evaluar las estrategias que se utilizan para cumplir tareas o superara desafíos,

de esta forma logra adaptarse mejor a situaciones cada vez más complejas que optimice su desempeño en el entorno que se desenvuelven (Cechiaro et al., 2021).

2.2.8. La comunicación asertiva

La comunicación asertiva se entiende como la capacidad de manifestar ideas, emociones o requerimientos de manera clara y respetuosa, esto implica reconocer además de regular sus emociones previamente para evitar respuestas impulsivas que puedan generar conflictos, favoreciendo así interacciones positivas en el aula, el patio u otros entornos de convivencia; este tipo de comunicación permite a los niños escuchar o ser escuchados, establecer acuerdos para buscar soluciones de manera cooperativa que contribuyan al bienestar personal y colectivo, además se fomenta un ambiente de confianza, en donde las diferencias se convierten en oportunidades de aprendizaje; también potencia su capacidad de negociar en situaciones de desacuerdo disminuyendo conductas impulsivas como los insultos o agresiones, de este modo dicha competencia puede ser convertida en una herramienta clave para fortalecer las relaciones interpersonales, mejorar la convivencia y desarrollar la autonomía emocional (Rueda et al., 2017).

2.2.9. La escucha activa y resolución de conflictos

La relevancia de la escucha en la resolución de los conflictos en edades tempranas posee varios beneficios tales como, la mejora de las relaciones interpersonales y sociales de los alumnos, dado que la misma fortalecen los lazos de compañerismo y respeto, en el momento que una persona se siente escuchada y valorada está estableciendo una conexión más amplia mejorando la calidad de sus propias emociones. En situaciones de conflicto, la escuela juega un papel fundamental para generar ambientes seguros donde esta destreza dado que, mediante esta se pueden entender diferentes reocupaciones y perspectivas de todas las partes involucradas, de esta manera los infantes desarrollan la empatía, otra de las habilidades esenciales para poder lograr una estabilidad tanto dentro como fuera del aula (López et al., 2021).

La escucha activa se define como una habilidad capaz de transformar y mejorar las habilidades sociales en un contexto determinado, ya que, mediante la implementación de esta capacidad los infantes pueden construir relaciones significativas, evitando así malentendidos y sobre todo logara la resolución de conflictos de una manera participativa y pacífica, donde todos los miembros puedan comunicar sus puntos de vista sin miedo a ser juzgados o malinterpretados. Entre los principales beneficios que tiene la escucha activa se pueden destacar las siguientes:

mejoras de las relaciones sociales, mayor comprensión y desarrollo de la empatía creando un ambiente de colaboración y respeto mutuo (Águila y Izaguirre, 2020).

La escucha activa es una herramienta esencial para anticipar y resolver conflictos en el aula de una manera pacífica y práctica. Es mucho más que escuchar, se trata de la capacidad de comprender, prestar atención y ser empático con todas personas que se encuentran involucradas en el desacuerdo. Al practicarla, se fortalecen los lazos de responsabilidad y empatía mejorando el entorno escolar.

2.2.10. Estrategias lúdicas para un adecuado desarrollo socioemocional

Las estrategias lúdicas, se definen como diversas actividades recreativas que permite a todos los participantes desconectarse por un momento del estrés y actividades cotidianas. Se realizan en entornos amplios y libres estimulando imaginación y creatividad de forma natural y positiva. En el sistema educativo estas estrategias se utilizan como herramientas para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje en los alumnos. Igualmente, el juego es una de las principales estrategias didácticas de los educadores para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que mediante su implementación favorece a la expresión, cooperación y el trabajo en equipo. En estos escenarios se convierten en espacios seguros, donde los infantes pueden manifestar sus emociones sin temor a ser juzgados convirtiendo al juego en como un mediador de conductas, pensamientos y comportamientos (Barrios et al., 2024).

El juego es una herramienta fundamental para la autorregulación de las emociones, y también se destacan los cuentos y dinámicas colaborativas que desarrollen la capacidad de expresión y entendimiento de sus emociones. De la misma forma, la construcción y conservación de un ambiente seguro tanto áulico como familiar cumplen una función clave en el fortalecimiento de la confianza y autoestima de los niños, posteriormente las plataformas educativas se deberían utilizar como recursos educativos que complementen el aprendizaje creando experiencias interactivas y personalizadas (Oviedo y Espinoza, 2025).

Las estrategias lúdicas para el desarrollo socioemocional constituyen un recurso pedagógico primordial para el trabajo y sensibilización de estas habilidades en el ámbito educativo, el juego se concibe como la principal herramienta que puede implementarse en el aula de clases junto con los cuentos, las dinámicas grupales y la implementación de tecnologías educativas. Estas metodologías favorecen la construcción de un ambiente seguro, inclusivo y estimulante que ayuda

a los niños identificar, expresar y regular sus emociones. Mediante estas experiencias, se promueve un aprendizaje significativo, el fortalecimiento de los vínculos sociales, la empatía, el respeto mutuo entre otros.

2.2.11. Impacto del ambiente áulico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

El ambiente áulico es fundamental en el desarrollo de habilidades socioemocionales enfocándose principalmente en las destrezas relacionales. Investigaciones han señalado la asociación que existente entre el clima áulico y el aprendizaje destacando que un entorno negativo puede estar asociado a conductas agresivas más frecuentes en este contexto un clima áulico negativo se encuentra relacionado directamente a conductas de violencia más habituales. No obstante, en el sistema educativo no siempre se implementan estrategias efectivas que promuevan el desarrollo de habilidades de relación como estrategias para la resolución de conflictos de manera pacífica. Por lo contrario, en aquellas aulas donde los estudiantes pueden intervenir, participar, ser escuchados y donde se valora sus capacidades individuales y colectivas se generan mayores niveles de satisfacción escolar, es decir, mientras mejor es el clima áulico, mejores serán los niveles de compromiso académico, ya que los estudiantes disfrutan del proceso de aprendizaje y perciben como una experiencia significativa y gratificante (Paneiva et al., 2018).

Una aula segura, colaborativa e inclusiva es esencial para el desarrollo socioemocional integral en edades tempranas, cuando el entorno áulico se constituye en un espacio seguro, donde se fomentan relaciones saludables y aprendizajes conectados con la realidad, los niños se sienten motivados, lo que impacta positivamente en su rendimiento escolar. Sin embargo, implementar este tipo de entorno que favorezca la autorregulación regulación emocional en el aula representa un reto complejo tanto para los profesores y familias. Para lograrlo, hay que implementar metodologías adecuadas con toda la comunidad educativa, para establecer espacios que fomenten la colaboración, el respeto, la aceptación y la empatía, acompañando el crecimiento académico y personal de los infantes (Romero et al., 2024).

El ambiente áulico influye de manera significativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el desempeño escolar de los infantes. Un clima positivo, inclusivo seguro y participativo favorece tanto la expresión emocional como el fortalecimiento de las relaciones sociales. Establecer este entorno dentro del aula debe ser una de las metas principales de toda la

comunidad educativa, mediante la integración de estrategias, metodologías y recursos adecuados es posible consolidar un ambiente favorable para el desarrollo integral de los niños.

2.2.12. Rol del docente como facilitador del desarrollo de las habilidades socioemocionales

El profesor actúa como mediador brindando experiencias significativas que permitan al niño interiorizar estas vivencias como parte de su formación integral, a la vez debe actuar como guía, acompañado al niño en la expresión de sentimientos y en su interacción con los demás. Las estrategias empleadas para facilitar estos procesos pueden implementarse en cualquier momento de la jornada escolar, ya que las interacciones sociales constantemente ofrecen oportunidades para planificar, aplicar y valorar el desarrollo socioemocional de los infantes (Serrano, 2004).

Los profesores tienen la responsabilidad de impartir conocimientos en las áreas académicas y proporcionar una educación integral y de calidad, lo que implica valorar, fortalecer las habilidades sociales y personales de cada estudiante, mediante la observación de comportamientos, actitudes y cambios emocionales, los educadores pueden contribuir activamente en su formación. Según (Núñez, 2023), para ejecutar su rol como mediadores en el desarrollo relacional de alumnos, los docentes deben llevar a cabo las siguientes acciones:

- Crear un ambiente seguro y respetuoso con normas claras que promuevan la convivencia armónica, la tolerancia y la empatía entre toda la comunidad educativa.
- Enseñar de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, fomentando el diálogo, la negociación y la búsqueda de alternativas aceptables para todas las partes involucradas.
- Promover la comunicación efectiva generando espacios para expresar ideas y emociones.
- Incluir en su planificación actividades, direccionadas al desarrollo de la empatía, la autogestión, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables.

El rol que ejerce el docente como mediador en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los infantes, es clave para su formación integral los educadores, no solo acompañan al desarrollo académico, sino que también guían la expresión y consolidación de las emociones de sus estudiantes. Para convertirse en verdaderos mediadores del desarrollo emocional los educadores deben constituir un ambiente áulico saludable y seguro, implementando estrategias para resolver de forma pacífica los conflictos.

2.2.13. Abordaje del desarrollo de competencias relacionales en el Currículo de Preparatoria

Durante la primera etapa del desarrollo, los infantes adquieren habilidades esenciales que les permite comunicarse y expresarse con las personas que les rodea. El currículo de Preparatoria aborda las competencias relacionales, centrándose en destrezas como la escucha activa, mediante la cual los infantes aprenden a desarrollar capacidades relacionadas con la atención, los gestos, los juegos y otras formas de interacción.

En el ámbito de convivencia, se destaca aspectos vinculados con las interacciones sociales que establecen los niños, desde su núcleo familiar, hasta espacios más amplios como los centros educativos. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental incorporar pautas que promuevan una convivencia sana, tales como el entendimiento mutuo, el respeto a las normas de organización, el desarrollo de actitudes de respeto y la empatía. Este currículo incorporo un enfoque fundamental para el desarrollo integral de los niños centrado principalmente en la educación emocional.

Dicha implementación se refleja en diversas destrezas del currículo, orientadas al fortalecimiento de las dimensiones cognitivas e interpersonales mediante el desarrollo de destrezas socioemocionales. Esta aplicación tiene como propósito prevenir y fortalecer los factores de protección en los ámbitos individual, escolar y familiar, contribuyendo así a la disminución de los riesgos psicosociales en los estudiantes (Minedec, 2025).

El Currículo de Preparatoria aborda el desarrollo de las competencias relacionales desde diferentes enfoques, destacando especialmente el ámbito de convivencia, en este contexto, se destaca la importancia de trabajar las habilidades relacionales mediante estrategias lúdicas dentro del aula. Actualmente, se han incorporado inserciones curriculares en las destrezas de cada ámbito en la que se destaca principalmente las que están orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales, cuyo objetivo es establecer factores de protección frente a riesgos psicosociales en los estudiantes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo III se abordan elementos esenciales como el paradigma de investigación, el enfoque, el tipo de investigación, el diseño metodológico, sus etapas, los informantes claves, y los criterios de inclusión y exclusión de los participantes. Además, se hace referencia a las categorías de estudio, las técnicas e instrumentos empleados tanto para analizar los datos como para recolectar

la información, finalmente se mencionan las implicaciones éticas establecidas en el proceso investigativo.

3.1. Paradigma de investigación

De acuerdo con Dávila (2022), el paradigma interpretativo se orienta a la compresión profunda y detallada de la conducta humana este paradigma se vincula con el enfoque cualitativo, ya que busca analizar el comportamiento de las personas a través de la interpretación de sus acciones cotidianas, creencias valores y motivaciones. El rol del investigador consiste en observar e interpretar los fenómenos de manera inductiva partiendo de lo particular a lo general. La esencia de este paradigma es relativa y diversa, pues se desarrolla a partir de los fenómenos que emergen durante el proceso investigativo, los cuales se enriquecen con las nuevas observaciones. Gil et al. (2017), mencionan que el propósito principal de este paradigma es identificar, comprender e interpretar las situaciones, desde la perspectiva de las personas involucradas, el diseño es flexible y abierto adaptándose a las condiciones del estudio. Por lo general, este paradigma trabaja con muestras pequeñas que no busca representatividad estadística, si no profundidad en la compresión de los significados sociales.

Por lo antes mencionado este paradigma es relevante, ya que se ha evidenciado que varios estudiantes de un centro educativo presentan dificultades en la gestión de sus emociones, la capacidad de resolver conflictos y en la interacción con los compañeros, dicha situación refleja la necesidad de intervenir no solo en el ámbito académico sino también en las habilidades socioemocionales enfocadas principalmente en las competencias relacionales. Esto fue posible mediante un proceso participativo, a través de la observación participante se ha podido evidenciar las problemáticas que afectan al bienestar relacional de los infantes, por lo tanto, el paradigma seleccionado permitió la creación de acciones de mejora y fortalecimiento mediante una guía didáctica orientada a mejorar las habilidades relacionales de los niños promoviendo cambios en su entorno educativo y social.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque cualitativo según Iño (2018), se centra en comprender de una manera profunda los fenómenos sociales y educativos a partir de las vivencias, significados o contextos de los sujetos permitiendo una participación activa del investigador valorando el diálogo, la interacción,

construcción colectiva del conocimiento desde una perspectiva contextualizada. Este tipo de enfoque es caracterizado por su flexibilidad, apertura e incluso el carácter interpretativo facilitando el ajuste de las preguntas durante el proceso, además se centra en los significados, emociones o experiencias de las personas que atribuyen a la realidad, utilizando técnicas cualitativas sin basarse en datos estadísticos sino en interpretaciones profundas de los hechos (Vega et al., 2014).

Es así como un enfoque cualitativo se relaciona directamente con la investigación, ya que permitió comprender cómo se desarrollan las habilidades socioemocionales enfocadas a las destrezas relacionales en los estudiantes de una escuela de Educación Básica. Por lo que en el estudio se priorizó las experiencias, ideas y emociones de los estudiantes y de los docentes para identificar las principales dificultades del desarrollo socioemocional, consecuentemente este enfoque permitió adaptar el proceso según las necesidades que surjan, ya que al ser flexible se ajusta a la realidad del grupo.

3.3. Tipo de investigación

La investigación aplicada en el contexto educativo es un proceso que busca generar conocimientos útiles para resolver, a corto y mediano plazo, problemáticas específicas. Parte de los fundamentos teóricos de la investigación actuando como un puente entre la teoría y la práctica en las intervenciones educativas. Su metodología consiste en transformar el conocimiento teórico en propuestas pedagógicas, estrategias, recursos, además de modelos educativos, el proceso inicia identificando cómo los conceptos teóricos pueden aplicarse a situaciones reales dentro del aula o la institución educativa, integrando las necesidades, también demandas del contexto escolar. Finalmente, se desarrollan, validan y ajustan estas propuestas mediante la elaboración de materiales, estrategias o programas que, una vez probados, pueden ser implementados y difundidos en otros entornos educativos para mejorar los aprendizajes (Lozada, 2014).

El presente estudio se orientó a responder a una necesidad concreta dentro del ámbito educativo: fortalecer el desarrollo relacional en infantes de 5 a 6 años. Esta es una etapa clave en la que se forma la autoconciencia, la comunicación asertiva y la empatía. La investigación responde a lo aplicado, ya que se busca ir más allá del análisis teórico, permitiendo transformar el conocimiento sobre el fenómeno detectado, desde una propuesta de intervención que pueda ser utilizada en el aula del subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica.

3.4. Diseño

El estudio de caso se concibe como un diseño de investigación aplicado en diversos ámbitos de investigación, especialmente en la evaluación. Este diseño permite al investigador realizar un análisis profundo de un caso previamente identificado, el cual puede corresponder a un programa, evento o procesos que involucre a una o más personas. Asimismo, la selección de la muestra se establece dentro de un periodo determinado que se ajusta al desarrollo de la investigación, junto con la delimitación del área geográfica (Creswell, 2018). Por otra parte, su esencia es de carácter cualitativa, estos casos se desarrollan en contextos reales donde es posible identificar distintas problemáticas, facilitando la realización de un análisis detallado de los datos recolectados por medio de los diferentes instrumentos aplicados.

Por lo antes expuesto, se ha optó por el estudio de caso como diseño metodológico, por considerarse pertinente para el presente estudio. Este diseño permitió realizar un análisis profundo de una situación identificada en un contexto real. A través de este diseño se buscó aplicar de manera sistemática cada una de sus fases, con el fin de obtener un evaluación más precisa y fundamentada de los resultados.

3.5. Fases

Para comprender de una mejor manera las fases que conforman el estudio de caso se toma como referencia a Yin (2009) a continuación se describen cada una de ellas:

3.5.1. Primera fase: Selección de un caso

Una vez planteado el problema y la pregunta de investigación, el siguiente paso consistió en seleccionar el caso específico identificado para desarrollarlo. Dado que las interrogantes de investigación orientan el proceso, estas preguntas permiten delimitar con precisión la metodología más adecuada para abordarlo. En concordancia con lo mencionado por el autor, se realizaron las primeras observaciones relacionadas con desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de las prácticas preprofesionales efectuadas, enfocándose principalmente en las competencias relacionales de los infantes. Con base en el análisis de la información recopilada por medio de los instrumentos aplicados se identificó la presente problemática en el aula, permitiendo formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales enfocadas principalmente en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria en una Escuela de Educación Básica Fiscal (Azogues, Ecuador)?

3.5.2. Segunda fase: Recopilar y analizar los datos

En esta etapa se emplearon diferentes métodos para la obtención de datos, entre los cuales se incluyen la revisión de documentos, entrevistas, observación directa y/o participante, además del uso de objetos físicos. En este caso, con el propósito de lograr una amplia recolección de información se aplicaron técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participante. En cuanto a los instrumentos, se emplearon la guía de observación y los diarios de campo, los cuales permitieron obtener resultados fundamentados y orientados al fortalecimiento de las habilidades relacionales en estudiantes del subnivel de preparatoria.

3.5.3. Tercera fase: Interpretación de datos

En esta etapa se detalla la manera en que se vincularon los datos obtenidos con las hipótesis previamente formuladas, además de establecer parámetros que se emplearán para interpretar los datos. Por lo tanto, los datos recopilados sobre el desarrollo socioemocional, con énfasis en las competencias relacionales, constituyeron información relevante para comprender los aspectos que influyen al desarrollo de las competencias relacionales en infantes de 5 a 6 años. De esta forma se pudo realizar un análisis profundo de los hallazgos obtenidos con respecto a la problemática abordada.

3.5.4. Cuarta fase: Reportar Hallazgos

Se recomienda que la redacción del informe final sea clara, detallada y explícita, además de incluir las conclusiones y recomendaciones elaboradas por los autores. En este sentido, los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, junto con el análisis e interpretación de los resultados, permitieron reconocer los aspectos que influyen en el desarrollo socioemocional, con énfasis en las habilidades relacionales de los niños del subnivel de preparatoria.

3.6. Informantes clave / participantes

Los participantes de una investigación representan el conjunto de sujetos que se busca analizar. Consecuentemente, tanto la población como la muestra adquieren un carácter inductivo, ya que el análisis se realiza desde lo particular hacia lo general. La correcta definición de estos elementos permite sustentar las conclusiones del estudio (Ventura y Barboza 2017). En este contexto, la población seleccionada para este estudio está conformada por niños del subnivel de preparatoria, de una Escuela de Educación Básica. 30 infantes, de los que 12 son niñas y 18 niños

de entre 5 y 6 años. Los informantes clave del presente estudio será la profesora a cargo del subnivel de preparatoria.

3.7 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Los criterios de inclusión en un estudio hacen referencia a las características y cualidades que debe cumplir la muestra que participará y colaborará a lo largo del proceso investigativo. Establecer estos criterios permite delimitar aquellos que pueden formar parte del estudio y los participantes que deben ser excluidos (Corona y Hernández, 2023).	• Niños y niñas que se encuentren legalmente matriculados y asistan con regularidad al subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica. • Docente a cargo del subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica. • Estudiantes cuyos representantes hayan proporcionado el consentimiento informado.
Criterios de exclusión	Los criterios de exclusión son aquellos factores o características por los cuales ciertos individuos no formarán parte del estudio ni aportarán información relevante para la investigación, según varios autores, estos criterios deben considerarse un requisito metodológico formal, dado que favorecen a la definición precisa de la población garantizando coherencia y validez.	• Niños y niñas que no se encuentren legalmente matriculados y no asistan con regularidad al subnivel de preparatoria en una Escuela de Educación Básica. • Docentes que no se encuentren a cargo del subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica. • Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado.

Nota. Criterios de inclusión y exclusión según Corona y Hernández, (2023).

3.8. Categorías de estudio

Para un análisis detallado del estudio se organizó una tabla de subcategorías fundamentales del desarrollo socioemocional en las competencias relacionales como el autoconocimiento, el reconocimiento emocional, la comunicación asertiva, finalmente se examina las estrategias educativas que implementan los profesores para fomentar estas habilidades, buscando promover un ambiente de aprendizaje seguro.

Tabla 2.
Categorías del estudio

CATEGORIA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Desarrollo	Autoconocimiento	Manifiesta cómo se siente al jugar y trabajar en grupo

de habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años		Entiende cómo sus acciones afectan a sus compañeros.
		Identifica sus habilidades para compartir, cooperar o escuchar.
		Inicia interacciones con sus compañeros de manera positiva.
		Comparte materiales y juguetes, acatando los turnos en tareas colectivas
	Competencias relacionales	Presenta empatía al reconocer las emociones de los demás estudiantes.
		Participa en actividades grupales para lograr un objetivo común.
		Expresa sus necesidades de manera verbal en lugar de recurrir a conductas física.
	Comunicación asertiva	Manifiesta su desacuerdo ante las peticiones de otros niños.
		Escucha cuando sus compañeros o los docentes le hablan.
		Planifica actividades colaborativas fomentando relaciones interpersonales sanas durante las actividades grupales.
	Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales	Emplea el juego como estrategia para enseñar la resolución de conflictos fomentando el diálogo y la negociación.
		Establece normas claras de convivencia en el aula.
		Motiva la participación de las familias en el desarrollo de las competencias relacionales de los infantes.

Nota. Tabla de categorización

3.9 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicadas fueron la observación participante, la guía de observación, la entrevista semiestructurada y diarios de campo, cada una de estas técnicas e instrumentos serán descritas a continuación:

3.9.1 Observación Participante

La observación participante se considera una técnica cualitativa que puede ser aplicada en cualquier contexto de la vida cotidiana convirtiéndola en una herramienta accesible para los investigadores que estén interesados en comprender una realidad social. Se centra en la interacción directa entre el investigador, los informantes y colaboradores del estudio; una de sus principales ventajas es la obtención de datos profundos a diferencia de otras técnicas, la observación participante no infiere en el desarrollo habitual de las actividades de los participantes, lo cual permite al investigador analizar los sucesos tal y como ocurren en su contexto real (Tejaro, 2021). Se seleccionó esta técnica ya que permitió analizar directamente las acciones y comportamientos de los participantes en su contexto, la participación e interacción del investigador caracterizada por la recopilación de datos precisos y confiables.

3.9.2. Guía de Observación

La guía de observación se define como un instrumento que facilita la recolección de información, reflexión y análisis de sucesos ocurridos en un contexto determinado; se centra en una lista de indicadores establecidos, que pueden redactarse en forma de afirmaciones o interrogantes, dichos indicadores guían la observación de una actividad en un periodo determinado (Sánchez et al., 2021).

Este instrumento se utilizó para recolectar datos mediante la observación participante incorporando indicadores u observaciones que permitieron definir y clasificar con mayor precisión los resultados obtenidos (Ver anexo C) según el objeto de estudio, así se analizó de manera más profunda los hallazgos y observaciones que surgieron durante la aplicación del instrumento para generar conclusiones en el proceso.

3.9.3 Entrevista

Las entrevistas se consideran una herramienta para describir el contexto en el que se encuentra el entrevistado, el punto de vista del entrevistador y del consultado genera la conformidad para entender e interpretar las experiencias de los sujetos involucrados; esto le permite al investigador obtener una interpretación directa y precisa de los datos proporcionados convirtiendo a esta técnica como un recurso valioso dentro de la investigación cualitativa (Villareal y Cid, 2022).

Por lo anterior, la entrevista se utilizó como una herramienta clave para recopilar información específica asociada con el objeto de análisis. Este instrumento permitió una interpretación más profunda y contextualizada de las experiencias y opiniones del entrevistado. En este sentido, a la docente del subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica se aplicó la entrevista con el propósito de analizar (Ver anexo D) de manera crítica cada uno de sus apartados, este proceso de análisis aportó elementos valiosos que contribuyeron a enriquecer los datos y fortalecer la validez del estudio.

3.9.4 Diarios de campo

Los diarios de campo son concebidos como una herramienta clave para recabar información y materiales etnográficos, mediante su uso sistémico es posible contribuir al fortalecimiento de la observación participante convirtiéndola en una técnica fundamental para llevar a cabo la investigación cualitativa, la finalidad de este instrumento es recopilar información de una manera sistematizada proporcionando una base sólida para futuras investigaciones (Cachado, 2021).

El diario de campo representa una herramienta fundamental para esta investigación cualitativa, ya que permitió recolectar información precisa y confiable; el carácter reflexivo o adaptabilidad facilita la contextualización y la organización de las observaciones, así que este instrumento contribuyó al momento de generar nuevos hallazgos basados en el desarrollo de las habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales, que fortalecieron el proceso investigativo, mediante el análisis de los datos recabados.

3.10. Análisis de los datos cualitativos

El análisis cualitativo se concibe como un proceso dinámico y desafiante para el investigador, en el que la interpretación de los datos recopilados por medio de los instrumentos de investigación se convierte en el eje central del estudio. Este procedimiento va más allá de una revisión de datos, pues implica una compresión profunda que demanda de habilidades analíticas y reflexivas sobre el tema abordado. La flexibilidad del análisis de datos cualitativos permite al investigador adaptar una postura crítica, favoreciendo la organización y síntesis de grandes cantidades de información a un enfoque reflexivo permitiendo la interpretación y simplificación de grandes cantidades de información. Mediante este proceso, el investigador no solo identifica patrones y significados, si no también contribuye a la formulación de nuevas hipótesis (Cházaro, 2024).

Por ende este procedimiento es esencial para el estudio, ya que permitió entender a profundidad las experiencias, también los comportamientos de los niños o profesores en torno al desarrollo socioemocional enfocándose principalmente en las competencias relacionales de los infantes, mediante entrevistas, observaciones y la codificación de información, identificando las necesidades dentro del contexto educativo, del mismo modo este análisis facilita interpretar la realidad desde una perspectiva más contextualizada. Al transformar datos no estructurados en categorías significativas, se construyen conclusiones que no solo describen lo observado, sino que ofrecen explicaciones útiles para mejorar la práctica docente y fortalecer las competencias relacionales en los estudiantes.

3.11 Preparación de la recolección de la información

En concordancia con la segunda etapa del estudio de caso, centrada en el levantamiento de datos mediante el uso de instrumentos de investigación, se elaboró el diseño de la matriz de categorización. En esta matriz se presentaron diversos indicadores e ideas calves que sirvieron de base para la construcción de la entrevista dirigida para la educadora y la guía de observación áulica. Posteriormente, ambos instrumentos fueron desarrollados y ajustados de manera progresiva hasta alcanzar su versión final.

Una vez completados, se sometieron a revisión por parte del tutor, quien sugirió algunas modificaciones. Tras incorporar los cambios propuestos, los instrumentos fueron aprobados y enviados a tres expertos para su revisión, a partir de la retroalimentación de cada uno de los instrumentos utilizados en la presente investigación. Al recibir la revisión y retroalimentación, se realizaron ajustes adicionales eliminando y reformulando ciertas preguntas e indicadores, con el fin de perfeccionarlos antes de proceder a su implementación. Finalmente, luego de todo este proceso se efectuó el desarrollo de dichos instrumentos a los infantes del subnivel de preparatoria y a la docente encargada de grupo.

3.12 Diseño y revisión de instrumentos de la recolección de la información

El diseño y revisión de los instrumentos de recolección de información consiste en planificar o construir las herramientas que permiten obtener los datos necesarios para la investigación, asegurando que sean pertinentes, claros y adecuados al objetivo de estudio; dicho proceso inicia identificando las variables que se desean medir, luego se elabora el instrumento con preguntas o indicadores comprensibles para los participantes. Posteriormente el instrumento se

revisa mediante la opinión de expertos, finalmente se realizan los ajustes necesarios antes de su aplicación, garantizando que la información obtenida sea útil (Medina et al., 2023).

Por lo antes mencionado, la validación de los instrumentos seleccionados se gestionó mediante una carta dirigida a cada uno de los tres expertos, con el propósito de solicitar la revisión correspondiente. Asimismo, se entregaron escalas que permitieron determinar si cada ítem debía conservarse, modificarse o eliminarse. Del mismo modo, dicho documento incluyó información relevante del estudio, como objetivo general, objetivos específicos y finalmente la matriz de categorización.

Tabla 3.

Resultados de la revisión por juicio de expertos de los instrumentos de la fase de diagnóstico

RECOMENDACIONES	**Técnica:** Observación participante **Instrumento:** Guía de observación	**Técnica:** Observación participante **Instrumento:** Guía de entrevista
TUTORA **T.K.C.**	En la guía de observación, se recomendó eliminar los aspectos que no corresponden al objeto de investigación, de la misma manera se indicó centrar los indicadores en la observación del comportamiento relacional de los niños, considerando elementos como la empatía, la cooperación, el respeto y la comunicación dentro del salón de clases.	En el proceso de revisión de la entrevista, se indicó eliminar aquellos ítems que no se relacionaban con el tema de estudio, con el fin de lograr una mayor coherencia y pertinencia en la información, recomendando un ajuste que permita enfocar las preguntas específicamente en el desarrollo de las habilidades relacionales de los infantes.
EXPERTO 1 **J.C.1**	El primer experto pidió reemplazar indicadores abstractos por conductas visibles y medibles, evitando evaluar aspectos internos como emociones o empatía sin evidencia observable; sugirió formular los ítems en función de acciones concretas del niño, cómo, compartir, comunicarse o escuchar.	El primer experto indicó que las preguntas debían enfocarse directamente en las competencias relacionales, evitando términos generales como trabajo colaborativo, además señaló que el instrumento debía centrarse en cómo los niños se relacionan, interactúan, respetan y resuelven conflictos, eliminando preguntas sobre resultados o efectos, ya que se trata de un instrumento diagnóstico.

EXPERTO 2 **M.P.2**	La recomendación del segundo experto se centró en el indicador "Comprende cómo sus acciones afectan a los demás", señalando que resulta demasiado abstracto. Por ello, sugirió reformarlo para hacerlo más concreto y observable.	El segundo experto no emitió observaciones ni sugerencias de modificación en lo referente a la guía de entrevista.
EXPERTO 3 **J.G.3**	Las observaciones emitidas por el tercer experto se centraron en la reformulación de los primeros indicadores, al señalar que los propuestos no resultan adecuados para ser evaluados mediante observación participante y con el uso de la guía de observación. Asimismo, recomendó eliminar términos como "respetuosa" y precisar con mayor detalle el instante en que se llevará a cabo la observación, con el fin de garantizar una mayor claridad y objetividad en la evaluación.	Las modificaciones sugeridas en la entrevista se centraron en la reestructuración de la tercera pregunta, la cual requirió ajustar el orden y la formulación de sus elementos para mejorar su claridad y coherencia. Finalmente, se recomendó eliminar la última pregunta como parte del proceso de optimización del instrumento.

Nota. Resultados de la revisión por juicio de expresos de los instrumentos de la fase de diagnostico

3.13 Planificación del proceso de recolección de datos

A continuación, se muestra la planificación del proceso de recopilación de datos, en la cual se detallan de manera organizada las técnicas, instrumentos, participantes y momentos previstos para la obtención de los datos requeridos, en coherencia con los objetivos de la investigación.

Tabla 4.

Planificación del proceso de recolección de datos

Planificación para la recolección de información

Técnicas	¿Cómo se aplicó la técnica de recogida de información? (modalidad)	¿Dónde se aplicó la técnica de recogida de información?	¿Cuándo se aplicó la técnica de recogida de información? (temporalización)	¿Cómo se registró? (técnicas de registro)
Entrevista	Presencial	La entrevista fue aplicada en el salón de clases correspondiente del subnivel de preparatoria. Una vez finalizada la jornada escolar.	Dia jueves 23 de octubre del 2025	La información se registró mediante una grabación de voz.
Guía de Observación Áulica	Presencial	La guía de observación se empleó en el salón de clases, en un momento clave en el que los infantes desarrollaron actividades grupales, permitiendo observar la forma en que se relacionan.	Dia lunes 20 de octubre del 2025	Los datos obtenidos se recopilaron en dos guías de observación una por cada integrante de la pareja pedagógica, posteriormente se unificó y se procedió con su interpretación

Nota. Técnicas e instrumentos utilizados para el levantamiento de la información; tanto en la entrevista como en la guía de observación.

3.14. Recolección de la información

Previo a la aplicación de los instrumentos de investigación, se entregó la carta de autorización a la profesora y a los padres de familia, en primera instancia se procedió con la aplicación de la guía de observación dirigida a los infantes del subnivel de preparatoria, para ello se informó previamente a la docente y se seleccionó un momento clave en el que los infantes desarrollaban actividades grupales, permitiendo observar la forma en que se relacionaban, sus fortalezas o dificultades en torno a las competencias relacionales. Dicho instrumento se aplicó el lunes 20 de octubre del 2025 dentro del aula de clases, durante la observación el ámbito a destacar fue la convivencia.

El siguiente instrumento aplicado correspondió a la entrevista direccionada a la profesora del subnivel de preparatoria, antes de su ejecución, se acordaron el día, hora y el lugar en que se llevaría a cabo, realizándose el jueves 23 de octubre del 2025, dentro del aula, una vez concluida la jornada escolar; se informó previamente a la docente sobre el tema de la investigación y los

objetivos de la entrevista, además de solicitar su consentimiento para grabar en audio. Durante la aplicación, cada una de las preguntas fue respondida con amplitud y claridad, brindando información valiosa sobre las estrategias, materiales y normas implementadas desde el inicio del año lectivo para promover un ambiente armónico, fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar la empatía entre los niños, finalmente se agradeció a la profesora por su colaboración y disposición para contribuir con el desarrollo de la investigación.

3.15. Implicaciones éticas de la investigación

La investigación toma como referencia al código de ética de la Universidad Nacional de Educación UNAE (2024) siguiendo en su totalidad los siguientes artículos:

Artículo 11: Los trabajos realizados por los miembros de la comunidad universitaria deben desarrollarse en estricto cumplimiento de las normas institucionales relacionadas con el reconocimiento y valoración de las ideas y producciones intelectuales de otros autores. En este sentido, es obligatorio incorporar de manera adecuada y comprensible las citas y fuentes de consulta utilizadas, conforme a lo establecido en la matriz de referencia institucional (Ver anexo E).

Artículo 18: Exige un manejo ético de las fuentes, obligando a detallar la bibliografía y a citar correctamente para no apropiarse de ideas o métodos ajenos, este artículo resulta esencial para respaldar la investigación, ya que establece el compromiso de fundamentar cada afirmación en teorías o estudios validados científicamente citando correctamente todas las fuentes consultadas.

Artículo 20: Demanda transparencia en la presentación de datos o resultados, mostrándose de forma real para evitar que se adultere la consistencia de los hechos, la protección de la información, en cumplimento con este artículo los resultados se presentaron tal cual sucedieron, protegiendo la información y participantes.

Artículo 25: Se enmarca la investigación en humanos priorizando el respeto a la vida, la dignidad, la privacidad y los derechos de las personas, con la debida autorización institucional, es la base ética de toda la investigación, ya que promueve el respeto, además de la protección de los derechos de los estudiantes involucrados. En correspondencia al artículo 25 se procedió al envió y en algunos casos, a la socialización del consentimiento informado dirigido a los padres de familia del subnivel de preparatoria (Ver anexo F).

Artículo 29: Garantiza el anonimato de los participantes, salvo autorización para usar su información personal. En cumplimiento con el presente artículo, se entregó una carta de consentimiento al directivo de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio (Ver anexo G). En dicho documento especificó que la participación de la institución es libre y voluntaria y que todos los procesos desarrollados tendrán exclusivamente fines académicos.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo IV se presentan los apartados correspondientes al análisis e interpretación de los hallazgos que se obtuvieron en la aplicación de los instrumentos para el levantamiento de los datos, se abordó la sistematización de la información obtenida durante todo este proceso que implicó el diseño, revisión, aprobación e implementación de los instrumentos, posteriormente, se expone la planificación realizada para la recopilación de la información, el diseño y la revisión de los instrumentos, así como la planificación del proceso de recolección de datos.

4.1 Sistematización de la información

La sistematización de información es entendida como un proceso reflexivo y ordenado mediante el cual se recopila, organiza, interpreta o analiza críticamente la información obtenida de una práctica o experiencia vivida con el propósito de comprenderla en profundidad, además de extraer aprendizajes significativos, este proceso no solo busca describir lo ocurrido, si no también interpretar como y por qué sucedió, identificando los factores que intervinieron, resultados alcanzados y las prácticas o intervenciones que pueden aplicarse en escenarios similares. En síntesis, la sistematización convierte la experiencia en una fuente de conocimiento, permitiendo mejorar las prácticas educativas, sociales o investigativas a partir de la reflexión sobre la realidad (Correa et al., 2023).

La transcripción de la información es definida como el procedimiento en el que los datos obtenidos durante la investigación como entrevistas, observaciones o diarios de campo se convierten en texto para analizarlos de forma ordenada; este paso constituye la base del análisis cualitativo, ya que permite reconstruir lo expresado u observado por los participantes, facilitando la identificación de categorías, códigos o temas relevantes. En otras palabras, la transcripción transforma la información oral o visual en un formato comprensible que posibilita su descripción, examinación e interpretación dentro del proceso de sistematización de información (Viramontes, 2024).

En contexto con el estudio, la sistematización y transcripción de la información fueron procesos fundamentales para entender a profundidad las experiencias vividas durante la investigación, a través de la sistematización se buscó organizar, analizar e interpretar las prácticas preprofesionales identificando los factores que incidieron en el fortalecimiento de las competencias relacionales y los aprendizajes obtenidos. Por otra parte, la transcripción permitió transformar los datos obtenidos mediante las observaciones y entrevistas en un texto estructurado, lo que facilitó su interpretación, ambos procesos hicieron posible una reflexión crítica sobre la experiencia educativa al extraer aportes significativos que contribuyeron a la mejora y comprensión sobre el desarrollo socioemocional enfocado en las competencias relacionales.

En la presente investigación se empleó un análisis cualitativo basado en el paradigma interpretativo, desarrollado con el fin de comprender de manera profunda las experiencias, interacciones y comportamiento de los infantes en el contexto educativo, dicha exploración se llevó a cabo a través de etapas secuenciales, inicialmente se realizó el levantamiento de información mediante la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el registro en diarios de campo; posteriormente los datos recopilados fueron organizados y sistematizados, lo que permitió identificar situaciones vinculadas a las habilidades socioemocionales, especialmente en el ámbito relacional. En una etapa posterior, se efectuó la categorización y el análisis interpretativo de la información, identificando patrones, finalmente los hallazgos fueron contrastados con los referentes teóricos, lo que facilitó una interpretación coherente y fundamentada de los resultados.

4.2 Codificación abierta o de primer grado

Se fundamenta en la segmentación de datos, que permite organizar la información sistemática, a partir de ellos, se establece el nivel de detalle con el que se realizará el análisis, por línea, orientación y párrafo. Con base a este nivel, se procede a la asignación de códigos que representan conceptos relevantes del contenido. Posteriormente, el texto es analizado con profundidad mediante preguntas como ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, y ¿para qué?; finalmente, los códigos generados se agrupan en categorías que permiten identificar patrones y construir nuevos conocimientos relevantes para la investigación (Vives y Hamui 2021).

En el presente estudio, la codificación abierta se utilizó principalmente para organizar y clasificar los datos recopilados a través de los distintos instrumentos seleccionados. Una vez

interpretada la información, se procedió a asignar códigos que representen los datos más relevantes obtenidos durante la implementación de dichos instrumentos. Se contempla el uso de colores como estrategia para realizar codificación abierta de la información.

Tabla 5.
Codificación en primer ciclo

Codificación de primer ciclo			
Categoría:	Desarrollo de habilidades socioemocionales con énfasis en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años		
Código:	DHSCR		
Indicadores	**Códigos**	**Subcategorías**	**Códigos**
Manifiesta cómo se siente al jugar y trabajar en grupo	MSTG	**Autoconocimiento**	ATCNCM
Entiende cómo sus acciones afectan a sus compañeros.	EAFC		
Identifica sus habilidades para compartir, cooperar o escuchar.	IHCCE		
Inicia interacciones con sus compañeros de manera positiva.	IICP	**Competencias Relacionales**	CR
Comparte materiales y juguetes, acatando los turnos en actividades colectivas	CMAC		
Presenta empatía al reconocer las emociones de los demás estudiantes.	PEE		
Participa en actividades grupales para lograr un objetivo común.	PAGOC		
Expresa sus necesidades de manera verbal en lugar de recurrir a conductas física.	ENCF	**Comunicación asertiva**	CA
Manifiesta su desacuerdo ante las peticiones de otros niños.	MDON		
Escucha cuando sus compañeros o los docentes le hablan.	ECDH		
Planifica actividades colaborativas fomentando relaciones interpersonales sanas durante las actividades grupales.	PAC	**Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales**	EADCR

Emplea el juego como estrategia para la enseñanza de resolución de conflictos fomentando el diálogo y la negociación.	EJRC	
Establece normas claras de convivencia en el aula.	ENCC	
Motiva la participación de las familias en el desarrollo de las competencias relacionales de los niños.	MPF	

Nota. Codificación de primer nivel y sus códigos

4.3 Densificación de la información de los instrumentos de la fase diagnóstica

Para la realización del proceso de la densificación de los instrumentos empleados para el levantamiento de datos, se trabajó con el método de comparación constante, mediante el cual se realizó la comparación y la detección de semejanzas (Ver anexo H) y diferencias de la información obtenida. Posteriormente se pudo organizar los datos previamente obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación. A continuación, se detalla los niveles de codificación utilizados en el estudio.

4.4 Densificación de la guía de preguntas de la entrevista semiestructurada

En el indicador **PAC,** perteneciente a la última subcategoría **EADCR,** se evidenció que las estrategias utilizadas por la docente se enfocan en el juego trabajo y en la incorporación de normas de convivencia claras, las mismas que se recuerdan al inicio de la clase, sin embargo, se podrían implementar estrategias para (Ver anexo I) trabajar dentro y fuera del aula consiguiendo que exista un cambio no solo en el curso si no en todo el contexto del infante, por ende, el juego, el diálogo y la comunicación se constituyen como las principales estrategias para lograr alcanzar dicho indicador. En el segundo indicador, **EJRC** que integra la subcategoría **EADCR** se identificó que el juego trabajo es una de las principales estrategias aplicadas para promover la resolución de conflictos de manera pacífica.

Por consiguiente, en el indicador **ENCC** se comprobó la utilización de normas de convivencia las mismas que son recordadas en las actividades iniciales realizadas en la primera hora de la jornada escolar, no obstante, para que los niños lleven a cabo dichas normas es importante que todos los docentes les recuerden a los menores las reglas para crear un ambiente pacífico en el aula. Del mismo modo se identificó que todos los estudiantes tienen el derecho a manifestar y expresar lo que sienten mediante la participación y alzando la mano, incluso si el niño expresa comentarios que no se relacionan con el tema tratado en la clase. Continuando con el último indicador **MPF** perteneciente a la última categoría se evidenció en la información analizada que el contacto y el involucramiento activo de los padres de familia se desarrolla por medio de la continuidad de la enseñanza en casa sobre los temas tratados en la institución, además, la docente comunica a las familias los temas y valores que deben reforzarse en el hogar, dando así continuidad a lo aprendido en la escuela.

4.5 Densificación de la guía de observación áulica

Para la implementación de este instrumento se diseñaron diez indicadores, los mismos que fueron observados durante una clase específica donde se abordaron temas claves que respondían a los indicadores planteados. Mediante esto se pudo identificar que en el indicador **MSTG,** que solo una parte de los infantes expresan sus emociones de manera adecuada durante actividades grupales, mientras que la otra mitad de los niños muestran limitaciones en el reconocimiento y comunicación de sus emociones, además el llanto injustificado se presenta en varias ocasiones sin ningún motivo evidente.

Este se complementa con el segundo indicador **EAFC** donde se observó que durante las actividades colectivas los niños del subnivel reconocen cuáles son las consecuencias que sus acciones generan en sus compañeros, (Ver anexo J) no obstante, se identifica un patrón ya que se observó que en un grupo específico esta habilidad se manifiesta con menor frecuencia, haciéndose más notoria cuando se requiere la participación conjunta en tareas colaborativas. Con relación al indicador **IHCCE,** se observó la misma secuencia, puesto que, se identifica que los estudiantes manifiestan habilidades para compartir, cooperar y escuchar, sin embargo, para alcanzar un desarrollo pleno de estas competencias, es necesario seguir fortaleciendo su práctica en contextos colaborativos.

En el indicador **IICP** perteneciente a la segunda subcategoría **CPR,** menciona que las interacciones de los infantes surgen de manera espontánea. En el segundo indicador **CMAC** perteneciente a la misma subcategoría se constató que una cantidad limitada de infantes han desarrollado conductas de respeto y convivencia sana dentro del aula, esto se observa principalmente durante el juego libre. Pese a ello se debe implementar nuevas actividades que refuercen estas prácticas para que los demás niños puedan alcanzar este objetivo con mayor facilidad.

En el indicador **PERE** se identifica que la mayoría de los infantes muestran empatía al reconocer las emociones de sus compañeros, sin embargo, para que todos los alumnos logren alcanzar el cumplimiento total de este indicador es importante seguir promoviendo estrategias y actividades enfocadas en la comunicación asertiva para que todos logren expresar sus ideas sin recurrir a conductas impulsivas. Por otro lado, en el indicador **PAGOC** se indica que solo una parte de los estudiantes participan de manera activa en las tareas grupales por este motivo se debe

seguir motivando a aquellos que participan con menor frecuencia para fortalecer su confianza y compromiso dentro del grupo.

Con base a la tercera subcategoría, específicamente en el indicador **ENCF** se identificó que una parte de los niños han logrado expresar sus necesidades remplazando las malas conductas, por ende, es clave mencionar que esto no se observó en todos los casos, por esta razón se debería continuar trabajando el diálogo y favorecer la consolidación de esta habilidad. En otro indicador, de la misma subcategoría, **MDON** un porcentaje de los niños son capaces de manifestar su desacuerdo, estableciendo límites, en relación con los demás estudiantes se detectó que se debe seguir orientando el uso de un tono respetuoso al expresar desacuerdos. En el último indicador **ECDH** un grupo de estudiantes muestran disposición para escuchar atentamente a sus compañeros y docentes, aunque existen casos puntuales donde se debe consolidar normas de convivencia claras dentro y fuera del aula, así como mejorar la atención y la convivencia

4.6 Densificación de los diarios de campo

Con relación con los diarios de campo, específicamente el correspondiente la semana cuatro se demuestra que la información recolectada se vincula directamente con el indicador **MPF,** puesto que se pudo vivenciar el trabajo conjunto de la profesora con los padres de familia. En esta semana los representantes del comité de padres participaron en una clase planificada por la docente, demostrando el compromiso (Ver anexo K) y la dedicación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En concordancia con el indicador **EJRC**, durante la semana tres se observó la incorporación del juego como método para la enseñanza de normas de convivencia en el salón de clases, de este modo se fortaleció la participación de manera activa de todos los niños.

En relación con el diario de campo de la semana tres, con base al indicador **ENCF** se encontró que los estudiantes presentaron diversas discusiones y malentendidos que derivaron en peleas y conflictos, siendo el resultado de no implementar normas de convivencia y la alteración de rutinas previamente establecidas. Este se vincula con el indicador **EAFC**, ya que estos conflictos se desarrollaron en un grupo específico de infantes donde ya se habían evidenciado conductas similares en otras ocasiones

4.7 Codificación de segundo nivel

Previo al inicio de la codificación en segundo nivel se ejecutaron diferentes pasos entre ellos se destacan el análisis descriptivo, el método de comparación constante y la densificación de cada uno de los instrumentos de investigación empleados para el levantamiento de la información. Fue en este último paso donde se identificó la existencia de patrones, dando paso a la combinación de diferentes indicadores las mismas que pertenecen al autoconocimiento, competencias relacionales, comunicación asertiva y a las estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales.

Por lo antes expuesto Vives y Hamui (2021), manifiestan que la codificación axial o de segundo nivel es una técnica propia de los estudios cualitativos que permite organizar y refinar las categorías obtenidas previamente durante la codificación abierta, esta se constituye con los objetivos y la pregunta de la investigación. Este proceso implica contrastar de forma constante los conceptos, estableciendo asociaciones entre la categoría y las subcategorías con base en causas y consecuencias, además se lleva a cabo una verificación analítica permanente mediante preguntas orientadas a explorar vínculos como medios- fines y causa- efecto. Este procedimiento se caracteriza por la combinación del razonamiento inductivo, que permite el desarrollo de conceptos y el razonamiento deductivo que contrasta estas relaciones con el contexto original asegurando su validez en el proceso investigativo.

Tabla 6.

Codificación de segundo nivel

Indicadores	Códigos		Nuevos Códigos	Subcategorías	Códigos
1.1 Manifiesta cómo se siente al jugar y trabajar en grupo	MSTG	Se combinan	MECAC	Autoconocimiento	ATCNCM
1.2 Entiende cómo sus acciones afectan a sus compañeros.	EAFC				
1.3 Identifica sus habilidades para compartir, cooperar o escuchar.	IHCCE	Se mantiene	IHCCE		
2.1 Inicia interacciones con sus compañeros de manera positiva	IICP	Se mantiene	IICP	Competencias Relacionales	CPR
2.2 Comparte materiales y juguetes, acatando los turnos en actividades colectivas	CMAC	Se mantiene	CMAC		
	PERE	Se mantiene	PEE		

2.3 Presenta empatía al reconocer las emociones de los demás estudiantes.					
2.4 Participa en actividades grupales para lograr un objetivo común.	PAGOC	Se mantiene	PAGOC		
3.1 Expresa sus necesidades de manera verbal en lugar de recurrir a conductas física.	ENCF	Se mantiene	ENCF	Comunicación Asertiva	CA
3.2 Manifiesta su desacuerdo ante las peticiones de otros niños.	MDON	Se mantiene	MDON		
3.2 Escucha cuando sus compañeros o los docentes le hablan.	ECDH	Se mantiene	ECDH		
4.1 Planifica actividades colaborativas fomentando relaciones interpersonales sanas durante las actividades grupales	PAC	Se combinan	PCEJRC	Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales	EADCR
4.2 Emplea el juego como estrategia para la enseñanza de resolución de conflictos fomentando el diálogo y la negociación.	EJRC	Se combinan			
4.3 Establece normas claras de convivencia en el aula.	ENCC	Se mantiene	ENCC		
4.4 Motiva la participación de las familias en el desarrollo de las competencias relacionales de los niños.	MPF	Se mantiene	MPF		

Nota. Codificación de segundo nivel con los indicadores y códigos que se mantienen y combinan

4.8 Red Semántica

La red semántica es entendida como una estructura que muestra como los conceptos están conectados entre sí en la mente de las personas, es decir, que el léxico no se almacena de manera aislada, si no en palabras que se relacionan mediante enlaces basados en asociaciones y en proximidad conceptual. La red semántica se construye a partir de las respuestas de los participantes para identificar como se agrupan los sustantivos, que ideas ocupan posiciones centrales y como se distribuyen; esto permite comprender como está organizado el léxico mental y como las personas agrupan conceptos dentro de una categoría específica (Recio, 2025).

A continuación, se evidencia la red semántica, la misma inicia desde el centro donde se encuentra el nombre y código DHSCR que pertenece a la categoría principal del estudio de la cual se presentan las siguientes subcategorías: Autoconocimiento ATCNCM, Competencias Relacionales CPR, Comunicación Asertiva CA y Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales EADCR. Por consiguiente, se exponen los indicadores MSTG, EAFC y IHCCE pertenecientes a la primera subcategoría ATCNCM. En relaciona a la segunda subcategoría CPR se mencionan los indicadores IICP, CMAC, PERE y PAGOC. Posteriormente se evidencian los indicadores ENCF.MDON, ECDH propios de la tercera subcategoría CA. Finalmente, se exponente los indicadores PAC, EJRC, ENCC y MPF correspondientes a la última subcategoría EADCR.

Figura 1

Red semántica



Nota. Figura correspondiente a la red semántica

4.9. Triangulación de datos

Representa un proceso de verificación de las tendencias y hallazgos en un determinado grupo de observaciones. Su objetivo principal consiste en trabajar con sujetos provenientes de

distintos contextos, lo que permite mayor adaptabilidad con el estudio del fenómeno investigado. Como técnica y herramienta, la triangulación de datos se puede aplicar en diversas fases del proceso investigativo. Para la aplicación de esta técnica, es fundamental reunir, seleccionar, focalizar, relacionar e interpreta la información organizada y coherente (Jiménez, 2021). La triangulación de datos contribuirá a la investigación, ya que permitirá mejorar, validez y verificación de los instrumentos empleados en el levantamiento de datos, la técnica mencionada facilita el análisis e interpretación de los hallazgos alcanzados, además es eficaz al identificar posibles ajustes o modificaciones que puedan surgir en el proceso investigativo.

Tabla7.

Triangulación de datos

Subcategorías	Indicadores	Resultados de la entrevista	Resultados de la guía de observación	Referentes teóricos	Aportaciones
1 Autoconocimiento	**1.1** Manifiesta cómo se siente al jugar y trabajar en grupo **1.2** Entiende cómo sus acciones afectan a sus compañeros. **1.3** Identifica sus habilidades para compartir, cooperar o escuchar	No aplica	**1.1** Se observa que una parte de los niños cumplen con este indicador. **1.2** Se evidencia que los niños reconocen las consecuencias de sus acciones, no obstante, se identifica un patrón ya que se observó que en un grupo específico esta habilidad se manifiesta con menor frecuencia.	Es la capacidad que poseen los infantes para reconocer sus emociones, entender cómo se sienten y reflexionar sobre sus acciones, lo cual fortalece su autoestima y mejora su convivencia con los demás (Lugo y Rivera, 2025).	**1.1** Una parte específica de los niños expresan sus emociones correctamente. mientras que la otra mitad presentan amplias limitaciones en el reconocimiento y comunicación de estas. **1.2** Se observa que no todos los niños comprenden cómo sus acciones afectan a sus compañeros
2 Competencias relacionales	**2.1** Inicia interacciones con sus compañeros de manera positiva. **2.2** Comparte materiales y juguetes, acatando los turnos en actividades colectivas **2.3** Presenta empatía al reconocer las emociones de los demás estudiantes. **2.4** Participa en actividades grupales para lograr un objetivo común.	No aplica	**2.1** Las interacciones de los infantes surgen de manera espontánea **2.2** Con referencia a este indicador se constató que una cantidad limitada de infantes han desarrollado conductas de respeto y convivencia sana dentro del aula. **2.3** Los niños cumplen en parte con este indicador, ya que no se evidencia en todos. **2.4** Una mínima cantidad de infantes participan de manera activa en las tareas grupales por este motivo se debe seguir motivando a	Las habilidades de relación son aquellas capacidades que permiten interactuar de forma positiva con el entorno o demás personas, lo cual facilita el desarrollo cognitivo, social y emocional; desarrollo social. (Hurtado et al., 2024).	**2.1** Se evidencia que las interacciones de desarrollan de manera voluntaria **2.2** Una cantidad limitada de niños cumplen este indicador, estos inconvenientes se presentan principalmente en el juego libre. **2.3** Para lograr que este indicador se cumpla en su totalidad es necesario promover actividades enfocadas en la comunicación asertiva para que todos logren expresar sus ideas.

			aquellos que participan con menor frecuencia para fortalecer su confianza.		
3 Comunicación asertiva	**3.1** Expresa sus necesidades de manera verbal en lugar de recurrir a conductas físicas. **3.2** Manifiesta su desacuerdo ante las peticiones de otros niños. **3.3** Escucha cuando sus compañeros o los docentes le hablan.	No aplica	**3.1** Una parte de los niños han logrado expresar sus necesidades remplazando las malas conductas. **3.2** Un porcentaje de los niños son capaces de manifestar su desacuerdo, estableciendo límites. **3.3** Un grupo de estudiantes muestran disposición para escuchar atentamente a sus compañeros y docentes, aunque existen casos puntuales.	Es la capacidad de manifestar lo que se siente, piensa o necesita de manera clara y respetuosa sin recurrir a conductas agresivas. Implica manifestar desacuerdos de forma adecuada, establecer límites, con seguridad y al mismo tiempo escuchar activamente a los demás (Franco et al., 2022).	**3.1** Solo una parte de los niños logran alcanzar este indicador **3.2** Un porcentaje limitado de alumnos son capaces de manifestar desacuerdos **3.3** Se debe seguir trabajando para que esta competencia se consolide en todos los niños.
4 Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales	**4.1** Planifica actividades colaborativas fomentando las relaciones interpersonales sanas durante actividades grupales. **4.2** Emplea el juego como estrategia para la enseñanza de la resolución de conflictos fomentando el diálogo y la negociación. **4.3** Establece normas claras de convivencia en el aula	**4.1** Las estrategias empleadas por la docente se enfocan en el juego trabajo y en la incorporación de normas de convivencia claras, las mismas que se recuerdan al inicio de la clase. **4.2** El juego trabajo es una de las principales estrategias utilizadas para promover la resolución de conflictos de manera pacífica. **4.3** Se comprobó la utilización de normas de convivencia las mismas que son recordadas en las actividades iniciales realizadas en la primera hora de la jornada escolar.	No aplica	El docente promueve el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes al planificar actividades colaborativas que favorecen a las relaciones interpersonales saludables, utilizar el juego como estrategia para la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación, establecer normas claras de convivencia en el aula y motivar la participación familiar como parte fundamental (Franco et al., 2022).	**4.1** Las estrategias empleadas por la docente se encuentran enfocadas en el juego trabajo y en las normas claras de convivencia. **4.2** El juego trabajo es una de las principales estrategias que se utiliza para promover la resolución de conflictos. **4.3** Se utilizan normas de convivencia, las cuales son recordadas en todas las clases. **4.4** La participación de los padres de familia se da a

4.4 Motiva la participación de las familias en el desarrollo de las competencias relacionales de los niños	**4.4** El contacto y la participación de los padres de familia se desarrolla a través de la continuidad de la enseñanza en casa sobre los temas tratados en la institución.	través de la continuidad de lo que se enseña en clase, además de que la docente comunica los temas y valores que deben reforzarse en el hogar.

Nota. Triangulación de datos.

4.10 Interpretación de los resultados

La interpretación de los hallazgos consiste en explicar el significado de los datos obtenidos durante la investigación, relacionando los hallazgos con los objetivos del estudio, comprendiendo como las experiencias de los participantes dan forma a la realidad estudiada. Dicho proceso implica reconocer la influencia del investigador, buscar patrones y contrastes entre las diferentes voces, utilizando estrategias como la triangulación o revisión de pares, además de sustentar las conclusiones con evidencias, de modo que las interpretaciones reflejen con coherencia lo que revelen los datos (Diaz, 2019).

Al terminar con el proceso del análisis de datos mediante la codificación, densificación y la triangulación de los datos obtenidos por medio de la implementación de los instrumentos seleccionados, se puede destacar lo siguiente: en la primera subcategoría denominada Autoconocimiento, se ha determinado que una parte de los infantes identifican y expresan como se sienten al trabajar y jugar de manera grupal manifestando dichas expresiones de una manera adecuada y respetuosa, a esto se suma la otra mitad de los estudiantes mismos que presentan amplias limitaciones al reconocer y comunicar sus emociones, estas complicaciones se hacen más evidentes en trabajos que requieren la participación de todos los niños. La segunda subcategoría corresponde a las Competencias relacionales donde se evidenció que a pesar de que las interacciones sociales se establecen de manera natural y voluntaria, esto no se cumple en la totalidad de los niños, por ende, para que todos los infantes puedan lograr dicha competencia es importante trabajar e implementar nuevas estrategias enfocadas principalmente en la comunicación evitando así conflictos y conductas violentas.

La tercera subcategoría denominada Comunicación asertiva demuestra que los niños han fortalecido sus habilidades socioemocionales y comunicativas, participando activamente en el trabajo grupal, expresando sus necesidades de forma adecuada, estableciendo límites con seguridad y demostrando respeto por las normas de convivencia. Por último, en la cuarta subcategoría que trata sobre las Estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales, se evidencia que las normas de convivencia suelen impartirse al inicio de la clase, además de establecerlas de forma clara y reforzarlas, promoviendo la colaboración. Sin embargo, es necesario recalcar que se debe reforzar las normas de convivencia mediante estrategias que se apliquen tanto dentro como fuera del aula.

CAPÍTULO V PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Con base en los hallazgos recopilados a partir del análisis de los datos cualitativos del estudio, se identificaron tanto fortalezas como debilidades relacionadas con el objeto de estudio; desarrollo de habilidades relacionales en infantes de 5 a 6 años, particularmente se evidenciaron aspectos importantes en las subcategorías de autoconocimiento, competencias relacionales, la comunicación asertiva y estrategias para un adecuado desarrollo de las competencias relacionales. Se planteó una propuesta de intervención educativa orientada a transformar el contexto de estudio, en respuesta a la pregunta de la investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales enfocadas principalmente en las competencias relacionales en niños de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria en una Escuela de Educación Básica Fiscal (Azogues, Ecuador)?

5.1 Concepto y fases de la propuesta de intervención educativa

Constituye una estrategia de diseño y actuación pedagógica que permite a los actores educativos direccionar su propia práctica profesional, por medio de un proceso de observación, identificación y soluciones según Barraza (2010), se encuentra constituida por las siguientes fases:

Tabla 8.

Fases de la propuesta de intervención educativa

Fases	Concepto	Contextualización
Planeación	Está conformada por la selección de la temática, la formulación de la problemática que origina la propuesta de intervención, así como el diseño y solución.	Se diseñaron diez actividades, las cuales se sometieron a la validación por criterio de tres expertos.
Implementación	Comprende las actividades que conforman la Propuesta de intervención educativa. Además, contempla procesos de adaptación y reformulación en casos específicos.	Al tratarse de una validación por criterio de expertos la propuesta no fue aplicada, sin embargo, fue evaluada y validada.
Evaluación	Comprende el seguimiento a la implementación de las actividades que conformen la propuesta, para generar las evaluaciones y ajustes necesarios. Esta fase llegará a su fin cuando se hayan realizado todas las evaluaciones y cambios requeridos.	La validación de la propuesta se realizó mediante el criterio de expertos, con el objetivo de dar validez a las actividades diseñadas.
Socialización	Incluye los momentos de socialización, adopción y recreación. Su objetivo principal es que el receptor tome conciencia de la problemática que originó la propuesta, implemente, y promueva su utilización y adaptación a diferentes contextos educativos.	La socialización se realizó en la institución educativa en la que se llevaron a cabo las prácticas preprofesionales, mediante una reunión en modalidad presencial.

Nota. Fases de la propuesta según Barraza (2010)

5.2 Título de la propuesta

Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las competencias relacionales.

5.3 Origen y problema

La propuesta de intervención educativa se enmarcó como una propuesta de apoyo a la docencia, ya que consistió en el diseño y validación por criterio de expertos de una guía didáctica que se elaboró a partir de una problemática identificada durante el proceso de la práctica preprofesional, la necesidad de incorporar experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo de las competencias relacionales en infantes de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria. La guía está dirigida a los docentes, quienes asumirán el rol de mediadores en la implementación de las actividades propuestas.

Según Barraza (2010), este tipo de propuesta puede ser desarrollada por diversos actores educativos como directores, orientadores, personal de apoyo técnico-pedagógico entre otros. En esta propuesta la problemática se identifica y se relaciona directamente con la práctica profesional del actor involucrado. Las temáticas que aborda son variadas, pero mantienen una estrecha vinculación con las funciones y responsabilidades propias del actor principal que impulsa la propuesta.

Por lo antes mencionado, la guía didáctica surgió a partir del análisis cualitativo desarrollado mediante diferentes técnicas de investigación realizadas por las autoras en una institución de educación básica, en el subnivel de preparatoria. Dicho análisis permitió identificar limitaciones en el desarrollo de las habilidades relacionales, las cuales se observaron principalmente en situaciones de trabajo grupal, convivencia, participación y comunicación entre los niños. A partir de estos hallazgos, se establecieron los elementos prioritarios de mejora que orientaron el diseño de la guía didáctica, con el fin de fortalecer la interacción social mediante experiencias de aprendizaje lúdicas.

5.4 Justificación

Las guías didácticas son constituidas como recursos esenciales para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al poseer una esencia didáctica flexible, puede adaptarse a las diferentes necesidades y posibilidades del sistema educativo. Según Pino y Urías (2020), mediante

su diseño e implementación da respuesta a las diferentes problemáticas que se pueden observar en el salón de clases. Por ende, el diseño de una guía didáctica responde a la necesidad observada de un escaso desarrollo de competencias relacionales en los estudiantes del subnivel de preparatoria de una Escuela de Educación Básica Fiscal, dicha dificultad es evidente en actividades grupales, donde se manifestaron problemas de convivencia, participación y comunicación entre los niños.

El desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, de comunicación asertiva son fundamentales en niños de cinco a seis años para que aprendan a establecer relaciones sanas, resolver conflictos adecuadamente, una correcta autogestión emocional, que incluye la capacidad de regular impulsos en situaciones de tensión, es clave para que los niños tomen decisiones autónomas y controlen sus impulsos ante conflictos. Por lo tanto, la guía se justifica como un recurso pedagógico, práctico y flexible, diseñado para ajustarse a las necesidades de los niños, con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando la interacción social y emocional en el aula a través de metodologías lúdicas, promoviendo la participación de los alumnos y la comunidad educativa.

5.5 Objetivo general.

Fortalecer las competencias relacionales en niños y niñas de 5 a 6 años mediante el diseño de experiencias de aprendizaje lúdicas que promuevan el autoconocimiento, la interacción social positiva y la comunicación asertiva en contextos áulicos.

5.6 Metas.

Una meta es un enunciado que permite especificar un resultado general con relación a corto, mediano o largo plazo en un plan o proyecto. Barraza (2010), plantea que las metas se caracterizan por establecerse en términos/criterios cuantificables en relación con el lugar y tiempo de duración del proyecto permitiendo así su evaluación. En el contexto de la propuesta que se diseñó como respuesta al problema observado y en consecuencia con las líneas de acción se plantearon las siguientes metas:

5.6.1 A corto plazo

- Validar por criterio de expertos la guía didáctica “Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las competencias relacionales.”, mediante los siguientes criterios de evaluación: eficacia, eficiencia, funcionalidad e impacto.

5.6.2 A mediano plazo

- Conseguir que el 85% de los docentes de preparatoria implementen de manera regular al menos tres de las actividades lúdicas de la guía en su planificación.
- Plantear actividades que permitan reducir un 40% los conflictos relacionados con la convivencia durante las actividades grupales.

5.6.3 A largo plazo

- Integrar la guía didáctica como una herramienta validada dentro del plan de estudios del subnivel de preparatoria, con el respaldo del 80% de la docente a cargo.

5.7 Fundamentos teóricos

5.7.1 ¿Qué es una guía didáctica?

En el contexto de la presente investigación, se propuso el diseño y la validación por criterio de expertos de una guía didáctica compuesta por diversas experiencias de aprendizaje orientadas a fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, enfocadas principalmente en el fortalecimiento de las competencias relacionales. Pino y Urías (2020), señalan que esta herramienta contribuye a la práctica docente, al fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover la participación e interacción de toda la comunidad educativa. Asimismo, facilita la implementación de nuevos recursos y metodologías didácticas que fomentan la participación de todos los alumnos.

Esta se manifiesta como un instrumento flexible y adaptable a diversos escenarios educativos para personalizar la enseñanza según el nivel educativo, las características del entorno y las habilidades de los niños. Su aplicación puede partir de un diagnóstico previo, considerando las particularidades del desarrollo infantil, además los alumnos desempeñan un rol activo en su implementación, ya que a través de su participación es posible evaluar los resultados obtenidos, reconocer áreas de mejora en las actividades o en la estructura de la guía.

5.7.2 Estructura de la guía didáctica

De acuerdo con Pino y Urías (2020), la guía didáctica se encuentra constituida por la siguiente estructura: título del tema, introducción, desarrollo del contenido, objetivos generales y específicos, tareas a realizar por objetivo, evaluación, bibliografía y anexos.

5.7.3 ¿Qué son las estrategias lúdicas?

La presente propuesta está considerada principalmente como una herramienta pedagógica que promueva el adecuado desarrollo de las competencias relacionales de los infantes, a través de la utilización de diferentes estrategias lúdicas Barrios et al., (2024), las define como actividades recreativas que permiten a los participantes relajarse y desconectar momentáneamente de sus actividades cotidianas, estas se desarrollan en un entorno libre donde se estimula la imaginación y creatividad, en el ámbito educativo las estrategias lúdicas se convierten en un recurso eficaz y fundamental dentro del proceso educativo. La incorporación de juego como estrategia para el desarrollo de las competencias relacionales fomenta la integración, facilita la expresión y la identificación de las emociones y promueve su valoración en un ambiente seguro y libre, donde los participantes pueden compartir diferentes puntos de vista sin miedo a ser juzgados, en este contexto, el juego se concibe como un mediador de conductas, pensamientos y comportamientos, permitiendo así la construcción de vínculos sociales basados en la empatía y respeto mutuo.

5.7.4 Juego trabajo

El juego trabajo es entendido como una actividad libre, significativa y formativa en la que el niño aprende mientras explora o experimenta con materiales concretos diseñados para desarrollar sus habilidades. Es modelo no es un pasatiempo, sino una forma de trabajo que permite al niño concentrarse, resolver problemas, tomar decisiones y construir conocimiento a su propio ritmo; el ambiente preparado, ordenado y accesible favorece que el niño elija la actividad que necesita, convirtiéndose en protagonista de su aprendizaje mientras el docente actúa como guía u observador. De esta manera, el juego-trabajo impulsa la autonomía, la autodisciplina, el pensamiento lógico y la creatividad, integrando lo lúdico con lo educativo para potenciar un desarrollo integral significativo (Hernández et al., 2021).

5.8 Fundamentos pedagógicos

La propuesta se apoya en la teoría sociocultural de del aprendizaje de Vygotsky, la cual plantea que este proceso es inherente al contexto social y cultural en el que se desarrolla. Desde el principio de la zona de desarrollo próximo se explica la diferencia entre lo que un infante puede lograr de forma autónoma y lo que puede alcanzar mediante la guía y colaboración de otros. En este sentido se enfatiza el rol del docente como guía y mediador para fortalecer y promover la construcción de nuevos conocimientos (Lambright, 2024).

5.9 Principios pedagógicos según Vygotsky

5.9.1 Zona de Desarrollo Próximo

Según Guerra (2022), la Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky se conceptualiza como el medio para alcanzar la consolidación de la construcción social del conocimiento dentro del contexto escolar. Este espacio resulta esencial para generar interacciones sociales entre los niños ya que mediante el dialogo y la colaboración se fortalece su aprendizaje y desarrollo.

5.9.2 Interacción social

Desde la perspectiva de Vygotsky, el contexto social influye de manera significativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje que las creencias o actitudes individuales. Las interacciones sociales son esenciales para el desarrollo, y, por lo tanto, son los encargados de moldear los procesos cognitivos de los infantes. En este sentido, el contexto social comprende el entorno completo en el que los niños interactúan, incluyendo todas las experiencias y acciones que lo afectan tanto directa como indirectamente.

5.9.3 El lenguaje en el desarrollo

La relevancia del lenguaje en el desarrollo infantil radica principalmente en su rol dentro del aprendizaje. Este se evidencia en situaciones que involucran la comunicación y la interacción social, el lenguaje cumple un papel fundamental dado que, permite a los infantes imaginar, crear nuevas ideas y compartirlas con sus compañeros, favoreciendo así sus relaciones interpersonales y colaboración (Bodrova y Leong, 2004).

5.10 Fundamentos didácticos

La propuesta se basa en el enfoque lúdico y la metodología de juego- trabajo, misma que se fundamenta en la organización y adaptación de espacios o ambientes conocidos como rincones, su flexibilidad permite atender las diferentes necesidades presentes en el salón de clases, potenciando los intereses y capacidades de cada infante. A través de la implementación de espacios de juego los niños adquieren conocimientos de manera natural, siguiendo su propio ritmo y reconociendo al juego como una práctica auténtica en la primera infancia. El rol que desempeña el profesor en esta metodología es de acompañar y enriquecer la experiencia del juego permitiendo que el infante aprenda de manera significativa y autónoma, los rincones que el docente oferta deberán estar previamente ordenados, organizados y adaptados a las actividades que se realizarán,

estos pueden estar ubicados tanto dentro como fuera del aula. Además, el docente deberá proporcionar materiales que motiven y despierten la imaginación en los niños, respetando el bienestar social, socioemocional, cognitivo y físico (Minedec, 2022).

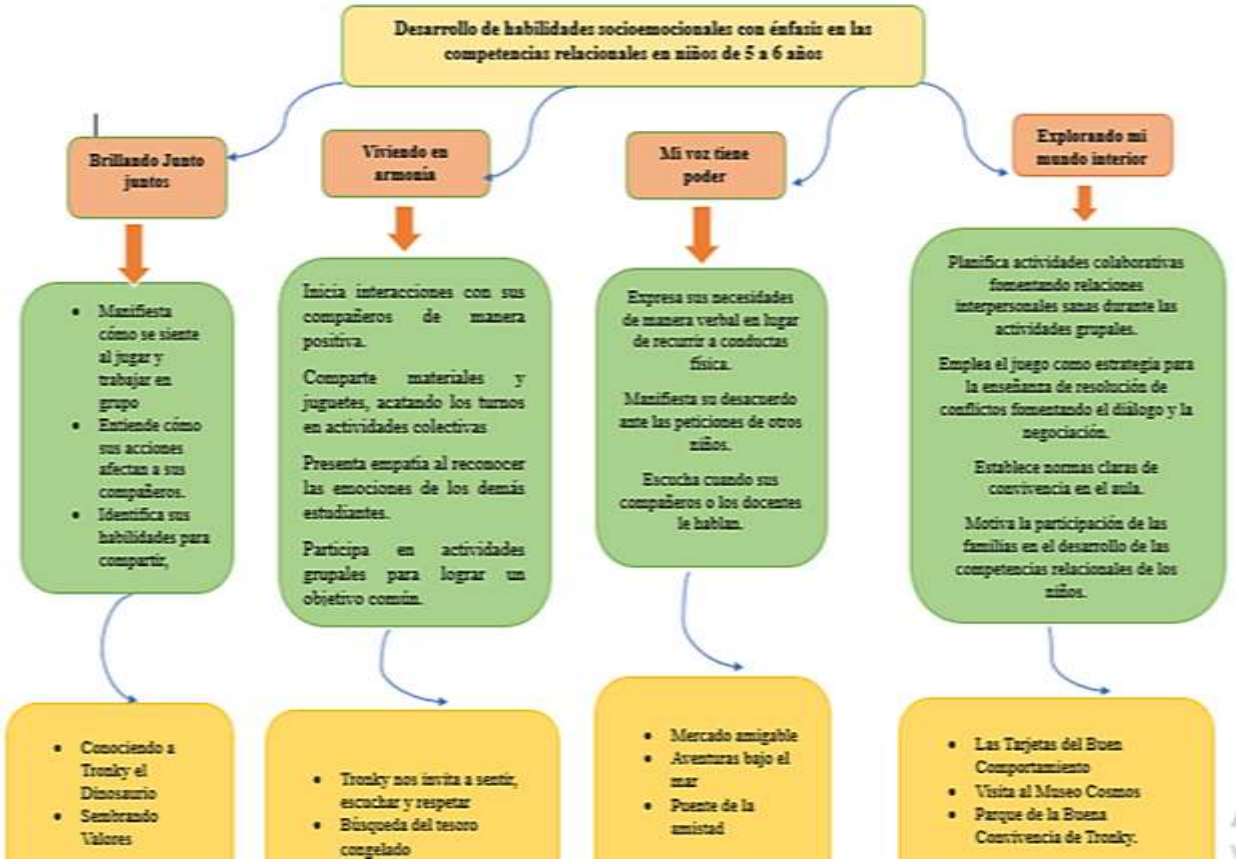
En el contexto de la propuesta, se desarrollaron diez actividades enfocadas principalmente en el enfoque lúdico, mismas que se pretenden ser implementadas en los diferentes rincones establecidos por la institución educativa donde se desarrollaron las prácticas preprofesionales. Mantenido el juego como la base primordial para el desarrolló socioemocional, haciendo énfasis en el fortalecimiento de las habilidades relacionales en infantes de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria. Cabe mencionar que las actividades fueron diseñadas mediante la utilización, adaptación y creación de los rincones establecidos en la institución educativa donde se desarrollaron las prácticas preprofesionales. Sin embargo, al tratarse de una metodología flexible puede ser adaptada a otros espacios y subniveles educativos.

5.10.1 Fundamentos Curriculares

La propuesta de investigación se centra en el desarrollo de habilidades relacionales en la primera infancia, fundamentándose rigurosamente en el Currículo Priorizado de Educación General Básica, Subnivel Preparatoria (5 – 6 años) de Ecuador, el cual prioriza el fortalecimiento de habilidades claves para la vida, incluyendo las habilidades socioemocionales. El proyecto se enmarca principalmente en el Ámbito de Convivencia, reconocido como el espacio curricular que promueve la sana convivencia mediante el aprendizaje de normas y el desarrollo de actitudes de respeto y empatía. Las actividades lúdicas implementadas, alineadas a la metodología juego-trabajo, están diseñadas para movilizar destrezas esenciales como la discriminación de modelos de comportamiento positivos y negativos, el reconocimiento y valoración de la diversidad, así como de las diferencias individuales, la práctica de normas de respeto, la resolución pacífica de conflictos y la descripción de los beneficios del intercambio, articulando de manera práctica las exigencias curriculares con el desarrollo integral de los estudiantes (Minedec, 2025).

5.11 Líneas de acción

Las líneas de acción y estrategias se estructuran a través de un organizador gráfico que vincula las subcategorías establecidas en operacionalización, con los indicadores más relevantes.



Nota. Figura correspondiente a las líneas de acción

5.12 Principal resultado científico (el producto)

La propuesta desarrollada consiste en una Guía Didáctica enfocada en el fortalecimiento de las habilidades relacionales en estudiantes de 5 a 6 años. Esta guía está diseñada para ser utilizada e implementada por docentes y educadores en el contexto de la primera infancia. Su estructura consiste en diversas (Ver Anexo L). secciones que integran fundamentos teóricos y prácticos, fundamentadas en el adecuado desarrollo de dichas habilidades.

5.13 Cronograma Tentativo de la aplicación de las actividades

Tabla 9.

Cronograma de la aplicación de las actividades

№	Actividades Propuestas	Periodo de Ejecución por semanas		
		1	2	3
1	Conociendo a Tronky el Dinosaurio	X		

2	Sembrando Valores	**X**			
3	Tronky nos invita a sentir, escuchar y respetar	**X**			
4	Búsqueda del Tesoro Congelado	**X**			
5	Aventuras bajo el mar		**X**		
6	Puente de la amistad		**X**		
7	Parque de la Buena Convivencia de Tronky.		**X**		
8	El Mercado Amigable				**X**
9	Las Tarjetas del Buen Comportamiento				**X**
10	Tripulaciones Diversas en el Museo Cosmos				**X**

Nota. Cronograma tentativo para la ejecución de las actividades.

5.14 Validación de la propuesta por expertos

En esta sección se presenta de forma detallada todo el proceso que se llevó a cabo previo y posterior a la validación por criterio de expertos, correspondiente a la propuesta de intervención educativa, mismo que se encuentra explicado y contextualizado en cada punto. Para finalizar se presenta la interpretación de los resultados donde se puntualiza las mejoras realizadas a la guía didáctica con relación a los cuatro criterios de evaluación correspondientes al instrumento de valoración.

5.14.1. Definición de evaluación por expertos

En el contexto de la investigación, se llevó a cabo la validación por criterio de expertos por medio de la asignación de cuatro criterios de evaluación, eficacia, eficiencia, funcionalidad e impacto. Para esto se requirió de la participación de tres expertos con experiencia en el área de educación inicial, así como experiencia previa en el presente estudio. Este proceso se realizó mediante un instrumento de evaluación con criterios claves que sustenten y validen la funcionalidad de la guía didáctica

La validación por criterio de expertos radica en solicitar opiniones de técnicos que se encuentren inmersos en el área de estudio mismos que dan a conocer su juicio profesional de un instrumento, propuesta o material de enseñanza. La finalidad de este proceso consiste en que el experto deberá dar su opinión y puntos de mejora para generar modificaciones y cambios específicos según el contexto del objeto. Entre los principales indicadores de evaluación se encuentran la rigurosidad estadística y metodológica a fin de que el instrumento se pueda difundir e implementar (Mendoza et al., 2024).

5.14 2. Ruta de evaluación

Tabla 10.

Ruta de validación por expertos

Ruta de evaluación para la validación por expertos de la propuesta de intervención educativa		
Diseño de criterios y condiciones de calidad	Diseño del instrumento de evaluación	Validación del contenido
Se enfoca en definir criterios y condiciones claros que debe cumplir cada experto para que evalúe y valide, mediante el instrumento de validación. Los expertos deben tener trayectoria en el campo de investigación para garantizar la evaluación del producto.	Mediante la información recolectada en el paso uno se diseña el instrumento de validación	Consiste en validar la propuesta por los expertos seleccionados, y pedir que evalúen mediante las cuatro áreas seleccionadas (eficacia, eficiencia, funcionalidad e impacto)
Para realizar el proceso de la validación se eligieron tres expertos que poseen amplios estudios en relación a la educación inicial y educación superior. Permitiendo así ampliar los puntos de vista para la evaluación	El instrumento utilizado para la validación ya se encontraba diseñado por docentes pertenecientes a la carrera, mismo que fue evaluado y aprobado haciéndolo apto y flexible para cualquier tipo de propuesta	Luego de la elección de los expertos se procedió a enviar a cada uno de los mismos, la carta de validación, donde se encontraba el instrumento de validación y el producto a evaluar. Al término de la estimación se desarrollaron las modificaciones establecidas por cada evaluador.

Nota. Información correspondiente a la ruta de evaluación por expertos

5.14.3 Criterios de selección de expertos

Para la propuesta se definieron criterios de selección de expertos de carácter académico y profesional, sustentados en la teoría de los criterios, la cual establece que la elección de especialistas debe responder a parámetros claros y previamente definidos que garanticen la calidad del proceso de evaluación (Mendoza et al., 2024). Consecuentemente, se consideró la formación académica relacionada con el ámbito educativo, la experiencia laboral comprobada de al menos siete años y el conocimiento especializado sobre la variable de estudio. Asimismo, se tomó en cuenta el dominio en el enfoque teórico y metodológico de la propuesta de intervención pedagógica. Finalmente se valoró de manera significativa su experiencia docente en el subnivel de

preparatoria, particularmente en el trabajo directo con niños, garantizando así la validez, coherencia y confiabilidad de los hallazgos obtenidos.

Experto 1: La primera experta cuenta con una experiencia profesional de 10 años en la docencia universitaria y una formación académica estrechamente vinculada con el objetivo de estudio. Posee el título de Licenciada en Estimulación temprana en Salud y una Maestría en Educación Inicial e Intervención, lo que respalda su conocimiento en el ámbito de la primera infancia. Su perfil es pertinente para la validación de la propuesta, ya que su especialización permite aportar criterios relevantes sobre el desarrollo integral de los infantes, así como sobre las estrategias orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y las competencias relacionales en edades tempranas, su correo electrónico de contacto es joana.cabrera@unae.edu.ec con número de cédula 0104274661.

Experto 2: La segunda experta cuenta con una formación académica que respalda su pertinencia para el desarrollo del presente estudio. Es profesora en Educación Primaria Nivel Tecnológico y Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Inicial y Parvulario. Así mismo cuenta con el título de Magister en Desarrollo Temprano y Educación Infantil con Mención en Atención Temprana. Este perfil profesional resulta adecuado para la validación de la guía didáctica propuesta, ya que su especialización le permite emitir juicios fundamentados sobre las estrategias orientadas a las competencias relacionales en los niños.

Experto 3: La tercera experta se desempeña actualmente como docente, posee una extensa formación académica, destacando su título de Doctora en Ciencias de la Educación, Inteligencia y Educación, Adicionalmente, su perfil como Licenciada en Psicología Educativa con especialización en Educación Temprana y su experiencia laboral como directora y psicóloga en centros infantiles, resultan fundamentales para la validación de la propuesta. Su visión desde la psicología educativa aporta un criterio especializado para evaluar la pertinencia de las actividades lúdicas.

5.14.4 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación constituyen referentes previamente definidos que orientan el juicio valorativo sobre un instrumento o propuesta educativa, permitiendo analizar de manera sistemática la información obtenida para sustentar la toma de decisiones pedagógicas. Según Sandoval et al., (2022), la evaluación implica un proceso reflexivo que trasciende la simple

medición, ya que se fundamenta en la emisión de juicios basados en criterios claros y pertinentes. En este marco, la validación del instrumento se realizó considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, los cuales posibilitan verificar la adecuada comprensión de los ítems, su relación lógica con los objetivos planteados, la importancia de su inclusión y la cobertura necesaria para evaluar el constructo propuesto. De esta manera, dichos criterios fortalecen la calidad del proceso evaluativo y contribuyen a una evaluación formativa y contextualizada dentro del ámbito educativo.

5.14.5 Técnica e instrumento

Según Patel (2021), la validación de un producto se fundamenta mediante criterios de evaluación claros entre ellos se encuentran los siguientes. La eficacia se centra en el desempeño de las metas y los resultados esperados, la eficiencia radica en el análisis y comparación de los resultados, creando acciones de mejora para lograr una mayor solución de la problemática identificada. Por su parte la funcionalidad concluye la utilidad del recurso en contextos reales generando un impacto positivo en la población. En este sentido Ávila y Tapia (2025), mencionan que el impacto de una propuesta de intervención pedagógica se manifiesta como el conjunto de cambios que se pueden identificar con respecto al problema observado. A continuación, se plantea el instrumento utilizado para la evaluación de la propuesta.

Tabla 11.

Instrumento de evaluación de la propuesta

Criterios de evaluación	Escala de valoración				Observaciones
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	
EFICACIA					
Es alcanzable el objetivo de la propuesta, con relación al grupo de beneficiarios.					
La propuesta se basa en un marco teórico coherente que se convierte en el eje vertebral de las actividades realizadas.					

El progreso y ejecución de las actividades se basa en la declaración del marco metodológico, el cual es lógico con la naturaleza de la investigación declarada.					
La propuesta de la intervención es pertinente.					
EFICIENCIA					
Los instrumentos empleados en el recogimiento de la información responden al enfoque de la investigación y tienen una estructura adecuada.					
Los instrumentos son de fácil acceso para los destinatarios.					
El tiempo propuesto para cada actividad es adecuado para su desarrollo.					
El material generado en la propuesta es de fácil acceso para los beneficiarios.					
FUNCIONALIDAD					
La estructura de la propuesta es entendible para docentes, padres de familia y otras personas en general.					
Las actividades de la propuesta son entendibles ya que están debidamente descritas.					
Las actividades presentan objetivos claros, y se detallan los recursos que se emplean.					
IMPACTO					
La propuesta fortalecerá la mejora de la problemática expuesta.					

¿Cómo mejoraría la propuesta diseñada? En este espacio se detallarán las sugerencias generales:

Nota. Instrumento utilizado para la evaluación de la propuesta.

5.14.6 Análisis de los resultados de evaluación: Triangulación de fuente

La triangulación de fuentes consiste en emplear diferentes fuentes de información para el análisis y evaluación de un mismo conjunto de datos o problema de estudio. Mediante la ejecución de este procedimiento los expertos emitirán, críticas constructivas, comentarios y diferentes puntos de vistas teóricas con la finalidad de verificar la validación de los datos del estudio (Solórzano, 2022).

Para el presente estudio se utilizó la triangulación de fuentes para proceder a la evaluación y posterior validación de la propuesta, para esto participaron tres expertos, mismos que valoraron y emitieron comentarios sobre cómo se podría mejorar la guía didáctica, esto se realizó mediante una rúbrica donde se utilizaron diferentes criterios de evaluación. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación.

Tabla 12.

Triangulación de fuentes

Criterios	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Observaciones
Eficacia	Con relación al primer experto en este criterio se observa que la evaluación corresponde a muy bueno, y excelente, dando puntos de mejora en relación con la ejecución de las actividades y el objetivo.	Con referencia al segundo experto, se puede mencionar que todos los indicadores pertenecientes a este criterio se cumplen en su totalidad.	El experto tres menciona que todos los criterios de evaluación se cumplen en su integridad.	• Implementar imágenes para que cada actividad sea más entretenida • Eliminar hojas de trabajo
Eficiencia	En este criterio el experto menciona que los instrumentos de la recolección de los datos deben profundizarse. Además, mencionó que para que las actividades se desarrollen correctamente	Los indicadores de evaluación se cumplen, sim embargo se debería identificar cuáles son las actividades que se debería aumentar o disminuir el tiempo de su desarrollo.	Con relación a este criterio se indicó que cada indicador se cumple.	• Profundizar en el proceso de la recolección de los datos. • Aumentar la durabilidad de las actividades para que se desarrollen correctamente. • Adecuar el tiempo de las actividades en

	deben incrementar su duración.			relaciona a su dificultad
Funcionalidad	El experto expone que la estructura es entendible, sin embargo, debe mejorar su presentación.	En relación con estos criterios se da a conocer que las actividades cuentan con las directrices correctas para su ejecución.	Se manifiestan todos los indicadores se cumplen en la guía.	• Mejoramiento de la presentación estética
Impacto	El experto manifestó que la propuesta contribuye a la problemática planteada.	Se evidencia que las actividades propuestas generarían una mejora significativa en la problemática identificada.	El tercer experto coincide en que la propuesta de intervención educativa fortalecerá la problemática presentada.	• No se emitieron mejoras con relación a este indicador

Nota. Triangulación de fuentes.

5.14.7 Acciones de mejora

En lo que respecta al proceso de mejora de la guía didáctica, se realizaron diversas acciones orientadas a optimizar la calidad pedagógica y visual. Entre las principales mejoras se incorporaron imágenes pertinentes en cada experiencia de aprendizaje, con el fin de facilitar la comprensión de las actividades. Así mismo, se organizó y ajustó el diseño general de la guía, mejorando la distribución de los contenidos, la tipografía y la presentación, lo que permite una lectura más clara y atractiva para los docentes. De igual manera, se fortaleció la explicación de las actividades propuestas, detallando de forma más precisa los pasos, aplicación y promover el desarrollo de las habilidades relacionales en los estudiantes

5.14.8 Interpretación de resultados

El análisis de la validación mediante el juicio de expertos evidenció una valoración general positiva de la propuesta. Los evaluadores otorgaron puntuaciones altas en los criterios de eficacia e impacto, al coincidir en que la guía didáctica es pertinente y contribuye de manera significativa al fortalecimiento de las competencias relacionales, así como a la atención de la problemática

identificada. No obstante, en los criterios de eficiencia y funcionalidad, la triangulación de fuentes permitió identificar aspectos susceptibles de mejora. En este sentido los expertos recomendaron ampliar el tiempo destinado a las actividades para garantizar su adecuado desarrollo y optimizar la presentación visual del material mediante la incorporación de imágenes que faciliten la comprensión y aumenten el interés. En respuesta a estas sugerencias, se implementaron acciones de mejora como la reorganización del diseño gráfico, el ajuste de la tipografía y la inclusión de apoyos visuales en cada experiencia de aprendizaje, logrando un recurso más claro, atractivo, y funcional para los docentes.

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En este apartado se exponen los resultados y la nueva información encontrada referente a la problemática identificada, además se responde al objetivo general y objetivos específicos planteados en el capítulo I.

- Como respuesta al objetivo general se promueve el uso de la guía didáctica, para el fortalecimiento de las competencias relacionales en infantes de 5 a 6 años del subnivel de preparatoria, llamada “Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las competencias relacionales”. La misma cuenta con diez experiencias de aprendizaje basada en el enfoque lúdico y la pedagogía de Vygotsky.
- Con respecto al primer objetivo específico, se fundamentaron teórica y metodológicamente conceptos clave que abordan el desarrollo de las habilidades socioemocionales, enfocadas principalmente en su componente relacional. Estos fundamentos son sustentados por diversos autores expertos en este tema.
- Respondiendo al segundo objetivo específico se realizó el diagnóstico del estado actual del desarrollo de habilidades socioemocionales, específicamente enfocados en las competencias relacionales de niños de 5 a 6 años, mediante la implementación de instrumentos de investigación.
- Para cumplir con el tercer objetivo específico se diseñó una guía didáctica denominada “Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia

armónica, fortaleciendo las competencias relacionales". La misma cuenta con el objetivo de fortalecer las competencias relacionales mediante experiencias de aprendizaje lúdicas, la guía se encuentra constituida por diez actividades, que promueve el desarrollo socioemocional centrándose en las competencias relacionales.

- En referencia al último objetivo específico se realizó la evaluación de la guía didáctica por criterio de expertos, lo que permitió mejorar la presentación, la calidad, el tiempo estimado para cada actividad y redacción de las actividades del recuso educativo.

Recomendaciones

Al finalizar el trabajo de integración curricular se presenta las recomendaciones que se pueden realizar en relaciona a la investigación, mismas que pretenden generar un cambio positivo en relación al tema que se abordó.

- Como primera recomendación, se considera que se pueden adaptar espacios dentro de las actividades diarias o iniciales donde se socialice cuáles son las normas de convivencia que se establecieron en el salón de clases, de esta manera los niños recordarán que acciones son correctas y cuales incorrectas.
- Como segunda recomendación, se sugiere implementar todas las actividades diseñadas en la guía didáctica "Viaje de aprendizaje con Tronky para promover respeto, colaboración y convivencia armónica, fortaleciendo las competencias relacionales". Diseñada para el fortalecimiento de las competencias relacionales en infantes de 5 a 6 años.
- Se recomienda a la comunidad universitaria, docentes, investigadores y público interesado profundizar en el análisis de la presente investigación y la propuesta de intervención educativa, para proceder con la adaptación a diferentes niveles, tanto del subnivel de preparatoria, como del nivel inicial. Esto permitirá la mejora de la guía y validar a un más su metodología y contenido.

Referencias Bibliográficas

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

https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf

Ángulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G., y Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades lúdicas en el nivel preescolar. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSó), 5(2), 42-49.

https://doi.org/10.5281/zenodo.680839

Ávila, Y., y Tapia., B (2025). El impacto de los proyectos de intervención pedagógica en el aprendizaje significativo en estudiantes de pedagogía. Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa, 8(16), 67–86. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/635

Águila, A., y Linares, D. (2020). Desarrollo de la habilidad escuchar: un reto para los docentes de la Educación Superior. Opuntia Brava, 12(4), 20–31.

https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1001

Berastegui, J., Caba, M., y Pérez, N. (2024). Intervención en educación emocional. Efectos en la competencia emocional del alumnado de Primaria y Secundaria] Revista Complutense De Educación, 35(1), 187-197.https://doi.org/10.5209/rced.83087

Booth, E. (2018). Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: (Ed.). Narcea Ediciones.

https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/113173

Barrios, J. A., Cahuaya, S. M., y Chicchon, T. G. (2024). Las estrategias lúdicas y su influencia en el desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria. [Tesis de pregrado, Innova Teaching School]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14360/97

Barraza, M. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango.

http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf

Bodrova, E., y Leong, J. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación11. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, 47.

https://recursospreescolar.wordpress.com/wpcontent/uploads/2009/09/volumen_1.pdf#page=42

Cházaro., A. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 168–171 https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163

Castañeda, P. (2023). Habilidades socioemocionales y el juego simbólico en niños de nivel inicial en una institución educativa de Chiclayo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/122044

Cachado, R. (2021). Diario de campo. Un primo diferente en la familia social 1. [Notas archivadas. Un primo diferente en la familia de las ciencias sociales] *Sociología y Antropología,* 11(2), 551-572.

https://doi.org/10.1590/2238-38752021V112

Correa, J., Calderón, L., y Barrera, M. (2023). Conectividad cerebral, empatía, insensibilidad emocional y toma de decisiones en el trastorno de la conducta Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología (RIP)*, *16*(2), 137–150.

https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16212

Coveña, M., y Ávila., (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la interacción social en niños de 4 y 5 años de edad. *MQRInvestigar, 7(3), 490–508.*

https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.490-508

Creswell, J. W. (2018). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publicaciones.

Cerchiaro, E., Barras, R., Curiel, B., y Bustamante, L. (2021). Metacognición y resolución de problemas en niños escolarizados. European Journal of Education & Psychology, 14(2), 1–23.

https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1570

Corona, A., y Hernández, M. (2023). Uso y abuso de los criterios de inclusión y exclusión en el proyecto de investigación. *MediSur,* 21(5), 1144-1146.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727897X2023000501144&script=sci_arttext&tlng=en

Chimbo, E. (2022). Experiencias en el ámbito de desarrollo socioemocional de niños de 4 a 5 años durante el confinamiento por Covid-19 en una Unidad Educativa rural de la ciudad de Cuenca [Tesis de maestría]. Universidad del Azuay.

https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/88365

Dávila, A. (2022). *El investigador y el paradigma de investigación. Investigación, Transcomplejidad y Ciencia,* 3(2), 44–59.

https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJI

Diaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona De Educação, 44(44).*

Franco, K., Rodríguez, Z., Ospina, A. y Rodríguez, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. Eleuthera, *24(1),* 86–105. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5

González. y Vázquez P. A. (2023). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista Espacios*, *44*(4), 15–23. https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n04p02

Desarrollo Próximo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. 10* (1). 1- 28. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3255

Henao, G. (2009). *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), 785-802:* (ed.). D - Universidad de Manizales. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/25020

Hurtado, A., Oviedo, O., Ollachica, R., y Borda, C. (2024). El juego padres-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo y socioemocional. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(1), 1–19. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5875

Hernández, M. J. (2021). Utilidad del juego en el desarrollo cognitivo y su funcionalidad como herramienta de intervención y evaluación en educación infantil [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. http://hdl.handle.net/10835/13392

Guerra, G. (2022). El lenguaje como una herramienta psicológica para el aprendizaje a partir del trabajo colaborativo en la educación presencial ya distancia dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. 10 (1). 1-28.https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3255

Gil, D., León, G., y Morales., C. (2017). Los paradigmas de investigación educativa desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13(58), 72–74. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510

Idrovo, M. (2022). Creciendo desde la adversidad: propuesta para el desarrollo de habilidades socioemocionales que fomenten la resiliencia en niños de un hogar de acogida de Azogues-Ecuador, dirigida a sus profesionales [Tesis de maestría]. Universidad del Azuay.

https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11782

Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*.

https://hal.science/hal-02528588

Jiménez C, (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. (2021). *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico*, *14*, 76-81.

https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/es/article/view/276

Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 3*(1), 47-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749

Lugo, L., y Rivera, E. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales: Una experiencia de investigación–acción en educación inicial. Revista AJAYU, 23(1), 1-18.https://doi.org/10.35319/ajayu.231271

Llorent, V., Zych, I., Fontans, M., y Álamo, M. (2021). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza. *Psychology, Society & Education, 13(2), 61-75.*

https://www.proquest.com/docview/3102492314/fulltextPDF/2B0C84899A574235PQ/2?accountid=176861&sourcetype=Scholarly%20Journals

Lambright, K. (2024). The Effect of a Teacher's Mindset on the Cascading Zones of Proximal Development: A Systematic Review. Technology, Knowledge & Learning, 29(3), 1313–1329.

https://researchebscocom.proxy.unae.edu.ec/c/rt4sqe/search/details/n7aq5f

Matos, J. (2020). La autorregulación en la inteligencia emocional y el desempeño docente en la escuela académica profesional de terminología médica en la Universidad Norbert Wiener,2017 [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener].

https://hdl.handle.net/20.500.13053/3979

Martos, L, Murillo., H., Enríquez, I. (2021). Escucha activa por parte del personal de obstetricia a familias en duelo perinatal. Paraninfo Digital, (33).

https://ciberindex.com/index.php/pd/article/view/e33020d

Medina, M. Á., Rojas, R., Bustamante, W., Martel, C., Castillo, R, y Loaiza, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú SAC.

https://bida.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/17350/80

Mendoza., L, Quinte., F, López., P y García.,. (2024). Validez de contenido por medio de juicio de expertos para evaluar la inteligencia turística municipal. 593 digital Publisher CEIT, 9(4), 575-585.

https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2505

Miller, S. (2019). Desarrollo de las habilidades emocionales en los más pequeños: (Ed.). Narcea Ediciones.

https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/123543

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo priorizado. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Preparatoria.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2022). Módulo juego-trabajo. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2022/01/MOODULO-JUEGO-TRABAJO.pdf

Ninasunta, L., Aguirre, D., y Razo, H. (2023). El desarrollo socioemocional de los niños en educación inicial II por medio de los juegos tradicionales. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 10(3), 1–19. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3615

Ng, P., Bautista, A., y Williams, K. E. (2023). Kindergarten teachers' knowledge of and beliefs in the influence of music and movement on children's self-regulation: Conocimiento y creencias de docentes de Preescolar LEEME, (51), 116-130. https://doi.org/10.7203/LEEME.51.25809

Núñez, V. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. Revista Varela, 23(66), 184-191. https://doi.org/10.5281/zenodo.8253756

Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(4), 358-366. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748

Ortiz, C. (2021). El paradigma sociocrítico y la práctica evaluativa en educación. EDUCA, (2). http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/947

Organización de las Nacionales Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240

Organización de las Nacionales Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). Habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-

Oviedo, B., y Espinoza, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8(1), 240–245. https://doi.org/10.62452/gvp3ew49

Papalia, E., y Martorrel, G. (2017). Desarrollo humano (13ª ed.). McGraw-Hill.https://www.academia.edu/88382740/Desarrollo_Humano_Papalia_2017_

Peralta, F., y Mayoral, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 12(24). https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152

Patel, P. (2021). Eficacia, efectividad y eficiencia. Revista Nacional de Medicina Comunitaria, 12 (02), 33-39. https://njcmindia.com/index.php/file/article/view/290/165

Papalia, E., Feldman., y Martorell, G. (2012). Estudio del desarrollo humano. El Desarrollo humano (pp. 4-19). McGraw Hill Education. https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp

Pisco, T., y Antón, G., (2022). El lenguaje oral como medio fundamental para las relaciones interpersonales en los niños de 5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB, 598–621.* https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1692

Paneiva, J., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico: Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. 7(49), 55–64. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98968/CONICET_Digital_

Pino, R., y Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? Revista Scientific, 5(18), 371–392. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392

Quishpe, S., Vera, M., Cordova, S., Coello, A., Toapanta, A., y Nono, C. (2024). Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 5*(2), ág-1371. https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/58

Rosas, V. (2021). Desarrollo socioemocional en niños de tercero de básica que asisten a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca [Tesis de maestría]. Universidad del Azuay. https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf

Ramírez, E., y Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. (pp. 203-222). file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/DialnetElMetodoEstudioDeCasoYSuSignificadoEnLaInvestigaci-7042305%20(1).pdf

Recio, Á. (2025). La configuración de las categorías meta gramaticales. Análisis de la red léxico-semántica asociada a Sustantivos. Revista signos, 58(117), 144-164.https://doi.org/10.4151/S0718-09342025011701136

Romero, J., Vásquez, M., Ortega, A., y Yaguachi., Y. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. Revista Scientific, 9(32), 145–168.

https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168

Rueda, C., Cabello, C., Filella, G., y Ros, M. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. Innovación Educativa, (27), 75-90.

https://doi.org/10.15304/ie.27.4315

Sánchez, D., Pérez., N., y Ruvalcaba., L. (2021). Reseña sobre el libro Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río, 8(16), 20–25.

https://doi.org/10.29057/estr.v8i16.7093

Sandoval, P., Maldonado, A., y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas de educación, 15(1), 49-75. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Serrano, M. (2004). El rol del docente mediador en el desarrollo socioemocional del niño (a) preescolar.

http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ0513.pdf

Solórzano., S. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. Comunicación y Métodos, 4(2), 55-67. https://doi.org/10.35951/v4i2.169

Talavera, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate- Lima. 593 digital Publisher CEIT, 8(1-1), 348–369. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671

Tuárez, J., y Tarazona, A. (2022). Metodología lúdica en la construcción de la identidad y autonomía de los niños de Educación Inicial. Revista EDUCARE - UPEL-IPB Segunda Nueva Etapa 2.0, 2, 459–475.
https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1682

Tejaro, G. (2021). Observación participante. Historias de una vida y entrevista en profundidad.
https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fce7592f-03c4-4c139f2f-ccee2180a70b/content

Universidad Nacional de Educación. (2022). Resolución SO-012 No. 080-2022-CSU del Consejo Superior Universitario.
https://unae.edu.ec/transparencia/repositoriounae/resoluciones/consejosuperior-universitario-2022-r/

Universidad Nacional de Educación. (2024). Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.
https://unae.edu.ec/wpcontent/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Universidad Nacional de Educación. (2014). Proyecto de carrera: Educación Inicial (Código 65-01-1-2-A-01).
https://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1959/1/Proyecto%20de%20Carrera%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20de%20la%2.pdf

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. European Scientific Journal, 10(15). https://core.ac.uk/download/pdf/236413540.pdf

Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. Revista Científica Hallazgos21, 7(1), 52- 60. http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

Viramontes, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

Venera, M. Clima de aula y resolución de conflictos en niños de primera infancia (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana). https://repository.javeriana.edu.co/bitstreams/4a4153d7-b11e-49cc-aefd-b1baf689ae1a/download

Ventura., J. y Barboza., P. (2017). El tamaño de la muestra: ¿Cuántos participantes son necesarios en estudios cualitativos? Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 28(3), 0-0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2307211320170003000009&script=sci

Vives., T., y Hamui., S. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación En Educación Médica, 10(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (Vol. 5). sage. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=FzawIAdilHkC&

ANEXOS

Anexo A: Diarios de Campo
https://drive.google.com/file/d/1tK9CX2wGOz0YG5Dor8ZWXURuyd0hUSQq/view?usp=sharing
Anexo B: Árbol de problemas
https://www.canva.com/design/DAGkwbJlKhg/T1_sG7LjtguA3dTSgrZsgw/edit?utm_content=DAGkwbJlKhg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Anexo C: Guía de observación
https://drive.google.com/file/d/1IU7i9r9_B4KHWYGRbNuf9HFAarDN-7Rg/view?usp=sharing
Anexo D: Entrevista
https://drive.google.com/file/d/1EdJIBt3KzPQqpVd_WUxgZWuDKBDeWzH/view?usp=sharig
Anexo E: Matriz Bibliográfica
https://docs.google.com/document/d/1GeYAoizlmGo_LgWz8D9ZchKTHdWJIB8e/edit?usp=sharing&ouid=103767453103847260884&rtpof=true&sd=true
Anexo F: consentimiento Padres de familia
https://drive.google.com/file/d/1CLWwcBR0RNv52YlaQYJRDyi9qRjFJ76S/view?usp=sharing
Anexo G: Consentimiento autoridades
https://drive.google.com/file/d/1EhYBvdaIUcFDzrGMPE5rK6bUQCQevIC6/view?usp=sharing
Anexo H: Densificación
https://drive.google.com/file/d/1npQ2xbCCVfjZQdjzuKag0CWMcisfsteM/view?usp=sharing
Anexo I: Densificación de la guía de pregunta
https://drive.google.com/file/d/1qSlC1ZdmvaPg0oHmifn87zG72Lz8cri4/view?usp=sharing
Anexo J: Densificación de la guía de observación áulica
https://drive.google.com/file/d/1nGTpLfZIj0Jm6LSqjYhiW9G0EWWC1SOs/view?usp=sharing
Anexo K: Densificación de los diarios de campo
https://drive.google.com/file/d/16KYNqa4b44C2LiwFsHjiIU_vVh1YNkKV/view?usp=sharing
Anexo L: Producto Final
https://www.canva.com/design/DAG68kTLzwI/b7BxEMCsRwlhYrVMP1_BJw/edit?utm_content=DAG68kTLzwI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton