UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de

Educación Inicial

Cartilla de actividades lúdico-didácticas para desarrollar las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de Educación Inicial

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Autora:
Paula Leonela Alvarado Calderón

Autora:

Lizeth Carolina Barrera Pintado

Tutora:

Mónica Alexandra Salto Cubillos

Azogues - Ecuador
Febrero, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios y a mi familia, quienes han sido mi mayor apoyo a lo largo de este camino. Su amor incondicional, paciencia y motivación me han dado la fuerza necesaria para enfrentar los desafíos durante el transcurso de la carrera. A mis padres, por inculcarme desde pequeña la importancia de la educación y el esfuerzo; su confianza en mí ha sido un pilar fundamental en mi vida académica y a mis hermanos por siempre apoyarme y animarme en mis estudios sus palabras de aliento han hecho que este proceso sea más llevadero y gratificante.

De igual manera a todas las personas que han sido parte de este proceso de investigación y desarrollo de nuestra tesis. Agradezco a nuestra tutora, Mónica Salto, por su apoyo incondicional, orientación y valiosos consejos que nos guiaron en cada etapa del trabajo. Su dedicación y compromiso con nuestra formación han sido fundamentales para el logro de este proyecto. De igual manera ala PhD. Carolina Seade quien a lo largo de mi vida universitaria estuvo para escucharme, guiarme y apoyarme, sus palabras de ánimo siempre me ayudaron en los momentos más difíciles no cabe duda de que será un modelo a seguir en mi vida profesional como personal.

A mis amigos en especial a mi pareja pedagógica quienes han sido una fuente de apoyo y motivación a lo largo de toda la carrera. Su capacidad para hacerme reír en los días más difíciles ha sido fundamental para mantener mi ánimo y enfoque. Espero que podamos seguir compartiendo experiencias y apoyándonos mutuamente en nuestras futuras metas.

Y por último a mí misma reconociendo el esfuerzo, la dedicación y la perseverancia que he invertido en este proceso de investigación. A lo largo de esta travesía, he enfrentado desafíos y momentos de incertidumbre, pero también he experimentado un crecimiento personal y académico significativo.

Lizeth Carolina Barrera Pintado

Agradecimientos

Quiero empezar agradeciendo a Dios por darme la guía y la sabiduría para cumplir esta meta en mi vida con el apoyo de mi familia y amigos que tanto quiero. También a mi mami por ser mi apoyo fundamental para culminar esta etapa, a mi familia por ser la clave fundamental para lograr esto dándome sus consejos y siendo mi fuente de motivación e inspiración. A mi amiga Paz, le agradezco por estar a mi lado, por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento para lograr juntas esta etapa universitaria.

A mi grupo de amigos de la carrera por apoyarme en cada momento por las alegrías y las tristezas compartidas en la carrera, pero en especial a mi pareja pedagógica Lizeth Barrera por ser una amiga incondicional en estos ciclos donde compartimos el esfuerzo y la dedicación para la realización de este trabajo que nos ayuda a terminar con nuestra carrera.

De la misma forma agradezco a mis profesores de la Universidad Nacional de Educación por compartir sus conocimientos, de manera especial a la PhD. Carolina Seade por siempre estar cuando necesitábamos algo, por enseñarme a investigar. Así mismo a la Mgst. Mónica Saltos por ser nuestra tutora de este trabajo y por su dedicación y enseñanza para terminar con éxito.

Paula Leonela Alvarado Calderón

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Dedicatoria

Dedico esta tesis a todos los niños y niñas que son el futuro de nuestra sociedad. Que cada actividad lúdico-didáctica diseñada en esta cartilla contribuya al desarrollo de sus competencias socioemocionales, ayudándoles a crecer como individuos empáticos y responsables. También dedico este trabajo a mis padres, por su amor y apoyo incondicional, y a mis amigos, quienes han estado a mi lado en cada paso de este camino. Su confianza en mí me ha motivado a seguir adelante y alcanzar mis metas. Este logro es un reflejo de nuestro esfuerzo compartido y espero que juntos sigamos inspirando a otros en el camino hacia un futuro mejor.

Lizeth Carolina Barrera Pintado

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Dedicatoria

Este trabajo de titulación está dedicado con todo mi amor a toda mi familia por sus abrazos, sus palabras de apoyo y su confianza, en especial a mi mami Mónica y a mi Mimi que han sido mi fuente de inspiración, gracias a su amor incondicional, su fortaleza y por enseñarme que con esfuerzo y dedicación se pueden alcanzar los sueños como fue culminar mi carrera profesional. Así mismo a mis chiquitos Amelia y Martin que con sus sonrisas y su cariño me inspiran a estudiar educación inicial y me recordaban la importancia que esta tiene para crear espacios donde los niños puedan aprender, explorar y crecer felices.

Paula Leonela Alvarado Calderón

Resumen

Esta investigación se basó en el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2, el propósito fue proponer una cartilla de actividades lúdico-didácticas para el desarrollo de dichas competencias en una institución educativa de la ciudad de Cuenca. El desarrollo de estas competencias es un proceso que contribuye a las relaciones interpersonales y la gestión emocional. La metodología empleada, correspondió al paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo, y un diseño de estudio de caso en una investigación aplicada. Para el diagnóstico, se aplicaron técnicas como la entrevista (guía de entrevista semiestructurada), observación participante (guía de observación) y grupo focal (guía de entrevista). Durante la fase diagnóstica a través de un análisis de información (codificación de primer y segundo nivel, densificación, red semántica y triangulación metodológica) se identificó que los niños reconocen y manejan sus emociones; sin embargo, presentan dificultades en la expresión emocional y la capacidad de compartir. En consecuencia, se diseñó la cartilla “Aventuras creativas: Explora, juega y aprende”, que fue validada por un pilotaje, demostrando avances significativos en la autoconciencia, autogestión, conducta social y prosocial y toma de decisiones responsables. Esta cartilla demostró pertenencia y coherencia en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Palabras claves: Aprendizaje socioemocional, Desarrollo emocional, Desarrollo social

Abstract

This research was based on the development of socio-emotional competencies in children at sublevel 2. The purpose was to propose a booklet of recreational and educational activities for the development of these competencies in an educational institution in the city of Cuenca. The development of these competencies is a process that contributes to interpersonal relationships and emotional management. The methodology employed corresponded to the socio-critical paradigm with a qualitative approach, and a case study design in applied research. For the diagnosis, techniques such as interviews (semi-structured interview guide), participant observation (observation guide), and focus groups (interview guide) were applied. During the diagnostic phase, through data analysis (first and second level coding, densification, semantic network, and methodological triangulation), it was identified that the children recognize and manage their emotions; however, they present difficulties in emotional expression and the ability to share. Consequently, the "Creative Adventures: Explore, Play, and Learn" booklet was designed. It was validated through a pilot study, demonstrating significant progress in self-awareness, self-management, social and prosocial behavior, and responsible decision-making. This booklet demonstrated ownership and consistency in the development of socio-emotional competencies.

Keyword: Socio-emotional learning, Emotional development, Social development.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

INDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

1.1 Línea, grupo y/o proyecto de investigación UNAE (Universidad Nacional de Educación) a la que se circunscribe la investigación 3

1.2 Planteamiento del problema 4

1.3 Pregunta de investigación 5

1.4 Objetivos de investigación 5

1.4.1 Objetivo general 5

1.4.2 Objetivos específicos 5

1.5 Justificación 6

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 8

2.1 Antecedentes 8

2.1.1 Internacionales 8

2.1.2 Nacionales 9

2.1.3 Regionales 11

2.2 Fundamentos teóricos 12

2.2.1 Diferencia de habilidad, destreza y competencias 12

2.2.2 Conceptualización de competencias socioemocionales 13

2.2.3 Entendiendo las competencias sociales: definición y rol en el desarrollo infantil 15

2.2.4 Competencias emocionales: definición e importancia en el desarrollo infantil y bienestar personal 15

2.2.5 Competencias socioemocionales en la educación Inicial 16

2.2.6 Desarrollo de las competencias socioemocionales en niños de 3 a 4 años 17

2.2.7 Exploración de la diversidad conceptual de las emociones 18

2.2.8 Tipos de Emociones: exploración y caracterización en el contexto humano 20

2.2.9 Función de las emociones en el ser humano 21

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 23

3.1 Paradigma de investigación 23

3.2 Enfoque de investigación 23

3.3 Tipo de investigación 23

3.4 Diseño 24

3.4.1 Fases 24

3.5 Unidades de información 24

3.6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información 24

3.6.1 Criterios de inclusión de los infantes 24

3.6.2 Criterios de exclusión de los infantes 25

3.6.3 Criterios de inclusión de los tutores o representantes legales 25

3.6.4 Criterios de exclusión de los tutores o representantes legales 25

3.7 Categoría de estudio 25

3.8 Técnicas e instrumentos de recolección de la información 26

1.4.2 Técnica 1-Entrevista semiestructurada 26

1.4.3 Instrumento 1-Guía de la entrevista semiestructurada 26

1.4.4 Técnica 2-Observación Participante 27

1.4.5 Instrumento 2- Guía de observación 27

1.4.6 Técnica 3- Grupo Focal 27

1.4.7 Instrumento 3-Guía de entrevista para el grupo focal 27

1.5 Técnicas, instrumentos y/o procedimientos de análisis de la información 27

1.5.2 Preparación de la recolección de la información 29

1.5.3 Diseño y revisión de instrumentos de recolección de la información 29
1.5.4 Planificación de recolección de la información 30
1.5.5 Recolección de la información 30
1.5.6 Sistematización de la información 30
1.5.7 Revisión del instrumento por expertos 31
1.6 Implicaciones éticas de la investigación 31
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 33
4.1 Análisis e interpretación de la información 33
4.1.1 Codificación de primer nivel o abierta 33
4.1.2 Método de comparación constante 33
4.1.3 Densificación 34
4.1.4 Codificación axial o de segundo nivel 37
4.1.5 Red semántica 38
4.2 Triangulación de datos 39
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 44
5.1. Nombre o Título de la propuesta 44
5.2 Origen o naturaleza peculiar de la propuesta y problema al que responde 44
5.3 Justificación 45
5.4 Objetivo general de la propuesta 48
5.5 Metas 48
5.6 Fundamentos teóricos 48
5.6.1 Cartilla didáctica 48
5.6.2 Estructura de la cartilla didáctica 48
5.6.3 Desarrollo de las competencias socioemocionales 49
5.6.4 Estrategias lúdicas 50
5.6.5 Estrategias didácticas 50
5.6.6 Juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional 50
5.6.7 Yoga…… 51
5.6.8 Mindfulness 51
5.6.9 Pedagogía constructivista de Jean Piaget 52
5.6.10 Pedagogía constructivista de Vygotsky a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) 52
5.6.11 El rol del juego en la pedagogía constructivista 53
5.7 Líneas de acción y estrategia 54
5.8 Estructura de la propuesta 55
5.8.1 Fases previstas para el desarrollo 55
5.8.2 Tipos de propuesta: 56
5.8.3 Actividades para la propuesta de innovación 56
5.9 Cronograma para la aplicación de las actividades 57
5.10 Validación del diseño de intervención educativa 59
5.10.1 Validación por pilotaje 59
5.10.2 Ruta de validación por pilotaje 59
5.10.3 Planificación del pilotaje 60
5.10.4 Narrativas del proceso de implementación del pilotaje 61
5.11 Evaluación del pilotaje 62
5.12. Análisis e interpretación de resultados 63
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 64
6.1 Conclusiones 64
6.2 Recomendaciones 65
REFERENCIAS 67

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de Tablas

Tabla 1 *Clasificación de las competencias socioemocionales* **13**
Tabla 2 *Categorías de estudio* **25**
Tabla 3 *Planificación de recolección de la información* **30**
Tabla 4 *Codificación de primer nivel* **33**
Tabla 5 *Codificación de segundo nivel* **37**
Tabla 6 *Triangulación metodológica* **39**
Tabla 7 *Fases de la propuesta* **55**
Tabla 8 *Fechas de la aplicación de las 3 actividades* **57**
Tabla 9 *Rutas para a validación por pilotaje* **59**
Tabla 10 *Actividades implementadas durante la fase de pilotaje* **60**
Tabla 11 *Guía para evaluar el pilotaje de la propuesta de intervención educativa* **62**

Índice de Figuras

Figura 1 *Desarrollo de las competencias socioemocional en niños de 3 a 4 años* ***14***
Figura 2 Tipos de emociones **20**
Figura 3 *Tipificación de las emociones* ***20***
Figura 4 *Red semántica general* **38**
Figura 5 *Gemas de aprendizaje* **46**
Figura 6 *Líneas de acción* **54**

Índice de Anexos

Anexo A Tabla de porcentajes de base de datos UNAE y externas **75**
Anexo B Consentimiento firmado por la docente **75**
Anexo C Consentimiento firmado por los padres o tutores legales..... **75**
Anexo D Consentimiento firmado por los padres o tutores legales para participar en el grupo focal: **75**
Anexo E Formato de entrevista a la docente de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca**75**
Anexo F Formato de guía de observación **76**
Anexo G Guía de entrevista grupo focal para representante o tutores legales..... **77**
Anexo H Registro de información de los instrumentos aplicados..... **78**
Anexo I Cartas de revisión de los tres expertos en el tema **78**
Anexo J Consentimiento firmado para autorización de fotos y videos..... **78**

Anexo K Reporte de turnitin sobre IA **78**
Anexo L Carta de aprobación para la propuesta de intervención **79**
Anexo M Guía de observación para evaluar la actividad..... **79**
Anexo N Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 1 ..... **81**
Anexo O Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 2 ..... **81**
Anexo P Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 3..... **82**

INTRODUCCIÓN

Esta investigación versa en desarrollar las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la ciudad de Cuenca. Teniendo como propósito proponer una cartilla de actividades lúdico-didácticas con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales de la institución antes nombrada. El problema encontrado fue la necesidad de desarrollar dichas competencias ya que, estas son importantes para manejar las situaciones, tanto sociales como emocionales. Igualmente, la investigación se pone en práctica con un grupo de 15 niños del subnivel 2, de los cuales 9 son de sexo masculino de una unidad educativa localizada en la provincia del Azuay.

Se considera su importancia en el campo investigativo desde una perspectiva social y educativa, ya que las competencias socioemocionales, facilitando no solo el desarrollo de habilidades interpersonales, sino que también potencia el aprendizaje significativo y preparan a los niños para enfrentar retos en diferentes contextos de sus vidas. Las actividades lúdico-didácticas adaptadas para niños están enfocadas en garantizar un entorno educativo que promueva valores como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables.

El trabajo se sustenta en fundamentos teóricos que abordan las conceptualizaciones sobre habilidades, destrezas y competencias, se puede decir que los niños desarrollan habilidades básicas que sirven de base para adquirir destrezas a través de actividades que, con el tiempo, se integran para desarrollar competencias. Otra teoría es las competencias socioemocionales, divididas en sociales y emocionales, ya que estas son esenciales para que los niños tengan un desarrollo integral y se adapten a sus contextos sociales. Por último, se exploraron las definiciones de emociones, analizando los tipos que existen y sus funciones, siendo indispensables para el desarrollo integral de los niños. Todos estos epígrafes abordados en la investigación se fundamentan con un enfoque constructivista en las posturas de Piaget y Vygotsky, reconociendo al niño como un protagonista de su propio aprendizaje, siendo importante para la interacción social, el aprendizaje activo y la reflexión emocional de los niños.

Metodológicamente, esta investigación parte de un paradigma sociocrítico con el objetivo de analizar las diversas barreras sociales que existen para limitar el desarrollo de estas competencias y encontrando y proponiendo una solución. Con enfoque cualitativo que se basó en observar e interpretar los comportamientos, las experiencias y las percepciones de los niños. Desarrollándose como un estudio de caso para que guíe la investigación a través de tres fases. En cuanto, a la recogida de información se ejecutaron técnicas como la entrevista

semiestructurada, el grupo focal, y la observación participante junto con sus instrumentos como guía de entrevista semiestructurada que se aplicó a la docente, guía de observación que se anotaba todo lo observado y guía de entrevista para grupo focal que se realizó con los tutores legales.

En esta investigación la problemática encontrada fue la necesidad de desarrollar las competencias socioemocionales en los niños ya que, estas son importantes para que logren manejar las situaciones, tanto sociales como emocionales. Respondiendo a dicho problema, se planteó el diseño y la validación por pilotaje de la cartilla titulada “Aventuras creativas: Explora, juega y aprende”, compuesta por actividades enfocadas en desarrollar las competencias como la autoconciencia, la autogestión y motivación, la conciencia social y prosocial y la toma de decisiones responsables. La aplicación del 30% de las actividades permitió evidenciar avances significativos en estas áreas, logrando fomentar el trabajo en equipo, la interacción respetuosa y el aprendizaje emocional en un ambiente seguro y colaborativo.

Finalmente, la estructura de este trabajo está organizada por capítulos con el propósito de facilitar la comprensión y el análisis de la investigación. En el primer capítulo, se detalla el planteamiento del problema, en él se aborda el contexto, el objetivo general y los objetivos específicos. Seguido, se presenta el segundo capítulo con el marco teórico, que indica los conceptos y las teorías más relevantes para fundamentar este estudio. En el tercer capítulo, se desarrolla el marco metodológico detallando la utilización del paradigma socio crítico desde un enfoque cualitativo, con un tipo investigación aplicada, y el diseño estudio de caso. Además, se indica las unidades de información junto con los criterios de inclusión y exclusión, el cuadro de categorización, la recolección de información, y las técnicas e instrumentos aplicados para realizar el análisis de información. El cuarto capítulo se centra en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, mientras que el quinto capítulo expone la propuesta basada en una propuesta de intervención educativa la cual es una cartilla de actividades lúdico-didácticas. Por último, el trabajo culmina con las conclusiones y recomendaciones, que sintetizan los resultados obtenidos en este estudio y mencionan sugerencias para futuras investigaciones o aplicaciones prácticas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de las competencias socioemocionales no es un proceso con una única causa principal, sino que está influenciado por múltiples factores. Este desarrollo ocurre en todos los individuos porque formamos parte de una sociedad en la que convivimos con otras personas, lo que nos lleva a interactuar en diversos contextos de nuestra vida. Vivir en comunidad y no de manera aislada impulsa el establecimiento de relaciones en distintos escenarios (Heras et al., 2016).

En los niños de 3 a 4 años, este desarrollo es progresivo, ya que atraviesan un crecimiento emocional y están en una etapa de aprendizaje sobre la gestión de distintas emociones (Trujillo et al., 2024). Una educación de calidad desde la primera infancia promueve la inteligencia emocional, permitiendo que los niños aprendan a relacionarse con su entorno y con los demás, al mismo tiempo desarrollan habilidades fundamentales para su crecimiento y bienestar futuro.

De acuerdo con el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes del Ministerio de Educación (2023), los aprendizajes socioemocionales constituyen un conjunto de habilidades destinadas a gestionar, comprender y expresar emociones de manera positiva, lo que mejora la interacción con los demás. Este enfoque favorece el trabajo colaborativo e independiente para alcanzar objetivos personales, académicos y sociales, ya que fomenta estrategias éticas y responsables para resolver conflictos interpersonales, considerando las similitudes y las diferencias individuales y colectivas en diversas situaciones.

La educación socioemocional se concibe como un proceso de enseñanza a través del cual los niños y adolescentes integran los valores, conceptos, habilidades y actitudes permitiéndoles gestionar y percibir sus emociones, desarrollando su identidad, cuidando de los demás, cooperando, creando vínculos saludables y tomando decisiones responsables para afrontar situaciones desafiantes de manera ética y positiva (Ministerio de Educación, 2020).

En este capítulo se presenta un marco conceptual sobre el tema, la línea de investigación que guía el estudio, el planteamiento del problema, la contextualización del escenario donde se observó el problema, la pregunta de investigación, el objetivo general junto con los objetivos específicos, y la justificación de la investigación.

1.1 Línea, grupo y/o proyecto de investigación UNAE (Universidad Nacional de Educación) a la que se circunscribe la investigación

Este proyecto está enmarcado en la línea de investigación de la UNAE descrita en la Resolución-SO-012-No.-080-2022-CSU (2022), titulada “Formación integral y desarrollo profesional docente” (p. 6). En base a este contexto, se generan conocimientos en función de ámbitos pedagógicos, didácticos y lúdicos, ejecutados en una institución educativa de la ciudad

de Cuenca. El estudio estará centrado en las competencias socioemocionales de los niños del aula del subnivel inicial 2, teniendo presente la realidad educativa de este contexto.

Así mismo, el estudio está fundamentado en la sublínea de investigación “Didáctica general y aplicada” (p. 6), en la que se enfoca en el diseño de una propuesta de actividades lúdico-didácticas. Las cuales estarán encaminadas en favorecer el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, adaptándose a las necesidades y al contexto social de los niños. Además, dicha propuesta busca reformar la práctica educativa, incentivando a que la educación sea de forma contextualizada y significativa.

1.2 Planteamiento del problema

En esta sección se describen los descubrimientos encontrados que permitieron identificar el problema de este estudio, teniendo en cuenta el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, así mismo las posibles causas y sus consecuencias, específicamente en el ámbito de la educación inicial. Todos estos aspectos fueron clave para establecer la problemática identificada para alcanzar una comprensión profunda del tema abordado.

La identificación del problema surge en el transcurso de las prácticas preprofesionales, a través de la observación, el acompañamiento constante en el aula y el apoyo a la docente en la enseñanza y en el aprendizaje de los niños. Estas prácticas se llevaron a cabo durante 96 horas, entre abril y junio del año lectivo 2023-2024, en una unidad educativa ubicada en la parroquia Sucre, ciudad de Cuenca, provincia de Azuay, perteneciente al distrito 6 01D02-CUENCA-SUR. El centro educativo estaba ubicado en una zona urbana y residencial de fácil acceso, rodeada de tiendas, farmacias y servicios de transporte, entre otros.

La institución era de sostenimiento fiscal, formaba parte del régimen Sierra y tenía un nivel socioeconómico medio. Ofreció educación regular con jornadas matutina y vespertina, abarcando los niveles curriculares desde educación inicial (subniveles 1 y 2) hasta bachillerato. La institución contaba con un aproximado de 38 docentes (24 mujeres y 14 hombres) y 978 estudiantes de nivel socioeconómico media.

Las prácticas preprofesionales se desarrollaron de manera presencial en el subnivel inicial 2, con 15 niños (6 niñas y 9 niños) en la jornada matutina. La docente a cargo tenía 6 años de experiencia laboral, uno de ellos en esta institución, y poseía una licenciatura en educación inicial, estimulación temprana e intervención precoz.

El aula estaba organizada con 6 mesas, dispuestas en grupos de dos, donde los niños compartían espacios. También contaba con rincones específicos, como los de construcción y del hogar, un área de recreación con juegos infantiles y baños cercanos al aula (tres para niños y tres para niñas).

Durante las prácticas, se observaron varios indicadores que permitieron identificar el problema. Entre ellos, se detectaron cambios bruscos de humor como cuando los niños perdían acceso a juguetes, generando un llanto inconsolable o irritabilidad. Además, se observó ansiedad, manifestada en inseguridad ante situaciones sociales por desconocimiento de cómo interactuar adecuadamente. También se evidenciaron dificultades para comunicarse debido a la falta de vocabulario para expresar sentimientos y emociones, así como la ansiedad por separación de figuras de apego.

Se consideró que las posibles causas de estos problemas incluyen la ausencia de un entorno afectivo y de apoyo familiar, así como la carencia de modelos saludables de comportamiento. Además, se identificó la falta de preparación de la docente para abordar competencias socioemocionales en niños, ambientes educativos poco estimulantes y la escasez de recursos lúdicos, como cuentos ilustrados, material audiovisual y actividades que promovieran la expresión emocional. Asimismo, experiencias traumáticas no gestionadas adecuadamente en el hogar contribuyeron a dificultar la expresión y gestión emocional en los niños.

Estas situaciones pudieron generar problemas como dificultad para establecer relaciones interpersonales, baja autoestima, ansiedad social, bajo rendimiento académico, agresividad o baja tolerancia a la frustración. La falta de conocimiento sobre cómo trabajar estas competencias limitó las oportunidades de los niños para aprender y desarrollar competencias sociales y emocionales, fundamentales para afrontar situaciones cotidianas de manera efectiva.

Con base en lo anterior, se establece la pregunta de investigación: Pregunta de investigación:

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel inicial 2 de una institución educativa de la ciudad de Cuenca?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Proponer una cartilla de actividades lúdico-didácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la ciudad de Cuenca.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado actual de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la Ciudad de Cuenca.
- Diseñar una cartilla de actividades lúdico-didácticas “Aventuras creativas: explora, juega y aprende” para el desarrollo de las competencias socio emocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la Ciudad de Cuenca.
- Aplicar parcialmente una cartilla de actividades lúdico-didácticas “Aventuras creativas:

explora, juega y aprende” para el desarrollo de las competencias socio emocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la Ciudad de Cuenca.

- Validar el diseño de una cartilla de actividades lúdico-didácticas “Aventuras creativas: explora, juega y aprende” para el desarrollo de las competencias socio emocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la Ciudad de Cuenca, mediante un pilotaje del 30 %.

1.5 Justificación

La finalidad de este estudio fue abordar y desarrollar las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2, ya que estas debían estimularse desde los primeros años mediante actividades didácticas, permitiendo que los infantes se preparen para enfrentar los desafíos de la sociedad actual y se desenvuelvan eficazmente en diversos ámbitos de la vida (Sierra et al., 2021).

La educación integral de niños y adolescentes implica abordar el aprendizaje socioemocional desde la escuela, ya que este estaba vinculado con aspectos esenciales de su desarrollo personal y social, contribuyendo a una educación de calidad (Unesco, 2023). Por ello, las instituciones educativas deben priorizar la atención socioemocional, fortaleciendo entornos educativos que demuestren la inclusión. De esta forma, se puede lograr que los infantes estén preparados para poder enfrentar diferentes desafíos dentro y fuera del aula.

En base a esto, la investigación se sustenta con una dimensión pedagógica, abordando la integración y enseñanza de estas competencias en este contexto educativo. Esto implicó la utilización de estrategias y actividades diseñadas para desarrollar valores como empatía, honestidad emocional y autoconsciencia en las emociones de los niños. Asimismo, se consideró fomentar el ámbito socioemocional a través de prácticas pedagógicas para promover un ambiente escolar agradable y positivo para todos.

En cuanto a la dimensión curricular, se puede decir que la investigación se apoyó en el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes del Ministerio de Educación (2023). En el que se establece que las competencias socioemocionales son aprendizajes fundamentales que permiten al infante comprender y gestionar sus propias emociones, estableciendo relaciones saludables, trabajando en equipo y resolviendo sus problemas. Además, define las competencias claves para el nivel inicial, que están diseñadas para que los niños adquieran la capacidad de reconocer y expresar emociones, desarrollando su independencia en actividades cotidianas como la toma de decisiones responsables, estableciendo relaciones positivas con sus pares, y encontrando soluciones a problemas sencillos.

En función de la dimensión social, esta investigación se justifica en el reconocimiento de los niños como seres sociales, que desarrollan competencias socioemocionales interactuando con

otros. Conforme participan en estas interacciones, establecen relaciones con sus pares, compartiendo, resolviendo conflictos y cooperando, generando competencias esenciales para su desarrollo emocional y social.

En lo referente al aporte práctico, esta investigación respondió a la necesidad identificada de desarrollar las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2 en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca. La cartilla de actividades lúdico-didácticas fue elaborada para favorecer la práctica docente y el desarrollo integral de los infantes.

La factibilidad se evidenció en el hecho de que las actividades contaban con los recursos necesarios. Las investigadoras lograron adentrarse al contexto educativo para identificar el problema y la recolectar datos relevantes. En cuanto a los recursos materiales, se contó con herramientas tecnológicas como computadoras, dispositivos móviles y acceso a internet, lo que permitió recopilar y analizar datos de manera rápida y eficiente. Los principales beneficiarios fueron los 15 niños del subnivel inicial 2, quienes, al participar en la guía de actividades lúdico-didácticas, adquirieron herramientas para desarrollar competencias socioemocionales. Esto favoreció su comunicación y colaboración con sus pares, promoviendo un aprendizaje significativo.

Los beneficiarios indirectos fueron los docentes y los representantes legales, quienes tuvieron la oportunidad de mejorar sus prácticas educativas relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, adaptándose a las necesidades individuales de cada niño, considerando que cada uno es único y expresa sus sentimientos de manera diferente.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Los antecedentes se indagaron en la base de datos de la UNAE con un porcentaje del 65% y en diversos repositorios institucionales universitario y bases de datos científicas con un 35%, dentro de últimos cinco años (Ver anexo A).

2.1.1 Internacionales

Un antecedente de esta investigación es el trabajo realizado en Perú por Mendoza (2023) titulado “Juegos tradicionales y desarrollo socioemocional de los estudiantes de inicial de 4 años en una institución educativa de Ica 2023”. El cual tuvo como objetivo “determinar los juegos tradicionales mejoran el desarrollo socioemocional de los estudiantes de Inicial de 4 años en una Institución educativa de Ica 2023” (p.3).

El tipo de investigación es no experimental – correlacional con un enfoque cuantitativo. La población está conformada por 300 infantes de 3, 4 y 5 años. Los resultados mostraron que 17 alumnos presentaron un 58,8% de nivel medianamente eficiente en los juegos tradicionales, lo cual se considera un nivel normal en su desarrollo socioemocional, mientras que el 41,2% alcanzó un nivel alto. Por otro lado, 83 alumnos demostraron un nivel eficiente en los juegos tradicionales, con un 18,1% en un nivel normal de desarrollo socioemocional y el 81,9% en un nivel alto.

Otro estudio fue realizado en México por Juárez (2023), cuyo título es la “Importancia de la educación socioemocional para lograr un alto nivel de desarrollo emocional en alumnos de preescolar”. Su objetivo fue “relevar la importancia de la educación socioemocional en el nivel preescolar, cuáles son los beneficios para que los niños mejoren su desarrollo emocional y obtengan un bienestar pleno” (p.16). Metodológicamente se presentó un enfoque cualitativo y fue aplicada una encuesta a 20 alumnos, 13 son niñas y 7 son niños de 4 a 5 años. Obteniendo como resultado que, durante las actividades, los alumnos identificaron sus características físicas y mostraron creatividad al dibujarse; la actividad sobre identificación de sexo permitió recopilar información sobre su lenguaje, expresión y preferencias.

Un estudio adicional llevado a cabo en España por Salas et al. (2022) se tituló "Mejora de las Competencias Socioemocionales en Alumnos de Educación Infantil a través de la Educación

Emocional". Su propósito es “determinar en qué medida los estudiantes que participan en el programa experimentan una mejora significativa en su competencia emocional y social” (p.517).

En términos metodológicos, se ha seleccionado un diseño cualitativo cuasiexperimental pretest-postest donde 173 estudiantes, 89 del grupo experimental y 84 en el grupo de control, de 5 años de Murcia España, han sido medidos con un cuestionario para evaluar la competencia social. Los resultados obtenidos han arrojado resultados positivos donde los niños han interactuado de manera sociable entre sí, expresando sus emociones, mostrando una disminución en las conductas violentas y resolviendo conflictos de manera efectiva, lo que contribuye positivamente a su desarrollo emocional y social.

Los aportes de los autores utilizados han sido muy útiles porque se enfocaron en la importancia de las competencias socioemocionales de los niños en la educación preescolar y cómo mejoraron las relaciones y un enfoque más saludable de los sentimientos y emociones. Como resultado, estas metodologías permiten entender la importancia de desarrollar las competencias para los niños de 3 a 4 años.

A manera de conclusión, las investigaciones internacionales, nacionales y regionales enfatizan la importancia de potenciar las competencias socioemocionales en la educación, ya que influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes. Además, se constató que la metodología más utilizada es la cualitativa, lo que demuestra la amplitud y profundidad para abordar y comprender las dinámicas del desarrollo socioemocional.

Los resultados de las propuestas presentadas en estas investigaciones fueron, en su mayoría, favorables. Esto evidencia que el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia contribuye de manera significativa a la canalización adecuada de las emociones y al desarrollo de habilidades como la empatía, el autocontrol, el autoconocimiento y las relaciones interpersonales.

2.1.2 Nacionales

Se buscó en los repositorios de la Universidad Central del Ecuador, Universidad Técnica de Ambato, Universidad Nacional de Loja y bases de datos científica, se buscó con palabras claves como desarrollo socioemocional, competencias socioemocionales, estrategias socioemocionales y no se encontraron dentro de los últimos 5 años investigaciones donde se hayan hecho aplicaciones de propuestas, siendo este el único.

Una investigación realizada en Manabí por Mendoza y Briones (2022), titulada "Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial", tuvo como objetivo “diseñar una estrategia pedagógica para promover el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial de la Unidad Educativa Franklin Delano Roosevelt de la Ciudad de Portoviejo” (p.341). La metodología empleada fue de enfoque mixto, aplicando encuestas y entrevistas a 19 estudiantes de 4 a 5 años, 1 docente y 19 padres de familia. Los resultados mostraron que los niños reconocieron y manejaron sus emociones básicas, desarrollaron competencias como la empatía, el autoconocimiento y mejoraron sus relaciones interpersonales mediante actividades basadas en el juego.

Por esta razón se amplió el tiempo de búsqueda hasta un periodo de 10 años, encontrando lo siguiente: una investigación elaborada por Fiallos (2016), del cual el título es “Elaboración y aplicación de una guía didáctica así me divierto, con actividades didácticas para el desarrollo socioemocional de los infantes del primer grado de educación básica de la unidad educativa La Salle, cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, periodo 2014-1015”. Su objetivo es “desarrollar el estado socioemocional de niños y niñas del Primer grado de Educación Básica aplicando la guía didáctica con juegos tradicionales, de roles y de mesa para fortalecer la integración y participación” (p. 61). Se empleó un método Hipotético – Deductivo usando como instrumento una guía de observación realizada en 35 niños del Primer Grado de Educación Básica. Como conclusión nos dice que las actividades mejoraron su atención, concentración y capacidad cognitiva e intelectual para participar de manera individual, pero principalmente colectiva demostrando respeto, confianza en sí mismo y en los demás.

Aunque se amplió el tiempo de búsqueda, no se encontraron más estudios que aborden el tema de las competencias socioemocionales.

En la primera investigación, consideramos crucial la estrategia propuesta que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales. Esto subraya la importancia de abordar este tema, ya que el bienestar integral de los niños se logra al adquirir competencias tanto emocionales como sociales. Y en la segunda investigación nos proporciona información sobre cómo implementar de forma efectiva una guía de actividades que fomente las competencias socioemocionales a través de actividades que podríamos adoptar para nuestra propuesta.

2.1.3 Regionales

Se analizó la investigación de Jiménez y López (2022) titulada “Desarrollo Socioemocional en niños de 3 a 4 años del Inicial 1 de la Unidad Educativa Luis Cordero, Azogues-Ecuador”. El objetivo de este estudio es “contribuir al desarrollo socioemocional con un cuadernillo de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Ámbito Convivencia de los niños de 3 a 4 años del Inicial 1 de la Unidad Educativa “Luis Cordero”, Azogues- Ecuador” (p. 15). Este estudio metodológicamente se condujo por un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, aplicando la entrevista de profundidad, observación participante, encuesta, guía de preguntas de entrevista, guía de observación, cuestionario de preguntas. Teniendo como participantes a la docente titular, representantes legales y los 25 niños(as) pertenecientes al grupo 1A del subnivel 1. Los resultados evidenciaron, que es importante que los estudiantes cuenten con el apoyo de sus representantes, se promovió el desarrollo emocional y social de los alumnos. Esto les ayudó a adquirir habilidades sociales y experiencias valiosas.

A su vez, en una investigación realizada Pinos (2022) llamada “Estudio del desarrollo socioemocional de niños de 4 a 5 años en la Unidad Educativa Fiscal “Manuela Garaicoa de Calderón” durante el confinamiento por covid-19". Su objetivo principal es “analizar el desarrollo socioemocional de niños y niñas y sus implicaciones durante el confinamiento” (p.3). La metodología utilizada es esta investigación es cualitativa de tipo no experimental con un alcance de carácter descriptivo, la población es de 3 docentes y 8 padres de familia de niños de Inicial II. Se utilizó la entrevista como instrumento de investigación. Los hallazgos mostraron la aparición de respuestas emocionales como el estrés, la tristeza, el cansancio, el enojo y la angustia, las cuales afectaron el comportamiento de los niños y sus relaciones socioemocionales con los padres, compañeros de clase y docentes.

Por otra parte, se considera el estudio de Pizarro y Sucozhañay (2022) sobre el “fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños/as de 4 a 5 años de la ciudad de Cuenca-Ecuador a través de una cartilla educativa”. Su objetivo principal fue “fortalecer la inteligencia emocional en niños/as de 4 a 5 años de la ciudad de Cuenca Ecuador, a través de una cartilla educativa” (p.19). Este análisis partió de un paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto. Utilizando instrumentos como diario de campo, entrevista, test de Inteligencia Emocional, Mesquite adaptado, guía de observación, guía temática para el grupo de discusión. Teniendo como población a 25 niños/as de 4 a 5 años, 1 docente y 25 padres de familia. La mejora de la

inteligencia emocional de los niños de 4 a 5 años permite reflexionar sobre sus emociones, expresarlas, reconocerlas y manejarlas adecuadamente.

Los aportes de estos autores fueron muy valiosos, subrayan la relevancia de las competencias socioemocionales en la educación preescolar, destacando su impacto positivo en las relaciones interpersonales y el manejo emocional. Lo que nos permitió conocer la importancia que tiene el desarrollar las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2.

Sintetizando, las investigaciones internacionales, nacionales y regionales se pueden mencionar que es importante fortalecer las competencias socioemocionales en el contexto educativo, además estas competencias favorecen la enseñanza y el aprendizaje de los niños. Asimismo, se observó que la mayoría de los estudios utilizan un enfoque cualitativo. En los resultados de las propuestas de los estudios, la mayoría fueron favorables, por lo que se evidencia que las competencias socio emocionales en la primera infancia ayudan a canalizar sus emociones y a desarrollar habilidades como la empatía, el autocontrol, el autoconocimiento y las relaciones interpersonales.

2.2 Fundamentos teóricos

En este apartado se abordará el marco teórico de esta investigación que se basa en varias teorías y métodos acerca de las competencias socioemocionales. En esta sección, se presentan los conceptos de las emociones y de las competencias socioemocionales, además, aborda otras temáticas imprescindibles para una mejor comprensión del tema.

2.2.1 Diferencia de habilidad, destreza y competencias

Es importante conocer cuál es la diferencia entre habilidad, destrezas y as ya que estos términos son fundamentales en la educación porque permiten crear programas y estrategias que promueven un aprendizaje completo y significativo para los estudiantes.

Es importante conocer la diferencia entre habilidad, destreza y competencias debido a que estos términos son importantes para la educación, a través de estos se puede implementar programas y estrategias que favorezcan una formación integral y significativa en los niños. A continuación, se desarrollan cada uno de los términos:

- **Habilidades**: Desde el inicio, el niño comienza a desarrollar habilidades, las cuales son elementales para su vida. Tales como las motoras, de comunicación y social. Por ejemplo, aprender a hablar, correr o jugar con otros niños son habilidades que representan la base sobre la cual se construirán destrezas más específicas (Briones y Matías, 2024).
- **Destrezas**: A medida que los niños realizan y repiten las actividades, comienzan a desarrollar destrezas específicas. Por ejemplo, al momento de jugar con bloques, ellos mejoran la destreza de construcción y manipulación de objetos, en cambio en las actividades como correr o saltar perfeccionan la coordinación. Las destrezas representan la aplicación práctica de las habilidades

adquiridas (McGraw-Hill, 2013).

- **Competencias**: Conforme pasa el tiempo, los niños adquieren destrezas y habilidades en contextos complejos y significativos, por lo que se genera el desarrollo de competencias. Por ejemplo, una competencia social se evidencia cuando un niño participa en actividades grupales, comparte juguetes y resuelve conflictos de manera adecuada. Las competencias engloban un conjunto amplio de habilidades, destrezas y actitudes que permiten a los niños interactuar con su entorno de manera efectiva (Marco Curricular Competencial de Aprendizaje,2023).

2.2.2 Conceptualización de competencias socioemocionales

Es importante conocer el significado de competencias según el Ministerio de Educación (2023) son la capacidad de una persona para desarrollar, combinar y aplicar diversos niveles de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada, para enfrentar con éxito y autonomía los desafíos personales y grupales. Esto fortalece su capacidad para actuar de manera crítica, consciente y creativa en diversas situaciones, en su vida diaria.

Las competencias socioemocionales se describen como un conjunto de habilidades que permiten a las personas expresar, regular y comprender sus pensamientos, emociones y comportamientos en la vida cotidiana, además de facilitar su adaptación a situaciones cambiantes (Schoon, 2021). Por lo tanto, son esenciales para enfrentar los cambios en la sociedad. Estas competencias se clasifican en cuatro categorías:

Tabla 1
Clasificación de las competencias socioemocionales

	Categorías de las competencias socioemocionales
Autoconciencia	Se enfoca en la capacidad de identificar sus propias emociones, objetivos y valores, así estos pueden influir en el comportamiento según los contextos en los que se encuentren.
Autogestión y motivación	Es la habilidad que tiene la persona para gestionar sus emociones y comportamientos en diversas situaciones, lo que favorece la motivación y el logro de sus objetivos personales.
Conciencia social y conducta prosocial	Se enfoca en la habilidad de comprender las emociones ajenas en distintos contextos, mientras que la conducta prosocial se refiere a la capacidad de establecer relaciones interpersonales respetando normas sociales y comunicándose efectivamente.
Toma de decisiones responsables	Se enfoca en la habilidad de tomar decisiones considerando diversas opciones y el bienestar tanto propio como de los demás.

(Zych et al., 2018; Álamo y Falla, 2023).

Por esta razón, las competencias socioemocionales comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona posee la cual influye en la manera en que se relaciona con los demás y consigo misma. Estas competencias son fundamentales para alcanzar objetivos, trabajar colaborativamente y gestionar adecuadamente las emociones.

Es crucial promover el desarrollo de estas competencias mediante la educación

emocional, dado que son esenciales para el desarrollo integral del individuo. Fortalecerlas permite al ser humano manejar situaciones inesperadas, controlar impulsos y colaborar eficazmente (Russo,2019).

El desarrollo de las competencias socioemocionales es una habilidad que los seres humanos adquieren desde la infancia y continúan desarrollando a lo largo de su vida. Al desarrollar estas habilidades, los niños adquieren la capacidad de entender, manejar y expresar sus emociones, así como las de los demás. También aprenden a controlar su comportamiento, seguir instrucciones, comunicarse, interactuar y establecer relaciones con otros. Por lo tanto, este desarrollo socioemocional juega un papel fundamental en la creación de vínculos saludables y en la promoción del bienestar integral del niño (Ninasunta et al., 2023).

Según lo señalado por los autores, estas competencias son clave para el desarrollo integral y la adaptación en diversos contextos sociales. Ya que ayudan
tanto al bienestar personal de los infantes como a mejorar la convivencia y lograr alcanzar metas colaborativas con otros individuos. También se puede decir que estas favorecen al bienestar personal, la adaptación social y el logro de metas.

En este sentido de acuerdo con las cuatro categorías de las competencias socioemocionales, el desarrollo bajo nuestro criterio y en base a lo investigado seria de la siguiente manera:

Figura 1

Desarrollo de las competencias socioemocional en niños de 3 a 4 años



Nota. La figura muestra la escala de desarrollo de las competencias socioemocionales en niños de 3 a 4 años. Fuente: Zych et al. (2018) y Álamo y Falla (2023).

Al construir los fundamentos teóricos de competencias socioemocionales, en la revisión bibliográfica se ha encontrado un tratamiento indistinto a términos relacionados con habilidades sociales, habilidades emocionales o competencias socioemocionales, entre otros. Por ello, en torno a las competencias sociales, competencias emocionales y competencias socioemocionales

algunos autores abordan y declaran la siguiente información.

2.2.3 Entendiendo las competencias sociales: definición y rol en el desarrollo infantil

Según Pichardo et al. (2009) “La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad” (p. 38). Se refiere a la capacidad de responder de manera adecuada a las exigencias de una situación social específica. Este concepto está vinculado con otros como adaptación, habilidades sociales, autoestima, eficacia y comportamiento inteligente. Su evolución se ve influida por el entorno en el que se desenvuelve el individuo. Por ende, desarrollar estas competencias desde temprana edad no solo asegura resultados positivos, sino que también establece bases sólidas para futuras relaciones personales y el bienestar emocional de cada niño. En este sentido, Zamora et al. (2011) señala que “algunas competencias sociales que se desarrollan en esta etapa y que son necesarias para el ajuste social son: la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar y expresar verbalmente los sentimientos, establecer el autocontrol y regular tendencias agresivas” (p.2).

A partir de la información mencionada, se puede decir que las competencias sociales son esenciales para el desarrollo infantil, ya que favorecen la interacción positiva, el manejo de las emociones. Por otro lado, contribuyen en el rendimiento académico y social de los niños ayudándoles a adaptarse a diferentes entornos sociales. Además, dichas competencias previenen los problemas de comportamiento, asegurando así un desarrollo integral y saludable.

2.2.4 Competencias emocionales: definición e importancia en el desarrollo infantil y bienestar personal

Se considera a Bisquerra y Pérez (2007) ellos plantean que “Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Por lo tanto, dichas competencias son importantes, ya que favorecen la capacidad de adaptación al entorno y ayudan a los individuos afrontar diversas situaciones de la vida con mayores posibilidades de éxito. Además, beneficia los procesos como el aprendizaje, las relaciones personales y la resolución de problemas.

Por otro lado, Bisquerra (2003) propone una clasificación de las competencias emocionales agrupándolas en cinco categorías: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar

La conciencia emocional: Es la habilidad de reconocer y entender las propias emociones como las emociones de los demás, incluyendo la capacidad de percibir el ambiente emocional en diferentes situaciones.

La regulación emocional: Es la capacidad de manejar las emociones, siendo consciente de

cómo las emociones influyen en nuestros pensamientos y acciones, así como tener estrategias efectivas para enfrentarlas.

La autonomía personal: Integra las habilidades como la autoestima, responsabilidad, actitud positiva, capacidad para cuestionarse, buscar apoyo y recursos cuando lo necesite, y tener confianza para manejar las emociones.

La inteligencia interpersonal: Es la capacidad para mantener las relaciones positivas con otros individuos, incluyendo habilidades sociales, comunicación efectiva, respeto, cooperación social y asertividad.

Las habilidades de vida y bienestar: Es la habilidad para asumir comportamientos responsables y efectivos para resolver problemas personales, familiares, sociales y profesionales. Esto es fundamental para promover el bienestar tanto emocional como social.

Con base a estos fundamentos teóricos, se puede mencionar que estas competencias desempeñan un papel fundamental en el desarrollo infantil, puesto que ayudan para que los niños comprendan y manejen sus emociones. Además, estas competencias fortalecen la autoestima y la autoconciencia, permitiendo desarrollar una imagen positiva de sí mismos y que tomar decisiones conscientes. Asimismo, contribuyen a mejorar sus relaciones interpersonales y la capacidad para adaptarse y superar desafíos.

2.2.5 Competencias socioemocionales en la educación Inicial

Según el Ministerio de Educación (2023), el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes es un modelo nacional diseñado para fomentar el desarrollo progresivo de habilidades esenciales, entre ellas las competencias socioemocionales. Estas permiten gestionar y expresar emociones de manera efectiva favoreciendo la interacción con los demás y facilitando la resolución de conflictos de manera ética responsable. Estas también son útiles para generar estrategias que ayuden a resolver conflictos, aprovechando las diferencias y similitudes individuales y colectivas de forma responsable y ética en diversas situaciones.

Si bien el currículo menciona estas competencias, su aplicación en educación inicial es limitada, ya que solo se abordan formalmente en los niveles superiores como en el bachillerato. Sim embargo, su desarrollo temprano es clave para que los niños formen relaciones saludables, colaboren en equipo y resuelvan conflictos. Esto contribuye a fomentar una conciencia emocional y social, fortaleciendo la autoestima y permitiéndole actuar de forma autónoma.

Por otro lado, las competencias socioemocionales proporcionan una base sólida para afrontar adversidades y superar fracasos en el entorno escolar. También influyen en la manera en la que los niños interactúan con sus compañeros y docentes creando un ambiente de aprendizaje positivo que favorece tanto el desarrollo académico como personal (Baquero et al., 2020).

Además, para fortalecer las competencias socioemocionales, se recurre a la educación socioemocional, que, según Baquero et al. (2020), es un proceso de aprendizaje continúo basado en las experiencias cotidianas. Este proceso promueve valores y principios humanos, fomentando comportamientos que facilitan la gestión de las emociones. Por ello, su integración en el ámbito educativo es fundamental para influir en la formación social de los niños, impulsando valores como la tolerancia y el respeto mutuo, para favorecer el aprendizaje. El objetivo es desarrollar la autorregulación emocional, para mejorar las interacciones sociales y favorecer la comprensión del mundo que los rodea.

En resumen, la educación socioemocional es fundamental para el crecimiento personal de los niños. Esto les ayuda a manejar las emociones intensas como es la frustración y la alegría, al mismo tiempo contribuye a su rendimiento académico reduciendo el estrés y mejorando las relaciones con sus compañeros y maestros. Además, favorece un clima escolar positivo promoviendo la empatía y la resolución de conflictos de forma pacífica, preparándolos para enfrentar desafíos en el futuro. Finalmente, contribuye al bienestar emocional de los niños y les proporciona herramientas esenciales para tener éxito en su vida personal y académica.

2.2.6 Desarrollo de las competencias socioemocionales en niños de 3 a 4 años

No existían suficientes datos sobre cómo se desarrollaban las competencias socioemocionales en la edad escolar primaria. Sin embargo, Cuadros (2021) mencionó que el desarrollo socioemocional se relacionaba con la capacidad de los individuos para reconocer quiénes son, identificar sus emociones, deseos y expectativas al interactuar con otros en diversos entornos sociales. Este autoconocimiento facilita el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales positivas.

En cuanto al desarrollo socioemocional temprano y la regulación de las emociones según Olhaberry y Sieverson (2022) son logros fundamentales en la primera infancia, que se desarrollan dentro de un contexto de relaciones interpersonales. Estos logros contribuyen a establecer vínculos saludables, facilitar la integración social, favorecer el rendimiento académico y promover la salud mental en etapas posteriores. Por ello mencionaremos cómo es este desarrollo dentro del primer año de vida hasta los 4 años.

- **0 a 1 meses:** expresión básica de emociones en diferentes situaciones como: fijación de

mirada (interés); llanto, hambre, sueño o dolor (tristeza) y alimentación (alegría).

- **1a 3 meses:** sonrisa social en respuesta a personas y puede calmarse sin ayuda por breves momentos (se pone los dedos en la boca y se chupa la mano).
- **3 a 6 meses:** imita expresiones faciales, responde a emociones de los cuidadores; responde antes las emociones de otras personas y generalmente se muestra feliz y le gusta mirarse en el espejo.
- **7 meses:** desarrolla la memoria lo que permite a los bebés anticipar situaciones y prepararse a partir de claves externas (rutinas de sueño, alimentación y baño establecidas por los cuidadores, lo que contribuye a su regulación).
- **9 meses:** atención conjunta y uso de los otros como referencia social; Tiene juguetes preferidos y muestra varias expresiones faciales (contento, triste, enojado y sorprendido).
- **12 meses:** mayor desarrollo del lenguaje gestual, verbal y motor que favorece la regulación y por último tiene cosas y personas preferidas.
- **15 meses:** se evidencia un patrón de apego; copia a otros niños mientras juega y muestra afecto.
- **18 meses:** reconocimiento en un espejo; juegos de roles sencillos y puede tener rabietas.
- **24 a 36 meses:** mejora la capacidad de atención; posee habilidades clave para las relaciones interpersonales; inicia la capacidad de simulación, que facilita la regulación emocional y potencia funciones cognitivas superiores que subyacen la empatía y las capacidades auto reflexivas y empieza a jugar con otros niños sin interactuar mucho.
- **36 a 48 meses:** se tranquiliza dentro de 10 minutos después; disminuye el egocentrismo; identifica cómo se sentirán los demás en determinado contexto; consuela a otros que están lastimados o tristes y le gusta ayudar. 2.2.6 Exploración de la diversidad conceptual de las emociones.

2.2.7 Exploración de la diversidad conceptual de las emociones

Las emociones desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños por ello es importante conocer su significado. Según Bisquerra (2003) una emoción es una etapa difícil del cuerpo que se distingue por una excitación o perturbación la cual prepara al organismo para una respuesta organizada. Las emociones surgen como reacción a un evento externo o interno. Estas respuestas emocionales inciden en el desarrollo integral de los niños tanto a nivel social como físico.

Por ende, las emociones son vistas como un estímulo que nos motiva a actuar. De acuerdo con Goleman (1995) “la misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino moveré (que significa «moverse») más el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia», y en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción” (p. 24).

Por lo tanto, las emociones son fundamentales porque nos ayudan a tomar decisiones, resolver problemas y regular nuestro comportamiento en las diversas situaciones que enfrentamos en la vida cotidiana.

Por otro lado, Calderón et al. (2012) realiza la siguiente definición donde expresa que una emoción es una experiencia individual que provoca una reacción específica en una persona; esto resalta que las emociones son vividas de manera única por cada individuo, ya que no todos sienten o reaccionan de la misma forma. Las emociones son impulsos que nos permiten responder rápidamente y de forma automática a los eventos, facilitando así nuestra capacidad de actuar.

Las emociones se describen como el resultado de un proceso complejo que comienza cuando se reciben los estímulos sensoriales, que son enviados a los centros emocionales del cerebro. Uno de estos centros como el sistema límbico, inicia una respuesta neurofisiológica que implica cambios en la química cerebral y la activación de sistemas corporales. Seguido de esto, el neocórtex, que es la parte más evolucionada del cerebro siendo la encargada del pensamiento racional y la cognición e interpretación de la información emocional. Esta interpretación puede afectar cómo se percibe y se etiqueta las emociones (Bisquerra, 2003).

Las emociones se componen de tres elementos principales:

- El primero es el aspecto neurofisiológico en el que se reflejan síntomas como taquicardia, sudoración y enrojecimiento de la piel, que pueden generar problemas de salud y son respuestas involuntarias.
- El segundo componente es el conductual, que hace referencia a la interpretación del comportamiento humano por medio de expresiones faciales, del lenguaje y de movimientos corporales para identificar las emociones.
- El último componente es el cognitivo, que distingue entre emoción y sentimiento, en el que la emoción está relacionada con el estado físico y fisiológico ante estímulos, y el sentimiento es la experiencia consciente y cognitiva de las emociones, usando el lenguaje y la reflexión para darles significado (Bisquerra, 2003).

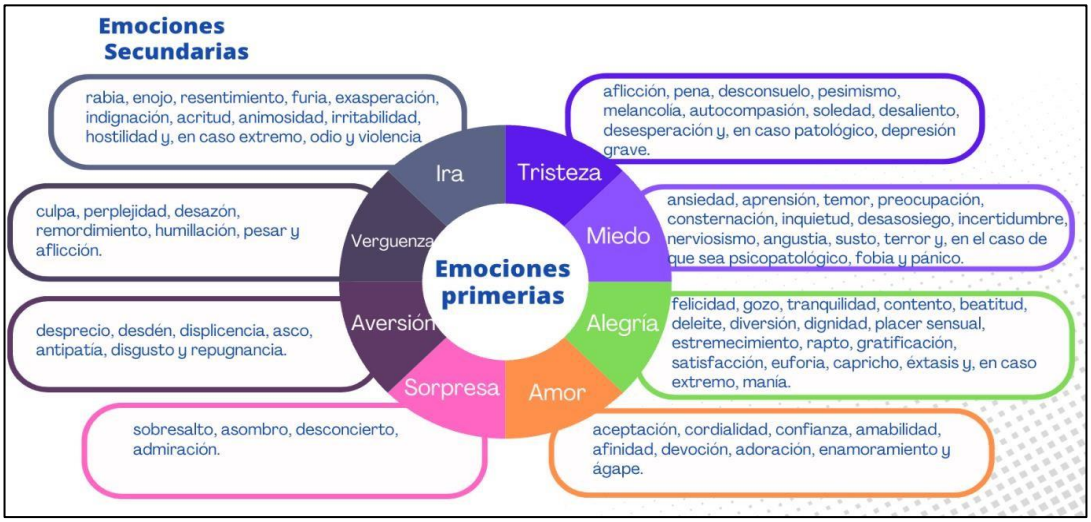
En conclusión, las emociones juegan un papel fundamental para el desarrollo integral de los niños. Diversos autores, coinciden que las emociones son complejas debido a que implican la activación de múltiples sistemas que permiten la toma de decisiones de forma rápida y precisa ante diversas situaciones, por lo que presenta un impacto significativo en la vida de cada persona. Por ello, es crucial trabajar en el reconocimiento y la gestión de las emociones desde la etapa preescolar, proporcionando a los niños herramientas esenciales para enfrentar los desafíos de la vida.

2.2.8 Tipos de Emociones: exploración y caracterización en el contexto humano

Varios autores han planteado la clasificación de las emociones uno de ellos es Goleman (1995) que deduce que hay cientos de emociones y una innumerable cantidad de mezclas, variaciones, mutaciones y matices que existen entre ellas. Por estas se desprenden las emociones primarias que son las que generan las emociones secundarias, aunque varios investigadores no concuerdan que existen, Goleman describe algunas, esta clasificación se presenta en la siguiente figura.

Figura 2

Tipos de emociones

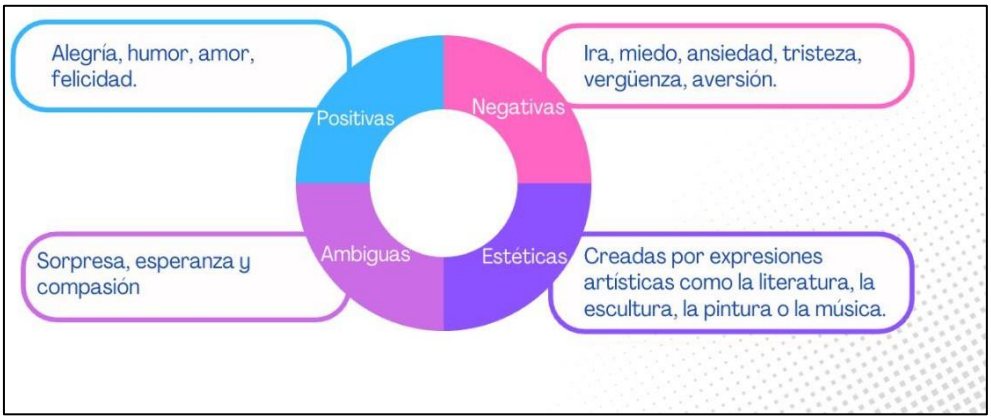


(Goleman, 1995).

Bisquerra (2000) propone una tipificación minuciosa de las emociones, permitiendo una mejor comprensión y gestión de estas esta clasificación, parte de una perspectiva de la educación emocional en la cual se menciona el mayor número de emociones que poseen las personas, a continuación, se muestra la figura 3 sobre la tipificación.

Figura 3

Tipificación de las emociones



(Bisquerra, 2000).

A partir de esto, se puede afirmar que las emociones en los niños son más complejas de lo que pueden expresar. En primer lugar, experimentan la emoción antes de poder identificarla y verbalizarla. Aunque no puedan nombrar sus emociones con precisión, los niños pequeños son capaces de distinguir entre diferentes sentimientos. A los tres años, ya pueden reconocer a las personas adecuadas para diferentes situaciones, cómo con quién jugar, pedir ayuda o solicitar información. A los cuatro años, los niños son capaces de identificar las emociones de los personajes en los cuentos, como miedo, tristeza e ira, y utilizan términos como feliz, triste, furioso y asustado (Bisquerra, 2000).

Según Calixto (2018), las emociones son fundamentales en la vida humana, ya que la actividad neuronal está vinculada al estado emocional de cada persona. Situaciones que generan tristeza, estrés o enojo pueden desencadenar emociones negativas, mientras que la felicidad y el amor surgen de experiencias agradables. Estas emociones se expresan a través de las facciones del rostro. El autor destaca que tanto las emociones positivas como las negativas cumplen funciones beneficiosas, facilitando la socialización y el desarrollo de habilidades interpersonales en los niños.

Aunque muchas de estas emociones pueden parecer similares o incluso iguales, se clasifican de diversas maneras. Desde una edad temprana, los niños experimentan y diferencian una variedad de emociones. Es crucial enseñarles a gestionar adecuadamente tanto las emociones positivas como las negativas, incluidas las primarias y las secundarias, ya que esto es fundamental para su bienestar y para facilitar su interacción social con los demás.

2.2.9 Función de las emociones en el ser humano

Las emociones tienen múltiples funciones, desde la posición de Bisquerra (2000) existen 4 funciones principales. La primera es motivar, que se refiere a su capacidad para impulsar a las

personas a actuar en diversas situaciones. La segunda es adaptativa, la misma permite adaptarse al medio que nos rodea y así estar preparados para afrontar diversas situaciones. La tercera es informar, la cual tiene dos roles: el primero es informar internamente al individuo que algo sucede para dar una respuesta positiva o negativa, y el segundo es transmitir que está sintiendo el individuo en ciertas situaciones mediante expresiones verbales o faciales. Y por último la función social, sirve para comunicar a quienes nos rodean, cómo nos sentimos y de cierta manera tener un impacto emocional en los demás.

Las emociones en los niños son intensas y frecuentes, respondiendo con gran intensidad a eventos pequeños o grandes. A medida que crecen, aprenden que sus expresiones emocionales generan respuestas de los adultos. Sus emociones cambian rápidamente en intensidad y forma, reflejándose también en su conducta. Desde antes de nacer, los niños reciben las emociones de su madre, y entienden mejor las expresiones no verbales que las verbales, pudiendo confundirse si ambos mensajes son contradictorios (Chías y Zurita, 2010).

Para asegurar el bienestar integral de los niños, es esencial desarrollar competencias emocionales. En la primera infancia, los niños tienen dificultades para comprender sus emociones, lo que afecta sus acciones y relaciones sociales. Aprender a reconocer y expresar sus sentimientos de manera clara y asertiva mejora sus relaciones interpersonales y sienta una base sólida para su desarrollo emocional futuro.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se definieron, analizaron y contextualizaron los componentes metodológicos para alcanzar los objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación. En base al problema investigado, que fue la falta del desarrollo de competencias socioemocionales en niños del subnivel inicial 2, y el enfoque seleccionado en este estudio, se detallaron el paradigma, enfoque metodológico y tipo de estudio utilizado, así como las técnicas e instrumentos empleados para recopilar información.

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación siguió un paradigma socio crítico, con el objetivo de incentivar cambios y transformaciones en la estructura social, abordando los retos planteados por los individuos de la comunidad (Acosta, 2023). De esta manera, este estudio se enfocó en el desarrollo socioemocional de niños del subnivel 2 de educación inicial, analizando los conocimientos que existen sobre el tema. Además, el propósito fue investigar las barreras sociales que dificultan el desarrollo de estas competencias e identificar cuál fue la estrategia más efectiva para transformar esta realidad.

3.2 Enfoque de investigación

El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo. Según Loayza (2020), este enfoque, busca comprender los fenómenos a través de significados, percepciones, experiencias y emociones de los participantes. Se enfoca en el análisis del cómo y por qué de un fenómeno, utilizando datos como palabras, textos o imágenes recolectados por medio de entrevistas, observaciones y otros métodos.

Este enfoque se emplea para abordar la problemática del desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel inicial 2 en una unidad educativa de Cuenca. Se emplean herramientas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal para profundizar en el tema.

3.3 Tipo de investigación

Se escogió implementar una investigación aplicada, más conocida como una investigación experimental que busca integrar la teoría y la práctica. Su objetivo principal es encontrar soluciones a problemas concretos que se presentan en diversas situaciones. Aunque este genera nuevos conocimientos en el proceso, el principal enfoque es la aplicación práctica produciendo resultados que pueden afectar directamente a la sociedad en la que se está llevando a cabo la investigación (Castro et al., 2022).

3.4 Diseño

El diseño del estudio corresponde al "estudio de caso", siendo una metodología que se base en el análisis de uno o varios casos específicos dentro de la escuela o aula. El estudio de caso permite investigar las interacciones y situaciones entre estudiantes, docentes, personal administrativo y terapéutico, favoreciendo un análisis detallado del contexto educativo (Martínez, 1988). Así pues, en el presente estudio se trabajó con el caso específico del Subnivel II.

3.4.1 Fases

Según Yacuzzi (2005) el estudio de caso se divide en tres fases, mismas que se describen a continuación.

- **Fase I – Diseño del estudio**: Es la etapa inicial en donde se definen los objetivos del estudio, se realiza el diseño y se construye la estructura de la investigación. Además, se identifica el propósito de la investigación.
- **Fase II – Realización del estudio:** En esta fase se realiza la recolección de los datos y se recogen las evidencias de todas las fuentes pertinentes y se realiza la implementación de la guía de actividades didácticas.
- **Fase III – Análisis y conclusiones:** Esta es la etapa final en la cual se realiza un análisis de la evidencia, se vinculan los datos obtenidos con la propuesta y los criterios para interpretar los resultados.

3.5 Unidades de información

El estudio se llevó a cabo en una unidad educativa de Cuenca, ubicada en Avenida Pichincha y Alfonso Moreno Mora, que ofrece educación inicial en jornada matutina y vespertina de modalidad presencial. La investigación se centró en el subnivel inicial 2, compuesto por 15 niños (6 niñas), una docente y un grupo de 10 padres de familia o tutores legales.

3.6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información

Sobre la participación de la docente no se aplican criterios de inclusión y exclusión porque solo hay un docente en el aula. Además, se ha obtenido el consentimiento informado para participar en este estudio (Ver Anexo B).

En cuanto a los 15 niños como participantes se manejaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

3.6.1 Criterios de inclusión de los infantes

- Todos los niños y niñas que tengan una matrícula activa del subnivel inicial 2 en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca.
- Todos los niños que pertenezcan al subnivel inicial 2 con un rango de edad de 3 a 4 años.

- Contar con el consentimiento informado parental (Ver anexo C).

3.6.2 Criterios de exclusión de los infantes

- Todos los niños que tienen ausencias reiteradas a las clases.
- Todos los niños que no cuenten con el asentimiento para la participar en el estudio.

En lo que respecta a los padres que serán partícipes de la investigación se plantea lo siguiente:

3.6.3 Criterios de inclusión de los tutores o representantes legales

- Tener un hijo que tengan una matrícula activa del subnivel inicial 2 en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca.
- Que su hijo o representado tenga 3 a 4 años.
- Tener un consentimiento informado para ser partícipe de la investigación (Ver anexo D).
- Asistencia a las reuniones solicitadas por parte de los investigadores.

3.6.4 Criterios de exclusión de los tutores o representantes legales

- No tener un consentimiento informado para ser partícipe de la investigación.
- Inasistencia a las reuniones solicitadas por parte de los investigadores.

3.7 Categoría de estudio

Se presenta a continuación la tabla de categorización, que incluye las subcategorías y sus indicadores, los cuales fueron fundamentales para la creación de los instrumentos de recolección de datos. Estas subcategorías sirven como una herramienta para el investigador, facilitando una recolección más exacta de la información empleada en la fase de diagnóstico de este estudio.

Tabla 2
Categorías de estudio

CATEGORÍA	DEFINICION	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS	FUENTES
Desarrollo de las competencias socioemocionales	El desarrollo de las competencias socioemocionales se relaciona con la capacidad de los individuos para reconocer quiénes son, identificar sus emociones, deseos y expectativas al interactuar con otros en diversos entornos sociales. Este autoconocimiento facilita el establecimiento y	Autoconciencia	- Identificación de emociones y sentimientos propios. - Manifestación de emociones propias de manera verbal.	Guía de la entrevista Guía de observación Grupo focal	Docente Niños del subnivel inicial 2 10 representantes o tutores legales

	mantenimiento de relaciones sociales positivas (Cuadros, 2021).	Autogestión y motivación	- Establecimiento del autocontrol. - Expresión de frustraciones de manera verbal. - Identificación y modulación de emociones a través de diversas formas de expresión. - Regulación de impulsos ante situaciones con los pares.
		Conciencia social y conducta prosocial	- Participación en el diálogo. - Ayuda a los demás - Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás. - Compartir los juguetes o materiales.
		Toma de decisiones responsables	- Espera del turno. - Culminación de tareas antes de recibir una recompensa. - Aceptación y reconocimiento de errores.

(Bisquerra, 2003; Zamora et al., 2011).

3.8 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En este estudio se han empleado técnicas e instrumentos para realizar la recolección de los datos y conseguir información para la investigación. En el siguiente apartado se detalla cada técnica e instrumento utilizado.

1.4.2 Técnica 1-Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada, según Suárez y Moral (2021), es un diálogo con un guion flexible que permite adaptarse según la conversación, generando preguntas espontáneas y ajustando su secuencia. Esta técnica se utilizó para explorar las competencias socioemocionales, comprender la perspectiva de la docente y diagnosticar cuáles competencias poseen los niños y cuáles necesitan desarrollar, con el fin de elaborar una guía que promueva su desarrollo y beneficie a ambas partes.

1.4.3 Instrumento 1-Guía de la entrevista semiestructurada

Es el instrumento necesario para conducir la entrevista de una manera satisfactoria. En esto se debe incluir todos los elementos imprescindibles en la investigación, que sirven de contexto para realizarla (Tejero,2021). Este instrumento nos ayudó a organizar la entrevista abordando los temas relevantes sobre nuestro problema y así ayudar a los entrevistados a comprender claramente las preguntas y optimizar el tiempo dedicado a la recopilación de datos (Ver Anexo E).

1.4.4 Técnica 2-Observación Participante

La observación exige al investigador involucrarse y participar en la vida social y en las actividades que realizan las personas que forman parte de la comunidad o institución a la que se le está investigando. Permite conocer las realidades sociales y aportar con la mejora de conocimientos y la realidad social (Hernández et al., 2014).En este contexto, facilitó la observación de las acciones y actitudes de los niños cuando se enfrentan a alguna situación en particular, y se observó cómo se maneja el tema con los infantes al resolver alguna situación en particular.

1.4.5 Instrumento 2- Guía de observación

Este instrumento permite que los investigadores se concentren en el objeto de estudio de la investigación. Ayuda a recolectar y obtener datos relevantes sobre un problema hecho o fenómeno (Campos y Lule, 2012). La guía de observación fue fundamental en la investigación, ya que, permitió centrar la atención en los aspectos más importantes de este estudio, ayudando a llevar un registro ordenado de lo observado para facilitar el análisis de la información (Ver Anexo F),

1.4.6 Técnica 3- Grupo Focal

El grupo focal, es una técnica cualitativa utilizada para la recolección de datos, para su ejecución se utiliza una discusión organizada con un grupo pequeño para obtener percepciones sobre un tema específico (Tejero, 2021). Su objetivo es explorar las actitudes, sentimientos, creencias y experiencias a través de la interacción entre participantes. En este estudio, se empleó para entrevistar a representantes o tutores legales, indagando su conocimiento sobre las competencias socioemocionales y el desarrollo de estas en sus hijos o representados, permitiendo diagnosticar el problema y proponer soluciones.

1.4.7 Instrumento 3-Guía de entrevista para el grupo focal

Esta guía puede tener preguntas estructuradas que tienen una respuesta corta en la cual el margen para desviarse del tema es nula, semiestructuradas en esta se intenta conocer sobre temas concretos en donde el entrevistado tiene la libertad de generar nuevos temas de conversación e incluso cambiar el orden de las preguntas, y por último las abiertas en donde se dan a conocer un tema general en donde se obtienen respuestas más largas fomentado la libre expresión (Hernández et al., 2007) (Ver Anexo G).

1.5 Técnicas, instrumentos y/o procedimientos de análisis de la información

Para el análisis de datos, se recopilaron y documentaron observaciones, entrevistas y otras técnicas aplicadas a los sujetos de estudio. Los eventos observados se registraron fielmente, se compararon y analizaron para extraer reflexiones, transformaciones y validaciones

significativas. Este proceso permitió un entendimiento más profundo y específico del problema de investigación, aportando información relevante sobre el objeto de estudio.

Durante la fase diagnóstica, se recolectó información mediante una guía de entrevista para la docente, una guía de observación y una para el grupo focal. Se elaboró un cuadro de categorización vinculado al segundo objetivo específico: “Diagnosticar el estado actual de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de educación inicial en una institución educativa de la Ciudad de Cuenca”. Este proceso permitió definir categorías, subcategorías e indicadores, que sirvieron como base para formular preguntas y diseñar las guías empleadas en la investigación.

Como siguiente paso, se elaboró una entrevista semiestructurada compuesta por 13 preguntas, la cual se aplicó a la docente del subnivel inicial 2 (niños de 3 a 4 años). Para la técnica de la observación participante se empleó una guía de observación el cual nos sirvió para el análisis de los datos recopilados en las primeras semanas de prácticas preprofesionales.

Por último, un grupo focal con 10 representantes o tutores legales en donde se formularon 14 preguntas que de igual forma fueron válidas con anterioridad. Estos instrumentos fueron validados por tres docentes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación y se realizaron los ajustes necesarios a las preguntas considerando las sugerencias recibidas.

Tras validar la guía de preguntas, se envió a la tutora profesional para revisión preliminar. Luego, en coordinación con la tutora preprofesional, se programó la entrevista, que se realizó en la segunda semana de prácticas durante el receso escolar en el patio. El encuentro comenzó con una introducción explicativa, seguido de la respuesta a las 13 preguntas de la guía. Al finalizar, se agradeció a la docente por su colaboración. Todo el proceso fue registrado mediante una grabación de audio.

En la misma semana se coordinó con los 10 representantes o tutores legales una reunión la cual se realizó en el patio de la escuela. Se dio una introducción sobre el tema y cuál es el propósito de la entrevista al igual que las reglas básicas para la participación de los representantes o tutores legales. Después se procedió a realizar las 14 preguntas que están dentro de la guía la cual fue registrada por medio de grabador de voz de un celular. Como modo de cierre se dio las gracias por su colaboración.

Para transcribir las entrevistas de la docente y el grupo focal, los audios se convirtieron en videos para aprovechar la función de subtítulos automáticos de YouTube. La herramienta generó transcripciones de todas las preguntas y respuestas, que se registraron en un documento de Word para análisis posterior. Las preguntas se distribuyeron entre los investigadores, quienes

verificaron y revisaron la precisión de la información. Finalmente, se realizó un análisis en el que se detalla las respuestas que proporcionó la tutora preprofesional.

Durante las primeras semanas de prácticas preprofesionales se observaron y recogieron diversos datos relacionados al tema de investigación, los cuales fueron registrados y anotados en la guía de observación, teniendo presente cada uno de los indicadores planteados. Este proceso permitió la identificación de las fortalezas y áreas que deben mejorar para el desarrollo de las competencias socioemocionales, proporcionando información clave para el diseño de futuras intervenciones y estrategias en el contexto educativo.

De acuerdo con Abero et al. (2015), se realizó la transcripción de las entrevistas para extraer los datos y la información relevante, para combinarla con las subcategorías establecidas previamente. Seguido, se procedió a la codificación de primer nivel para identificar los indicadores y posteriormente la de segundo nivel, en la que se destacó las categorías que se mantienen o se combinan. Finalmente, se diseñó una red semántica que facilitó visualizar y comprender las conexiones entre los indicadores de cada subcategoría.

Como último paso, se llevó a cabo la triangulación de datos en la fase diagnóstica, en la que se presenta de forma resumida los resultados obtenidos en la guía de observación, el grupo focal y la entrevista. Estos resultados se detallan según los indicadores, organizados en las cinco subcategorías establecidas. Gracias al análisis, se logró cumplir con el objetivo específico de "Diagnosticar el estado actual de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa de la Ciudad de Cuenca".

1.5.2 Preparación de la recolección de la información

Esta sección expone el diseño y una descripción general de los instrumentos empleados para la recopilación de datos con el fin de obtener datos efectivos que servirán para interpretarlos y utilizarlos como respaldo al tema de las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2. Para finalizar este capítulo, se procede a la sistematización de las técnicas e instrumentos recogidos en el estudio, en el que se detalla el mecanismo para la validación de estos.

1.5.3 Diseño y revisión de instrumentos de recolección de la información

En este estudio, se diseñaron instrumentos como una guía de preguntas tanto para entrevista a la docente como para el grupo focal y una guía de observación, cuya estructura se fundamenta en los indicadores descritos en la tabla de categorización. Para garantizar la validación adecuada de la guía de preguntas, se presentó a la docente tutora y a tres docentes de la carrera de Educación Inicial de la UNAE. A través de su retroalimentación, se sugieren ajustes como: mejorar la redacción, ser más específicos en algunas preguntas y asignar una

pregunta a un indicador diferente. Posteriormente, se implementaron los cambios recomendados. Estas herramientas fueron aplicadas durante las prácticas preprofesionales dentro de una institución educativa de la ciudad de Cuenca.

1.5.4 Planificación de recolección de la información

En la siguiente tabla 3, se presenta la planificación de la recolección de información. En primer punto, se detallan las técnicas de observación participante y entrevista, que se aplicaron de manera presencial en el aula del subnivel Inicial 2 de una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca. Además, se incluyen las fechas correspondientes junto con las herramientas o recursos digitales utilizados para documentar la investigación recopilada.

Tabla 3
Planificación de recolección de la información

Técnica de recogida de información	**¿Cómo aplicar la técnica de recogida de información (Modalidad)**	**¿Dónde aplicar la técnica de recogida de información (Escenario)**	**¿Cuándo aplicar la técnica de recogida de información? (Temporalización)**	**¿Cómo registrar? (Técnicas de registro)**
Entrevista semiestructurada	Presencial	Aula de clase	8 de noviembre de 2024	Grabador del celular
Observación participante	Presencial	Aula de clase	25 y 30 de octubre, 6 de noviembre de 2024	Guía de observación para cada clase
Grupo focal	Presencial	Aula de clase	6 de noviembre de 2024	Grabador del celular

(Abero et al., 2015).

1.5.5 Recolección de la información

La información requerida para realizar el diagnóstico se consiguió por medio de diferentes herramientas. La entrevista dirigida al grupo focal se realizó dentro de la segunda semana de prácticas preprofesionales con una duración de 12 minutos. La entrevista semiestructurada a la docente de aula se ejecutó en la tercera semana con un lapso de 10 minutos. La guía de observación se desempeñó tomando en cuenta a la semana dos y tres de prácticas (25 y 30 de octubre, 6 de noviembre de 2024). Los registros se enfocaron en las subcategorías del estudio junto con sus indicadores.

1.5.6 Sistematización de la información

La sistematización de las entrevistas, como de la guía de observación, se ejecutó mediante un documento de Google Drive. Inicialmente, se transcribió la entrevista del grupo focal el cual fue grabado por el grabador de voz del celular, se revisó la entrevista, después la misma fue puesta en una tabla del documento. Posteriormente, se seleccionó una guía de observación,

los cuales fueron pasados en una tabla separada en el mismo documento. Esto permitió el análisis e interpretación de la información recopilada (Ver anexo H).

1.5.7 Revisión del instrumento por expertos

En primer lugar, se comenzó con el diseño del instrumento, revisando la matriz de categorías, subcategorías e indicadores, se elaboró la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada y para el grupo focal, tomando como base los indicadores. Una vez finalizado el instrumento, se avanzó al siguiente paso del proceso.

- Se consultó a tres expertos con el objetivo de validar este instrumento, garantizando que la alineación con la temática de la investigación, por lo que se solicitó evaluar la coherencia y redacción de cada pregunta.
- Los documentos correspondientes como la rúbrica de validación y el instrumento a evaluar se enviaron a cada experto a través del correo institucional:
- Cada uno de los expertos realizó la respectiva revisión del instrumento y devolvió el documento con sus observaciones.
- Finalmente, se analizó y ajustó el instrumento validado, siguiendo las recomendaciones que fueron recibidas con anterioridad.

Los expertos a los que se les pidió la revisión de los instrumentos son docentes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Además, se consideró fundamental que tuvieran un previo conocimiento sobre el tema que se está investigando, para poder asegurar que las recomendaciones dadas sean pertinentes para que contribuyeran al éxito de esta investigación (Ver anexo I).

1.6 Implicaciones éticas de la investigación

La investigación, con un enfoque cualitativo que favoreció con la recolección de datos proporcionados por los participantes asegurando la privacidad y confidencialidad. Además, se dio una explicación clara para que comprendieran el proceso en el que estaban participando. Esto fue posible gracias a un acuerdo de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación, que autoriza las prácticas preprofesionales, estableciendo cláusulas de confidencialidad con el fin de asegurar la ejecución de las actividades.

La investigación cumplió con las consideraciones éticas de la Codificación del Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación (2024), según los artículos 28, 29,11 y 18. Para el estudio se informó a los participantes el propósito y los objetivos, lo que garantiza la confidencialidad y el anonimato, a menos que se cuente con una autorización para utilizar datos personales. Así mismo se dio el reconocimiento de ideas ajenas, expresando citas, ideas de otras personas o de fuentes de consulta.

Para la realización de este estudio ejecutado con los infantes, se obtuvo el previo

consentimiento informado de los padres o tutores legales de los niños aceptando su participación, incluyendo el uso de fotos y videos. Todo esto garantiza la libertad de que el niño se pueda retirar en cualquier momento y la confidencialidad mediante el uso de códigos. De las 15 autorizaciones solicitadas y analizadas, todas fueron positivas (Ver anexo J).

Además, el estudio involucró la participación de 10 representantes o tutores legales y la docente de aula quienes de forma escrita firmaron y otorgaron un consentimiento informado. En este documento, se les detalló el rol que desempeñan en el proceso de recolección de datos a través de la participación en un grupo focal, con el compromiso de expresar sus opiniones de forma honesta y sincera. También dieron su autorización para grabar la sesión en audio y para utilizar los datos obtenidos para organizar y publicar los resultados obtenidos en la investigación, siendo informados sobre los posibles riesgos y beneficios que conlleva su participación

Es relevante señalar que, en cuanto a la aplicación de la IA en la elaboración del presente estudio, se garantizó el uso de herramientas tales como ChatGPT y Perplexity respetando los principios éticos y asegurando que estos son un recurso utilizado de manera complementaria, mas no como sustituto de la autoría original del mismo, asegurando un porcentaje del % según lo especifica la plataforma Turnitin (Ver anexo K).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se dará a conocer el análisis e interpretación de la información, fundamentando en los instrumentos aplicados y estructurados a través de una tabla de categorización. Se desarrolló la codificación en primer y segundo nivel, la densificación, una red semántica general y la triangulación metodológica de los datos recogidos. Igualmente, se utilizó el método de comparación constante, lo que permitió explorar el objeto de estudio desde un enfoque cualitativo. Finalmente, se detalló el análisis de la información.

4.1 Análisis e interpretación de la información

Para el análisis de datos, se utilizó la codificación de primer nivel o abierta, la codificación de segundo nivel o axial que según Hernández y Mendoza (2018) son:

4.1.1 Codificación de primer nivel o abierta

En esta investigación, se efectuó la codificación de primer nivel con los datos recolectados, en la que se identificaron los indicadores de las subcategorías diseñadas en la tabla de categorización, A cada indicador se le asignó un código específico, lo que facilitó su organización y análisis. Este proceso consiste en identificar unidades de significado, clasificarlas y asignarles códigos que representen su contenido.

Tabla 4
Codificación de primer nivel

Codificación de primer nivel			
Categoría:	Desarrollo de las competencias socioemocionales		
Código:	DCSE		
Subcategoría	**Código**	**Indicadores**	**Código**
Autoconciencia	AC	Identificación de emociones y sentimientos propios	IESP
		Identificación y modulación de emociones a través de diversas formas de expresión	IMEDFE
		Manifestación de emociones propias de manera verbal	MEPMV
		Expresión de frustraciones de manera verbal	EFMV
		Expresión de confianza en habilidades y capacidades	ECHC
Autogestión y motivación	AM	Establecimiento del autocontrol	EA
		Regulación de impulsos ante situaciones con los pares	RIASP
Conciencia social y conducta prosocial	CSCP	Participación en el diálogo	PD
		Ayuda a los demás	AD
		Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás	RSED
		Compartir los juguetes o materiales	CJM
Toma de decisiones responsables	TDR	Espera del turno	ET
		Culminación de tareas antes de recibir una recompensa	CTARR
		Aceptación y reconocimiento de errores	ARE

Nota. Códigos de categoría, subcategoría e indicadores.

4.1.2 Método de comparación constante

El método de "comparación constante" permite analizar y comparar segmentos de información, agrupándolos en categorías según sus similitudes y diferencias. A medida que se

identificaban patrones de significado, se generaban nuevas categorías, lo que enriqueció el análisis y la comprensión de los datos (Hernández y Mendoza, 2018).

En este proceso, los indicadores fueron organizados y comparados con las subcategorías, lo que facilitó la creación de códigos relevantes para enriquecer los instrumentos utilizados. Al identificar subcategorías a partir de los indicadores permitió la densificación de los datos, simplificando el análisis al vincular de manera precisa los códigos con las interpretaciones y respuestas obtenidas.

4.1.3 Densificación

Este método facilita un análisis profundo de los participantes, entornos, fases, duración y progreso, los cuales se estructuran como un conjunto de organismos y formas de operación que posibilitan la gobernanza de las comunidades (Aguilera, 2013). En este contexto, su aplicación permite profundizar en la recolección de información en cada instrumento utilizado. Para ello se emplea una tabla de primer nivel con códigos específicos, lo que permitió diagnosticar y verificar cada punto si cumple con los objetivos de la investigación.

4.1.3.1 Densificación de la guía de entrevista

La entrevista semiestructurada aplicada a la profesora del aula, en donde se empleó una serie de preguntas, ayudó en la recolección de datos significativos sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel inicial 2; seguido de esto, se llevó a cabo, la densificación y su análisis.

En la primera subcategoría llamada **AC-DCSE,** en la que la docente expresó que los niños transmiten lo que sienten y lo que piensan, sin embargo; en ocasiones necesitan ayuda para lograr identificar sus emociones ya que se muestran tímidos, ellos dicen con sus palabras lo que sienten, cuentan si están enojados, tristes o felices, cuando se sienten frustrados lo dicen verbalmente y se les nota en la expresión de no poder realizar algo.

Así también ella refuerza con indicaciones sobre qué es lo que tienen que hacer en alguna situación permitiéndoles que ellos razonen y logren resolver sus propios problemas. En cuanto a la segunda subcategoría que es **AM-DCSE**, afirmó que los niños regulan sus emociones y tratan de tranquilizarse y enfrentar algún problema que se les presente, a través de experiencias en donde ha ido abordando el tema de la regulación de impulsos ante pares.

Seguido de esto, la tercera subcategoría llamada **CSCP-DCSE**, indicó que la mayoría de los niños no mantiene un diálogo debido a las limitaciones en el lenguaje (pronunciación y articulación de algunas palabras). Además, algunos de los niños no ayudan a los demás por iniciativa propia si no que ella debe persuadir para que sepan qué hacer en alguna situación que se les presente.

En ocasiones, ellos son capaces de reconocer los sentimientos de los demás, tratando

de involucrarse y hacer algo por mejorar la situación de su compañero. Por otro lado, manifestó que al comienzo los niños no compartían los materiales tenían una actitud de egoísmo, pero con experiencias planificadas ella ha ido mejorando este tema y ahora los niños ya saben que todo lo que se encuentra en el aula es de todos y que deben compartir.

En función de la última subcategoría **TDR-DCSE**, aludió que sus estudiantes presentaban dificultad cuando tenían que esperar su turno para realizar algo, sin embargo; ella ha ido trabajando ese tema que ahora ya esperan su turno y se muestran tranquilos y pacíficos hasta que les corresponda. Señaló, que a los niños les gusta recibir una recompensa porque sienten motivación para trabajar reaccionando muy felices porque premian su esfuerzo. Por otro lado, al momento de aceptar y reconocer sus errores los infantes se muestran preocupados, sabiendo que lo que hicieron tendrá una consecuencia que la deben asumir y tratar de remediar.

4.1.3.2 Densificación de la guía de observación

La guía de observación fue diseñada para analizar la dinámica de la clase con la participación de 15 niños del subnivel 2, utilizando 13 indicadores que permitió recoger información indispensable sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en este contexto. A continuación, el proceso de densificación sobre el análisis de estos resultados.

En cuanto a la primera subcategoría designada **AC-DCSE**, se evidenció que la mayoría de los niños no identifican sus emociones, puesto que ellos no reconocen cómo se sienten en las clases o en alguna otra situación demostrando muy poca seguridad en ellos mismo. Además, prefieren no contar su estado de ánimo solamente se quedan sentados y en silencio.

Dentro de la segunda subcategoría denominada **AM-DCSE** se constató que la minoría de los niños tienen autocontrol en expresar sus emociones y sentimientos, ya que ellos tienen momentos en que lloran o se sienten felices, sin lograr controlarse ni mucho menos tranquilizarse. Cuando se sienten frustrados, la mayoría no expresa de manera verbal lo que está sintiendo, simplemente se pone a llorar sin explicar qué es lo que pasa.

Además, hay situaciones en las que los niños sienten temor y no expresa sus sentimientos, por esta razón no regula sus impulsos ante diferentes situaciones que se le presenten con los pares, se muestran egoístas e individualistas al momento de realizar alguna actividad o cuando están jugando, prefieren no utilizar los materiales o juguetes.

Por otro lado, la penúltima subcategoría que se abrevia **CSCP-DCSE**, se observó que no todos los niños participan en conversaciones ya que aún no manifiestas frases completas por el limitado desarrollo del lenguaje (todos los niños tienen 3 años) sin embargo; hay una minoría de infantes que verbalizan lo que piensan y lo que sienten.

Entre ellos no se ayudan, son muy pocos los niños que ayudan a sus amigos a realizar

alguna situación específica como cuando están realizando alguna actividad, son poco empáticos y muestran actitudes de temor y desinterés por lo que siente la otra persona. Como última subcategoría que es **TDR-DCSE** se analizó que ninguno de los infantes espera el turno, reaccionan de forma desesperada y comienzan a gritar pidiendo que ya sea su turno tratando de llamar la atención de la docente. En función a esto la docente ha optado por entregar una recompensa a los niños cuando culminan una tarea o por su buen comportamiento, ellos se sienten emocionados y felices, sin embargo, al momento de aceptar sus errores ellos reconocen lo que hicieron y tratan de arreglar lo cometido, pero también hay una minoría de niños que son indiferentes y no aceptan que hicieron algo mal.

4.1.3.3 Densificación del grupo focal

El grupo focal elaborado para diagnosticar el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de educación inicial, aplicado a los padres de familia a través de una guía de preguntas la cual proporcionó información importante para luego realizar la densificación en función de los resultados obtenidos.

Partiendo desde la primera subcategoría denominada **AC-DCSE**, los participantes del grupo focal mencionaron que los niños expresan sus emociones a través de gestos y expresiones faciales, así mismo manifiesta sus propias emociones de manera verbal, contando que se siente feliz o simplemente diciendo lo que no le gusta.

La segunda subcategoría nombrada **AM-DCSE**, comentaron que sus hijos para lograr un autocontrol de sus emociones primero lloran y seguido de eso se tranquilizan, pero cuando tienen alguna frustración por algo, dicen no puedo hacer e incluso piden ayuda para hacerlo. Existen ocasiones en las que al momento de identificar emociones como la ira o tristeza muestran un aislamiento temporal, alejándose sin decir que sienten, sin embargo; les pasa el enojo o la tristeza luego de un rato.

Es por ello por lo que cuando tienen que controlar sus impulsos antes sus pares reaccionan de forma inmediata sintiéndose un poco ansiosos por lo que pueda pasar. Al abordar la tercera subcategoría llamada **CSCP-DCSE**, indicaron que sus hijos son partícipes de conversaciones familiares, en donde cuentan cómo se sienten y qué cosas no más hicieron en el día manteniendo una buena comunicación.

Además, cuando una persona se siente triste, enojada o feliz ellos saben reconocer y se muestran empáticos tratando de ayudar sintiéndose orgullosos de lo que están haciendo por la otra persona. Sin embargo, cuando tienen que compartir sus juguetes no les gusta ya que cuidan sus pertenencias y sienten que si prestan algo les van a dañar.

Al hablar de la última subcategoría designada **TDR-DCSE**, acotaron que los niños si

tienen la habilidad de esperar el turno de manera paciente y que cuando comenten un error, lo reconocen y aceptan pidiendo perdón. Por tal motivo los padres premian a sus hijos cuando logran hacer algo, cuando hacen las cosas bien o simplemente cuando tienen un buen comportamiento.

4.1.4 Codificación axial o de segundo nivel

La codificación de segundo nivel busca interpretar y describir en profundidad el significado de cada categoría identificada. Se recomienda extraer al menos tres ejemplos de unidades. Este proceso permite analizar las unidades dentro de las categorías, desvinculándose de los participantes o de las fuentes originales. Así, cada categoría se define en términos de su significado esencial, caracterizándose con ejemplos concretos que ilustran (Hernández y Mendoza, 2018). En esta investigación se realizó la codificación de segundo nivel, para actualizar y corregir la codificación realizada con anterioridad que se muestra en la Tabla 5. Es importante mencionar que algunos de los códigos se mantienen con la misma nomenclatura de la codificación de primer nivel, mientras que otros se han fusionado en base a la similitud de las respuestas. Esta decisión se tomó en función a los criterios de los investigadores que participaron en la guía y elaboración del estudio.

Tabla 5
Codificación de segundo nivel

Codificación de segundo nivel					
Categoría:	Desarrollo de las competencias socioemocionales				
Código:	DCSE				
Indicadores	**Códigos**		**Nuevos códigos**	**Subcategorías**	**Códigos**
Identificación de emociones y sentimientos propios	IESP	Se combina	IESP	Autoconciencia	AC
Identificación y modulación de emociones a través de diversas formas de expresión	IMEDFE				
Manifestación de emociones propias de manera verbal	MEPMV				
Expresión de frustraciones de manera verbal	EFMV	Se mantiene	EFMV		
Establecimiento del autocontrol	EA	Se combina	EA	Autogestión y motivación	AM
Regulación de impulsos ante situaciones con los pares	RIASP				
Participación en el diálogo	PD	Se mantiene	PD	Conciencia social y conducta prosocial	CSCP
Ayuda a los demás	AD	Se mantiene	AD		
Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás	RSED	Se mantiene	RSED		

Compartir los juguetes o materiales	CJM	Se mantiene	CJM			
Espera del turno	ET	Se mantiene	ET	Toma de responsables	de decisiones	TDR
Culminación de tareas antes de recibir una recompensa	CTARR	Se mantiene	CTARR			
Aceptación y reconocimiento de errores	ARE	Se mantiene	ARE			

Nota. La tabla muestra la codificación de segundo nivel en donde se combinan o mantienen los indicadores.

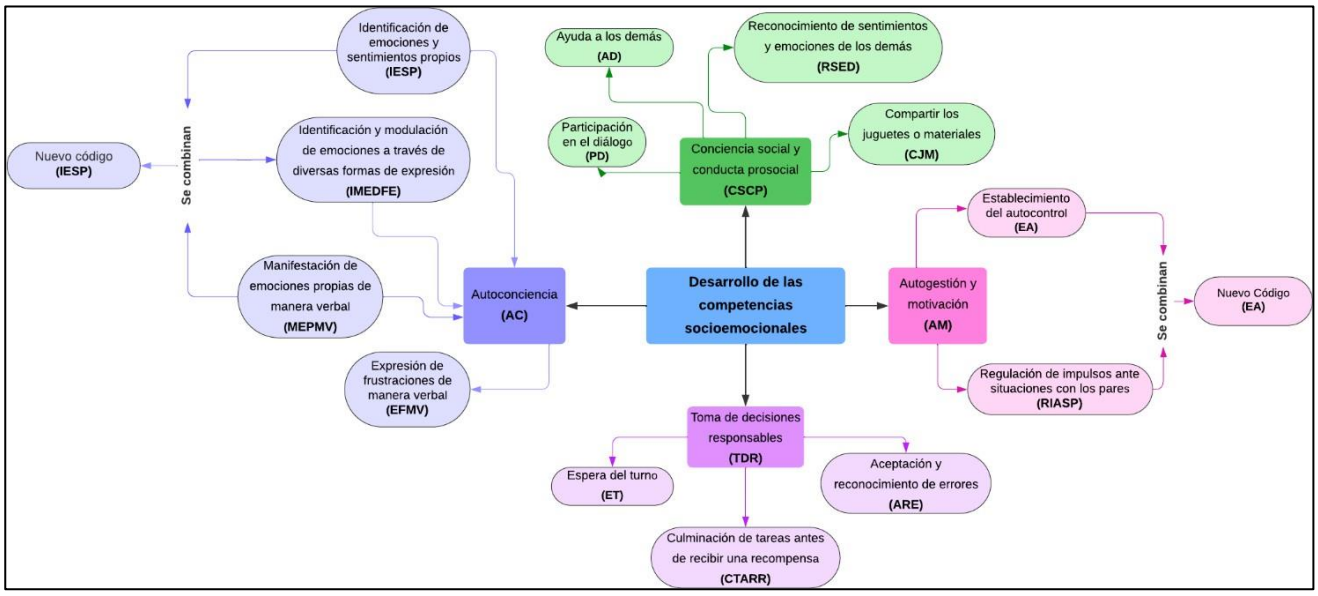
4.1.5 Red semántica

En esta sección, se lleva a cabo la construcción de una red semántica diseñada para enfatizar la información clave para la investigación. Además, se organiza esta información en diferentes apartados que resumen la información y facilitan la visualización de los códigos interconectados. El objetivo es identificar el tipo de relación existente entre los indicadores.

A continuación, se presentará la red semántica y su interpretación, partiendo del centro hacia la derecha, comenzando con las subcategorías y avanzando progresivamente hacia los indicadores correspondientes a cada subcategoría.

Figura 4

Red semántica general



Nota. Red semántica general de las subcategorías en base a los instrumentos aplicados.

La figura 4 presenta una síntesis de todos los instrumentos aplicados en el diagnóstico, dirigidos a la docente, a los padres de familia y niños del subnivel 2. La categoría de estudio se colocó en el centro con el propósito de conectar las subcategorías de autoconciencia, conciencia social y conducta prosocial, Autogestión y motivación y toma de decisiones responsables representadas por los códigos AC, CSCP, AM y TDR, respectivamente.

Después de esto cada subcategoría se fusionaron con sus respectivos indicadores. En sentido:

- **AC** relacionado con IESP, IMEDFE, MEPMV, EFMV, ECHC
- **CSCP** se vincula con PD, AD, RSED y CJM
- **AM** abarca los indicadores EA y RIASP,
- **TDR** se asocia con ET, CTARR y ARE

Estos vínculos se pueden observar en la codificación de primer nivel, evidenciando la interconexión entre las categorías y sus indicadores dentro del análisis realizado.

Por consiguiente, se identificaron indicadores que tienen similitud con otros, esto permitió la fusión de algunos de ellos con base a los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados. En este sentido, los indicadores IESP, IMEDF y MEPMV se fusionan bajo la denominación IESP, mientras que EA y RIASP dio lugar al indicador EA. Cada subcategoría está con su respectivo color

4.2 Triangulación de datos

La triangulación de datos está relacionada con los diferentes métodos o estrategias (cualitativas y cuantitativas) para estudiar un mismo fenómeno (Okuda y Gómez, 2005). Existen tres tipos de triangulación: la teórica, que consiste en contrastar un fenómeno desde diferentes perspectivas teóricas para enriquecer su comprensión; la metodológica, que utiliza diversos métodos de investigación para validar y complementar los resultados; y la de fuentes, que implica comparar y contrastar datos provenientes de diferentes informantes, contextos o momentos para obtener una visión más completa y fiable del fenómeno.

Para este estudio se ejecutará el método de la triangulación metodológica de acuerdo con Jiménez (2020), se refiere “al uso de varias técnicas de recogida de información con el fin de analizar un problema y es beneficioso para brindar validez de los resultados, datos más amplios, credibilidad y mayor claridad del objeto de estudio” (p.77). Esta se usará para contrastar la información recogida sobre cada subcategoría en los diferentes instrumentos como se observan en la siguiente tabla.

Tabla 6
Triangulación metodológica

Subcategorías	Indicadores	Entrevista	Guía de observación	Grupo focal	Resultados

Autoconciencia	Identificación de emociones y sentimientos propios	Algunos niños tienen dificultades para identificar y expresar sus emociones, especialmente los más tímidos. Otros niños logran expresarlas, lo que se refleja en su trabajo en casa. Se recomienda fortalecer la colaboración con las familias, ya que muchos padres jóvenes no están suficientemente involucrados en el aspecto socioemocional.	Los niños no identifican sus emociones pues las confunden entre ellas y simplemente no saben mencionar como se sienten.	El grupo focal menciona que los niños expresan sus emociones mediante gestos, expresiones faciales y verbales.	Los niños presentan dificultades para reconocer y expresar sus emociones de forma adecuada, Aunque algunos logran verbalizar lo que sienten, existe una minoría de niños que muestra timidez o miedo, sin poder manifestar sus emociones de manera clara.
	Manifestación de emociones propias de manera verbal	Ellos transmiten lo que sienten si es que están enojados, lo dicen si están feliz también lo dicen con frases sencillas obviamente porque el lenguaje también es otro tema que sé tiene que trabajar en este grupo.	Simplemente se quedan callados y sentados y otros si verbalizan su estado de ánimo.	El grupo focal dicen que los niños si manifiestan sus emociones propias diciendo estoy feliz, diciendo que le gusta y que no.	Los niños expresan sus emociones de distintas maneras: algunos usan frases simples como "estoy feliz", mientras que otros permanecen callados o inactivos, lo que indica dificultades para identificar o comunicar su estado emocional.
Autogestión y motivación	Establecimiento del autocontrol	Algunos niños logran regular sus emociones, cómo calmarse cuando están enojados o resolver problemas. Esto se ha trabajado en el aula, ya que en casa reciben todo fácilmente, y se les ha enseñado a respetar turnos y a autorregularse en el entorno escolar.	Los niños carecen de autocontrol, ya que no logran calmarse cuando lloran y no pueden detenerse. Asimismo, cuando se sienten muy felices, pierden el control y comienzan a gritar o saltar en medio de la clase.	El grupo focal menciona que sus hijo/a para autocontrolar se primero llora y después se tranquiliza.	Los niños logran expresar lo que sienten con frases sencillas y se trabaja en el aula para que aprendan a calmarse o respetar turnos, mientras que otros tienen dificultades, reaccionando de forma exagerada al sentirse frustrados o felices, como llorar sin control o gritar.
	Expresión de frustraciones de manera verbal	Lo dicen con sus palabras con lo que puedan expresar, dicen si es que se sienten tristes, de igual forma si es que se sienten frustrados, si es que no pueden hacer algo se les se les nota en la en la expresión de ellos y tratan de decirlo verbalmente.	medio de la clase. No demuestran ninguna actitud verbal, sin embargo, lo que hacen es quedarse callados o llorar	El grupo focal acota que sus hijo/as expresan sus frustraciones diciendo “no puedo hacer”.	Los niños expresan sus emociones y frustraciones de distintas maneras, intentan verbalizar las con frases simples como "no puedo hacer" cuando se sienten frustrados, o muestran sus sentimientos a través de expresiones faciales o llorando prefiriendo quedarse callados.
	Identificación y modulación de emociones a	Bueno cuando juegan les podría decir que ahí se ve que son muy felices realmente el juego al aire libre es lo que a ellos les	Expresa sus emociones manifestando que está feliz, enojado o triste, pero	El grupo focal mencionan que lo hacen por medio del comportamiento en	Los niños expresan sus emociones de forma clara durante actividades como el

	través de diversas formas de expresión	encanta entonces ahí se nota en sus caritas y como gritan y como están contentísimos ahí se les nota. Cuando no pueden hacer alguna cosa hay si los veo que demuestran su frustración porque ya se ponen un poquito tristes, un poquito ansiosos de hacer el trabajo.	también hay situaciones en las no expresa, por ejemplo, cuando siente miedo a realizar alguna actividad o miedo a jugar algo.	ocasiones se aíslan para no demostrar sus emociones, pero les pasa rápido el enojo o la tristeza.	juego al aire libre, donde demuestran felicidad a través de gestos y gritos. Sin embargo, también manifiestan frustración o tristeza cuando no logran realizar una tarea, mostrando ansiedad o aislamiento.
	Regulación de impulsos ante situaciones con los pares	Bueno eso se ha ido trabajando ahora porque cuando recién llegaron les puedo decir que nadie quería compartir todo era de ellos entonces poco a poco con planificando experiencias que se enfoquen en eso, esto se ha ido trabajando, ahora ya los niños ya comparten, ya no vemos mucho que esto es mío, esto es mío, entonces ya saben que las cosas del aula son para todos y todos comparten.	Responde con egoísmo, escondiendo los objetos demostrando individualismo al momento de realizar alguna actividad.	El grupo focal menciona que sus hijos/as si pueden controlar sus impulsos reaccionan de manera rápida, pero se vuelven un poco ansiosos.	Al principio los niños demostraban actitudes egoístas e individualistas al no querer compartir, con el tiempo, se ha logrado un avance significativo en su comportamiento. Ahora, los niños comprenden que los objetos del aula son para todos. Sin embargo, algunos niños todavía muestran reacciones impulsivas de egoísmo con los pares.
Conciencia social y conducta prosocial	Participación en el diálogo	Pocos aquí pocos les podría decir bueno ustedes han visto Samuel Pintado es el que más se involucra en cosas así pero como les dije anteriormente el lenguaje es otro punto que se tiene que trabajar bastante en este grupo.	No participan en conversaciones, sin embargo, hay infantes que requieren ser escuchados y verbalizan lo que piensan.	El grupo focal mencionan que sus hijos/as si participan en conversaciones familiares expresando cómo se sienten y que hicieron en el día.	La participación en el diálogo de los niños es según el contexto en donde se encuentre ya que, en el aula algunos no se involucran en conversaciones grupales y debido a la falta del desarrollo del lenguaje y en el entorno familiar comunican emociones y experiencias a través de conversaciones familiares.
	Ayuda a los demás	En iniciativa de ellos como que no hay mucha si es que, ósea se les presenta la situación y se les persuade y se les dice qué tendríamos que hacer entonces ahí ellos como que uno que otro responde le ayudo, hago esto, le llamo a mi profe para que nos ayude, pero si hay que empujarles un poquito ante esa situación.	Generalmente no se ayudan entre ellos.	El grupo focal dijo que a sus hijos les gusta ayudar sintiéndose orgullosos y compasivos.	Los niños muestran poca iniciativa, deben ser persuadidos y guiados para ayudar a las demás personas, mientras que en el entorno familiar demuestran orgullo y empatía al ayudar.

	Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás	Bueno ellos o sea observan a lo mejor alguien que les podría decir alguna situación sencilla alguien que está llorando entonces se acercan le ven le preguntan a veces qué le pasa y después van a decirle a su profesora el niño está llorando y tratan de involucrarse y hacer algo, entonces si uno que otro si lo hace.	Se contagian de tristeza, otros niños son indiferentes, tienen actitudes de temor.	El grupo focal menciona que los niños saben reconocer cuando otra persona está enojada o triste.	Los niños tienen la capacidad para reconocer emociones en otras personas y, en algunos casos, intentan involucrarse ofreciendo apoyo o informando a un adulto, como es la profesora. Sin embargo, la respuesta emocional en algunos casos es diferente: se contagian de tristeza, otros reaccionan con indiferencia o temor.
	Compartir los juguetes o materiales	Bueno eso se ha ido trabajando ahora porque cuando recién llegaron les puedo decir que nadie quería compartir todo era de ellos entonces poco a poco con planificando experiencias que se enfoquen en eso, esto se ha ido trabajando, ahora ya los niños ya comparten, ya no vemos mucho que esto es mío, esto es mío, entonces ya saben que las cosas del aula son para todos y todos comparten.	Demuestran egoísmo e individualismo al momento de compartir los materiales.	El grupo focal dijo que los niños cuidan sus juguetes y no les gusta prestar sus juguetes porque dicen que dañan y no cuidan.	Inicialmente los niños demostraban actitudes de egoísmo e individualismo al compartir materiales, pero con diferentes experiencias de aprendizaje han avanzado en el tema de compartir en contextos grupales, entendiendo que los materiales del aula son para todos. Sin embargo, existe cierta resistencia al prestar objetos personales, como son los juguetes, debido a que alguien les pueda dañar.
Toma de decisiones responsables	Espera del turno	Bueno como les comenté al comienzo nos costó bastante eso porque todos querían hacer todo a la vez, pero ya poco a poco ustedes también han podido ver las actividades se les hace esperar para lavarse las manos con su turno para la Silla, con su turno para hacer alguna actividad, con su turno entonces en ese sentido Yo podría decir que ya hemos avanzado bastante ya esperan su turno y están tranquilos.	Ninguno de los niños logra esperar su turno, reaccionando de forma desesperada y gritando para llamar la atención de la docente	El grupo focal menciona que sus hijos si esperan sus turnos.	En relación con la espera de turno los niños inicialmente mostraban impaciencia y desesperación, gritando para llamar la atención de las personas, pero con las actividades planificadas por la docente se han alcanzado avances significativos, ahora esperan con tranquilidad su turno, así mismo lo hacen dentro de su entorno familiar.
	Culminación de tareas antes de recibir una recompensa	Sí generalmente sí se les da, se trabaja con el esfuerzo recompensa no, entonces ellos reaccionan muy felices les encanta recibir cualquier cosita que premie su esfuerzo.	El comportamiento de los niños cuando reciben un premio en algunos casos muestra una actitud de felicidad y en otros existen una indiferencia.	El grupo focal acota que si premian a sus hijos/as cuando hacen algo bien.	Los niños generalmente reaccionan con felicidad al recibir recompensas que reconozcan su esfuerzo, aunque en algunos casos se observa indiferencia por recibir algo a cambio de su buen comportamiento.

	Aceptación y reconocimiento de errores	Se ponen preocupados he visto la mayoría que se pone preocupado porque sabe que, si alguien hizo alguna cosa que no es la adecuada, entonces vendrá alguna consecuencia, entonces veo preocupación y miedo. No, trato de que ellos no tengan ese sentimiento de miedo, pero sí que reconozcan si es que hicieron algo mal va a haber alguna consecuencia, entonces preocupación seria lo que les noto.	Piden disculpas y tratan de remediar el error cometido, y en otros casos son indiferentes y no se dan cuenta de lo que hicieron.	El grupo focal menciona que si lo aceptan y que saben pedir perdón cuando lo comentan.	Los niños tienden a sentir preocupación cuando han cometido un error, aunque algunos reaccionan con indiferencia o simplemente no les gusta reconocerlo. La mayoría demuestra la capacidad para pedir disculpas y buscar una solución para remediar lo cometido.

Nota. Triangulación de todos los instrumentos aplicados.

Los niños mostraron avances en reconocer y expresar sus emociones, algunos verbalizando sus sentimientos, mientras que otros reaccionan con llanto o gritos. A través del juego, se observó felicidad, frustración, ansiedad y aislamiento en momentos de dificultad. Mejoraron en compartir materiales y en la espera de su turno, pasando de ser impacientes a esperar tranquilamente.

Aunque algunos participaron poco en conversaciones grupales en el aula, en casa se expresaron con más comodidad. También fueron capaces de reconocer las emociones de los demás, aunque algunos actúan con indiferencia o tristeza. Con orientación, se promovió que ayudarán a los demás. En general, los niños avanzaron en el manejo de emociones e impulsos, aunque aún enfrentan dificultades en ciertos contextos y resistencias a compartir objetos personales.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La cartilla didáctica respondió al objetivo de la investigación, que consistió en proponer actividades para el desarrollo de competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución educativa en Cuenca. La propuesta fue previamente validada por la tutora del Trabajo de Integración Curricular (TIC). Para ello, se envió una carta de validación a la docente tutora Mgst. Mónica Salto, quien revisó el diseño y sugirió mejoras en la estructura de la propuesta de intervención antes de su validación (Ver anexo L). Según Barraza (2010) esta propuesta de intervención educativa facilita la planificación y ejecución profesional, otorgando a los educadores la capacidad de gestionar y reflexionar sobre su práctica.

De este modo, los docentes fortalecieron su preparación para afrontar los desafíos del aula y apoyar de manera eficaz el desarrollo infantil. En este sentido, se incorporan las fases para estructurar la propuesta, que incluyen la "planeación, implementación, evaluación y socialización" (Barraza, 2010, p.24). Asimismo, se determinó el tipo de propuesta a elaborar, las líneas de acción y el plan de acción, lo que también fue útil para establecer metas, objetivos, actividades, responsables, recursos y tiempo.

5.1. Nombre o Título de la propuesta

Cartilla de actividades didácticas "Aventuras creativas: explora, juega y aprende".

5.2 Origen o naturaleza peculiar de la propuesta y problema al que responde

La cartilla lúdico-didáctica de actividades se originó con base en la información obtenida en la fase de diagnóstico del estudio, durante las prácticas preprofesionales realizadas en el subnivel inicial 2 en una institución educativa de la ciudad de Cuenca. En ese contexto, se pudo observar y analizar diversas situaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias socioemocionales y se buscaron posibles soluciones.

Mediante la aplicación y análisis de los instrumentos utilizados en la fase diagnóstica, se dedujo que existían tanto aspectos desfavorables como favorables, basándose en las subcategorías de la categorización. Los aspectos desfavorables identificados fueron las limitaciones en el lenguaje, la dificultad para identificar qué emoción estaban sintiendo, la impaciencia, el egocentrismo al compartir los juguetes, la poca iniciativa para ayudarse entre compañeros y la falta de regulación emocional observadas en los niños del Subnivel 2.

En cuanto a los aspectos favorables, se observó que los niños eran participativos, algunos de ellos expresaban sus emociones a través de gestos, reconocían emociones en otras personas y responden positivamente a las recompensas. Por lo tanto, en base a lo mencionado, se concluyó que el problema era la necesidad de desarrollar las competencias socioemocionales de los infantes del subnivel 2 de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca.

Por lo tanto, se consideró crucial abordar este problema a través de una intervención que promueva el desarrollo socioemocional y brindará el apoyo necesario para favorecer la calidad de vida y el bienestar integral de los niños. En este sentido, se diseñó la cartilla de actividades lúdico-didácticas, basadas en los aportes de Piaget y Vygotsky, juegos cooperativos, yoga y mindfulness cuyas teorías han tenido un impacto significativo en el ámbito infantil, por lo que se tomaron en cuenta al momento de crear las actividades para la cartilla.

5.3 Justificación

La creación de la cartilla se justificó a partir de la lógica de que las actividades planteadas favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños que asisten al subnivel 2 de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, dado que fueron pensadas e inferidas del análisis problemático diagnóstico inicial. De esta manera, lo que se propuso estuvo en íntima relación con los aspectos desfavorables encontrados, brindando la posibilidad de generar un cambio significativo en los infantes, siempre que se aplicaran las acciones lúdicas-didácticas que conlleven un proceso de reflexión y metacognición del niño.

En los primeros años de vida, los niños experimentan un rápido crecimiento que impactó su desarrollo físico, cognitivo y emocional. El desarrollo de las competencias socioemocionales son clave en la primera infancia, ya que favorecen la creación de vínculos saludables, la integración social y un buen desempeño escolar. Además, promueven una salud mental positiva en etapas posteriores (Olhaberry y Sieverson, 2022), siendo la base de un aprendizaje efectivo y una convivencia armoniosa a lo largo de la vida.

En el contexto educativo actual, fue fundamental que los docentes contarán con herramientas prácticas que orientarán y facilitarán el trabajo en torno al desarrollo socioemocional en los niños. Por ello, las actividades planteadas fueron concretas y adaptadas al contexto en el que se realizaron las prácticas preprofesionales, con el objetivo de atender las necesidades de los niños a través de las mismas.

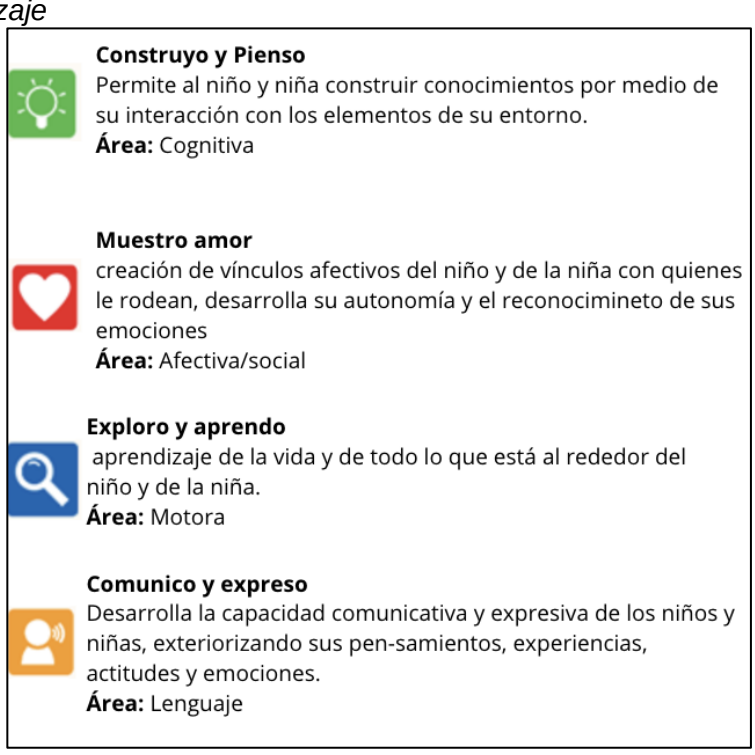
La propuesta de intervención, desde el sentido curricular, estuvo alineada con el enfoque de Educación Inicial del Ecuador, promoviendo un aprendizaje holístico donde las competencias socioemocionales fueron tan relevantes como las cognitivas y motrices (Vélez et al., 2024). Según el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes (2023), aplicado en una fase de pilotaje en el régimen Costa durante el periodo 2024-2025, los saberes se organizaron alrededor de competencias que integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones para la vida de cada individuo.

Se especificaron competencias indispensables en los infantes del subnivel 2 en donde se adquieren habilidades necesarias como el reconocimiento y expresión de emociones, individualidad, elegir de manera independiente, forjar relaciones con sus pares y resolver problemas. Las actividades de la cartilla fueron relevantes, relacionando el contexto de los niños con comprensión de las emociones e interacciones sociales. Los objetivos se basaron en el desarrollo infantil, fomentando la adquisición de conocimientos con el apoyo de la docente.

Se emplearon las gemas de aprendizaje del Ministerio de Educación (2021), se refiere a un grupo de símbolos que representan las áreas necesarias para el proceso de aprendizaje, así como se explica en la Figura 5.

Figura 5

Gemas de aprendizaje



(Ministerio de Educación, 2021).

Como se observó en la figura 5, estas gemas permitieron a los docentes organizar y guiar

mejor las actividades pedagógicas. Fue fundamental fomentar cada una de las áreas de aprendizaje, estimulando la exploración dentro de un entorno educativo afectuoso y seguro, que brindara a los infantes la motivación necesaria para aprender y desarrollar su máximo potencial (Ministerio de Educación, 2021).

Desde lo pedagógico, la cartilla se asentó en las bases de Piaget, con el constructivismo, y Vygotsky con la zona de desarrollo próximo, que fueron claves para el diseño de las actividades. Piaget (1937) mencionó que el desarrollo de la construcción del aprendizaje es un fenómeno único que ocurre en la psiquis de cada persona, donde se guardan las percepciones del mundo. Por otro lado, Magallanes et al. (2021), en su artículo, tomando aportes de Vygotsky (1978), mencionan que la zona de desarrollo próximo (ZDP) tiene que ver con la diferencia entre el estado real de desarrollo, que es la habilidad de resolver un problema de manera individual, y el nivel de desarrollo potencial, que implica resolverlo con la guía de un adulto o colaborando con un colega más experimentado.

Por lo tanto, los aportes de Vygotsky y Piaget enfatizaron la importancia de la interacción social, el aprendizaje activo y la reflexión emocional en el desarrollo integral de los niños. Esta interacción entre lo cognitivo y lo emocional fue clave para el desarrollo de competencias sociales y la toma de decisiones responsables en los niños.

Desde una visión didáctica, se trató al juego, yoga y mindfulness como parte fundamental para la elaboración de las actividades, siendo el juego un medio para alcanzar estas competencias, ya que es esencial en el niño, siendo esta su naturaleza, y genera bienestar emocional, social, físico y cognitivo (Currículo de Educación Inicial, 2014).

A través del yoga se pudieron desarrollar contenidos relacionados con el cuerpo, como técnicas de respiración y relajación, que fueron fundamentales para manejar las emociones y controlar los impulsos (Montes y López, 2024). Esto fomenta el desarrollo integral de los niños, especialmente en el contexto educativo.

Finalmente, el mindfulness promueve el desarrollo social, emocional, físico e intelectual al atender las necesidades individuales y garantizar el bienestar de los niños, facilitando la construcción de relaciones interpersonales, la expresión de emociones y una adecuada autoestima positiva (Zambrano et al., 2023). Esta práctica impactó positivamente en el desarrollo integral de los niños al enfocarse en su bienestar general.

En conclusión, esta propuesta estuvo planteada para ser una guía para los docentes, con el objetivo de desarrollar competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 a través de actividades lúdico-didácticas innovadoras y creativas que fomentaron en los niños la creatividad, imaginación, cooperación, interacción entre pares, expresión de emociones, entre otros.

5.4 Objetivo general de la propuesta

Promover el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de educación inicial a través de actividades lúdicas, didácticas, creativas y exploratorias que fortalezcan la autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial y por último la toma de decisiones responsables en un ambiente de juego y aprendizaje.

5.5 Metas

Mediante la implementación de las actividades lúdico-didácticas, se pretende alcanzar:

- Diseñar 8 actividades lúdico-didácticas para implementarlas en un tiempo de 30 a 60 minutos cada uno para que promuevan las competencias socioemocionales a través del constructivismo de Piaget y la zona de desarrollo próximo Vygotsky.
- Realizar un pilotaje del 30% aplicando tres actividades lúdico-didácticas en un tiempo estimado de 30 a 60 minutos cada sesión, con la participación de por lo menos el 80% de los 15 niños del subnivel inicial 2 propiciando el desarrollo de las competencias socioemocionales por medio del constructivismo y los juegos cooperativos.
- Evaluar la pertinencia y coherencia de las actividades en el fortalecimiento del desarrollo de las competencias socioemocionales por medio de una guía de observación.

5.6 Fundamentos teóricos

5.6.1 Cartilla didáctica

De acuerdo con Pulido et al. (2019), una cartilla didáctica es un recurso que integra estrategias pedagógicas adaptables, actuales y fundamentadas en un modelo educativo, con el propósito de ofrecer nuevas perspectivas al proceso de enseñanza, específicamente orientado a desarrollar las competencias socioemocionales.

Otro aporte importante fue el de Sierra (2019), quien señaló que la cartilla está conformada por un conjunto de actividades, dinámicas y recursos educativos organizados de forma ordenada y sistemática. Su objetivo era alcanzar o consolidar conceptos, habilidades o competencias concretas en los estudiantes, y se distingue por ser práctica y capaz de adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño.

La cartilla de actividades consta de 8 actividades diseñadas para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales mediante un enfoque innovador y enriquecedor. Es didáctica, con un propósito claro y estructurado para facilitar el aprendizaje, y flexible, adaptándose a las necesidades, intereses y ritmos de los niños. Combinó estrategias prácticas, creativas y atractivas para captar el interés de los niños y lograr los objetivos planteados en cada actividad.

5.6.2 Estructura de la cartilla didáctica

Para la elaboración de la cartilla didáctica, se obedeció a una estructura organizada y fácil de comprender para cualquier lector para que así poder utilizarlo en las aulas de clases. En

función al autor Peralta (2008) se ha considerado la siguiente estructura de la cartilla:

-Nombre de la actividad: El Título de la actividad debe ser claro y breve para que el lector entienda de mejor manera de que trata la actividad.

-Objetivo: Debe tratarse sobre lo que se desea alcanzar con la actividad.
-Materiales: Tienen que ser accesibles para garantizar un aprendizaje efectivo.
-Procedimiento o descripción: Es necesario que sea comprensible que se identifique todos los pasos esenciales para completar la actividad.

-**Recursos para la actividad:** son los videos, canciones, páginas web o material didáctico que se utilizaran.

-Evaluación: Este apartado ayudará a medir el rendimiento de la actividad para saber si es efectiva o necesita de modificaciones.

Como aporte de las autoras en la estructura se agregó la casilla de los valores que se desarrollaran con cada actividad.

5.6.3 Desarrollo de las competencias socioemocionales

Las actividades fueron elaboradas para desarrollar competencias socioemocionales, de acuerdo con Cuadros (2021), son la capacidad de las personas para comprender su identidad, reconocer las emociones, deseos y expectativas cuando se está llevando a cabo un proceso de relación con las demás personas en unos determinados contextos. Este autoconocimiento favorece la creación y el sostenimiento de relaciones interpersonales saludables. Por ende, estas competencias se clasifican en cuatro categorías: Autoconciencia (capacidad de identificar sus propias emociones), Autogestión y motivación (habilidad para gestionar sus emociones y comportamientos en diversas situaciones), Conciencia social y conducta prosocial (comprensión de las emociones ajenas en distintos contextos), y Toma de decisiones responsables (tomar decisiones considerando diversas opciones y el bienestar tanto propio como de los demás) (Zych et al., 2018; Álamo y Falla, 2023).

Para una mejor comprensión de la temática se procedió a dividir las competencias socioemocionales en dos aristas las competencias sociales y las emocionales.

Las competencias sociales, tal como indican Pichardo et al. (2009), son las competencias básicas del niño ya que promueven interacciones positivas y además ayudan en la gestión emocional. Las competencias emocionales tal y como afirman Bisquerra y Pérez (2007) engloban saberes, competencias, destrezas y actitudes necesarias para comprender, comunicar y gestionar adecuadamente los fenómenos emocionales.

Estos autores consideraron que las actividades educativas deben planificarse para favorecer unas competencias emocionales que deben de desarrollarse progresiva y adecuadamente. Las competencias son un paquete total de habilidades, conocimientos,

destrezas y actitudes a partir de las cuales los niños han de poder comprender, expresar y regular sus propias emociones (de las que se deriva la posibilidad de establecer relaciones con otras personas y entablar interacciones con ellas), competencias que, en el desarrollo infantil, son indispensables para alcanzar y mostrar una serie de resultados, donde se favorece el bienestar emocional y social, y acudir a situaciones en las que los niños deban manejar sus propias emociones, adaptándose a los desafíos de su entorno.

5.6.4 Estrategias lúdicas

De acuerdo con Chi Cauich (2018), las estrategias lúdicas, son actividades que se relacionan con los juegos, dinámicas grupales, dramatizaciones, y otras, las cuales son instrumentos aplicados por los docentes para reforzar los aprendizajes, conocimientos y competencias de los niños dentro y fuera del aula. Apoyando esta idea, Chiguano et al. (2023) mencionaron que se conforma un conjunto de procedimientos que ayudaron a los docentes en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada niño.

Estas estrategias deberán seleccionarse cuidadosamente y aplicarse de acuerdo con los contenidos y las características individuales de cada educando, de manera estructurada, para facilitar el desarrollo de habilidades de comprensión y generar aprendizajes significativos.

5.6.5 Estrategias didácticas

En la Subdirección de Currículum y Evaluación de Chile (2017), se especifican las mencionadas estrategias didácticas, las cuales fueron indispensables para permitir a los docentes guiar el proceso pedagógico, estableciendo procedimientos que los propios estudiantes debían llevar a cabo para poder construir sus aprendizajes. A lo largo del tiempo, fueron las estrategias didácticas las que permitieron dar curso a los conocimientos, procedimientos y actitudes que se vislumbran a partir de un plan de estudios, permitiendo garantizar que los estudiantes pudieran desarrollar lo que debían desarrollar adecuadamente.

Ponce y Arroyo (2022) señalan que las estrategias didácticas son aquellas actividades explícitamente planificadas por los docentes para cada jornada escolar, con el propósito de alcanzar determinados objetivos que permitan el fomento de un aprendizaje significativo. Estas son diseñadas de acuerdo con las necesidades individuales, capacidades y habilidades de los niños. Se pretende, a la vez promover la participación activa, cumplir los objetivos del currículo y al mismo tiempo, fortalecer la autonomía y la autoeficacia en el proceso de aprendizaje.

5.6.6 Juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional

De acuerdo con Johnson y Johnson (2014), se considera a los juegos cooperativos aquellos que implican que los estudiantes trabajen conjuntamente, ya sea en una clase o por varias semanas, para conseguir una meta de aprendizaje en común. Efectivamente, son una de las herramientas principales que ayudan en el desarrollo de las competencias socioemocionales

en los niños y niñas del subnivel 2, desarrollando habilidades tan necesarias como la comunicación, la colaboración, la empatía y la resolución de conflictos.

De acuerdo con Gago et al. (2018) se considera que los juegos cooperativos favorecen aspectos muy relevantes en las relaciones empáticas. Son importantes para alcanzar relaciones donde las interacciones sociales sean favorables, donde los juegos cooperativos consoliden valores como la comunicación sana, la toma de decisiones en grupo y la empatía. Más allá del desarrollo de habilidades, ayudan a generar ambientes positivos que facilitarán la colaboración en grupo y la resolución conjunta de retos que se plantean en la tarea.

Por lo tanto, los juegos cooperativos son una estrategia para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños a través de la cooperación con el grupo en el trabajo realizado por ellos. Esto permite que los estudiantes alcancen metas comunes mediante la realización de manera conjunta de una tarea, favoreciendo habilidades como la comunicación eficaz, la empatía y la resolución de conflictos.

5.6.7 Yoga

En la cartilla se consideró pertinente incluir de manera complementaria y dada la afinidad con la naturaleza del tema de la propuesta, una actividad de yoga infantil que tal como explica García (2022) ayuda a los niños conocer mejor a la persona que son, conectar con su interior, explorar sus características a nivel corporal, emocional, social e intelectual. La actividad les facilita relajar el cuerpo y la mente, reducir la tensión e incrementar la concentración, lo que ayuda también al aprendizaje y a una comunicación más efectiva. Al mismo tiempo, contribuye a desarrollar la autoestima, la gestión emocional, las habilidades sociales y el bienestar integral; enseñar a manejar el estrés ajeno y el propio; promover la calma.

5.6.8 Mindfulness

La práctica de mindfulness, a lo largo de la primera infancia, aumenta la toma de conciencia emocional y social, puesto que, al favorecer hábitos de calma y condescendencia, los niños aprenden a manejar sus estados de ánimo y a mejorar su bienestar físico y mental, lo que les permite participar en las actividades, identificar sus emociones y apreciar la interacción con sus iguales, lo que establece las bases de buenas relaciones sociales desde muy temprana edad (Acurio, 2024).

A manera de cierre, el yoga y el mindfulness tienen en común el objetivo de potenciar la conciencia emocional; que los alumnos aprendan a reconocer y a manejar sus emociones a partir de técnicas de respiración consciente o de relajación, puesto que, al facilitar un entorno tranquilo, se les propone la posibilidad de reflexionar sobre sus comportamientos y sobre la manera en que interactúan con los otros, favoreciendo el aprendizaje de valores como la empatía y el respeto.

A continuación, se expusieron los fundamentos pedagógicos fundamentados en Jean

Piaget para la pedagogía constructivista y de Vygotsky mediante la zona de desarrollo próximo, que, conforme a Rodríguez (1999), determina que en esta formulación educativa el alumnado se convierte en un eje central del proceso de aprendizaje, que permitió potenciar sus capacidades y respetar sus ritmos. Estos principios sirvieron de sustento para las actividades planteadas en la propuesta de investigación "Aventuras creativas: explora, juega y aprende" y en el diseño y pilotaje del 30 % de su implementación se materializan parcialmente para el fortalecimiento de las competencias socio emocionales en los infantes participantes.

5.6.9 Pedagogía constructivista de Jean Piaget

En lo que respecta a Acosta (2018), el constructivismo de Piaget remarca el desarrollo cognitivo y físico de la persona, es decir, reforzando el proceso del individuo que adecúa su proceso intelectual a través del descubrimiento, el cual representa una de las vías de aprendizaje de los niños, en el que los educadores deben adaptarse a las particularidades del grupo de alumnos, dotando de un ambiente que promoviera la libertad, creatividad, individualidad y con un enfoque muy respetuoso respecto a lo que es la naturaleza del niño, el juego.

Por lo tanto, Piaget (1961), en el libro *El Juego, los Sueños y la Imitación en la Infancia*, habló acerca del juego como una forma en que el infante comprendió el mundo y, a su vez, jugó asumiendo roles (juego de roles), manipulando objetos (juegos sensomotores), siguiendo reglas (juego de reglas), colaborando con los demás (juegos cooperativos) e imitando acciones (juegos de imitación), lo que ayudó a estimular sus habilidades cognitivas mediante la interacción con su contexto.

5.6.10 Pedagogía constructivista de Vygotsky a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP)

Una de las contribuciones más importantes de Vygotsky fue el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual describió como la diferencia entre lo que una persona podía hacer por sí sola al resolver un problema y lo que podría lograr si recibiera ayuda de un adulto o trabajara junto a alguien más capacitado (Vygotsky, 1988).

A su vez, Carrera y Mazarella (2001) señalaron que la zona de desarrollo próximo (ZDP) fue fundamental en la educación, ya que permitió al estudiante desarrollar sus capacidades cognitivas con la orientación de un adulto. El profesor, en este sentido, actúa como un guía, orientando a sus alumnos para que posean habilidades y conocimientos, lo que ayuda al niño a desarrollarse en su entorno y adquirir autonomía.

En definitiva, la ZDP no era solo un dispositivo para el aprendizaje cognitivo, sino que resultaba fundamental para el desarrollo de las competencias socioemocionales, dado que era un modo de implementar un aprendizaje socioemocional enriquecedor en el que los niños aprendan a relacionarse entre sí de forma positiva y producir relaciones sanas.

5.6.11 El rol del juego en la pedagogía constructivista

Ortega (1991) establece que, atendiendo a lo que establece la perspectiva piagetiana, también considero el juego como una actividad primordial ya que contribuye al desarrollo cognitivo. La habilidad para jugar está vinculada con la capacidad de simbolizar o representar y se considera el juego como subjetivo y egocéntrico.

Vygotsky (1978) considera que "El juego crea la zona de desarrollo próximo del niño", esto es, que permite a los infantes jugar por encima de su capacidad de desarrollo. El juego se torna fundamental en su desarrollo y les ofrece un espacio seguro y un entorno en el que experimentar, practican habilidades nuevas, solucionan problemas, desarrollan el pensamiento abstracto, regulan el comportamiento y establecen relaciones cooperativas, favoreciendo así el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Los preceptos mencionados permitieron deducciones relevantes desde la inferencia de las autoras y hacen énfasis en la importancia de las interacciones sociales y de la experiencia en el aprendizaje. En este sentido, mientras que Piaget enfatiza el aspecto constructivo del conocimiento que llevan a cabo los niños gracias a la exploración activa y el juego, Vygotsky establece una diferenciación en el punto de vista que introduce el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Éste se refiere de manera específica a la forma en la que los niños pueden llegar a un aprendizaje potencial considerable si son acompañados por adultos, o incluso compañeros más experimentados.

Para resumir, podemos decir que los niños empiezan a adquirir competencias socioemocionales como la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional. Los juegos cooperativos, yoga y mindfulness son actividades que demuestran ser efectivas para la adquisición de estas competencias al ser los niños capaces de expresar sentimientos, de entender los de los demás, a ser capaces de resolver conflictos; en definitiva, la creación de un ambiente seguro y cooperativo hace posible que los niños interactúen de forma cómoda favoreciendo el desarrollo integral de ellos mismos.

En ese contexto, fue indispensable que los docentes asumieran el rol de facilitadores, estableciendo las condiciones adecuadas para la enseñanza y asegurando que los niños tengan acceso a experiencias, y/o situaciones, que fomenten el vínculo con el medio-natural y/o el entorno natural. Se propicia de este modo aprendizajes que no sólo favorezcan el desarrollo de capacidades cognitivas, sino que también promueven el desarrollo del bienestar emocional y social de los infantes, iniciando así un aprendizaje significativo y efectivo.

El Marco Curricular Competencial de Aprendizaje define a las competencias que tienen que adquirir los estudiantes que forman parte del Sistema Educativo Nacional. En el subnivel

inicial, se destaca la conexión comunidad, familia y escuela para enfatizar el bienestar de los niños y el desarrollo emocional, social y cognitivo de los mismos. En esta etapa, se trabaja diversas áreas del desarrollo que afianzan las competencias imprescindibles para el futuro (Marco Curricular Competencial de Aprendizajes, 2023).

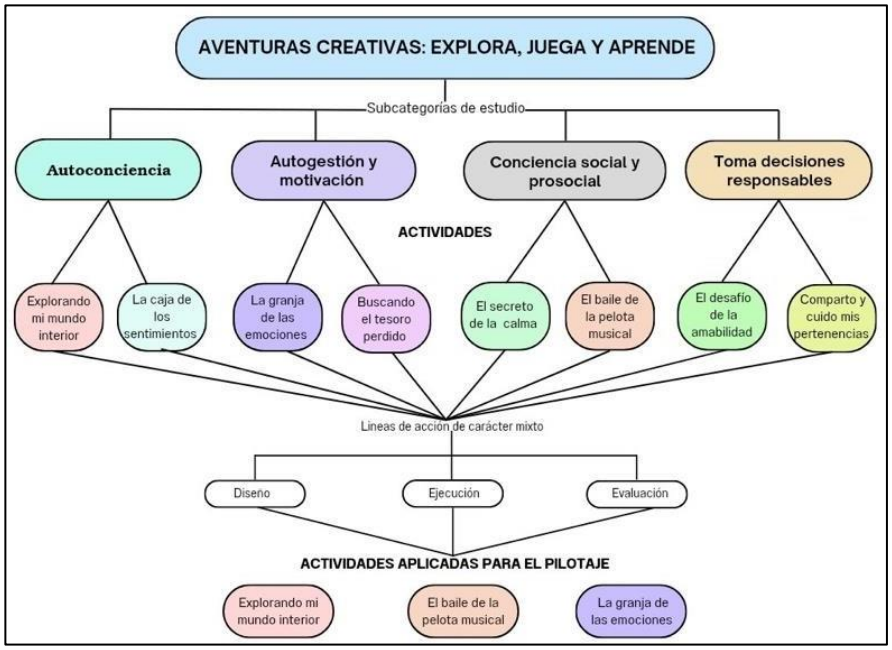
La cartilla fue elaborada siguiendo las Gemas de aprendizaje del Ministerio de Educación (2024), las cuales representan las áreas fundamentales del desarrollo infantil: cognitivo, socioemocional, motor y del lenguaje. Cada gema tiene una dimensión, y da prioridad a mantener un entorno educativo seguro y afectivo. De este modo, se anima a los niños a explorar y a reforzar habilidades necesarias, a la vez respetando los ritmos y necesidades de cada uno para un aprendizaje significativo.

5.7 Líneas de acción y estrategia

En la propuesta de intervención se emplearon diferentes líneas de acción, las cuales fueron entendidas como pautas estratégicas que indican las acciones concretas y las fases a implementar para alcanzar grandes metas definidas con anterioridad en el proyecto (Barraza, 2010). Se definió la estructura como la condición básica del desarrollo del mismo para diseñar y validar desde el pilotaje la calidad de la cartilla “Aventuras creativas: explora, juega y aprende”, sabiendo que era fundamental la utilización de un organizador gráfico que evidenciara la naturaleza integral del proyecto.

Figura 6

Líneas de acción



Nota. La figura muestra las líneas de acción de la propuesta de intervención. Fuente: Barraza (2010).

En la figura 6 se evidenciaron las líneas de acción necesarias para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los infantes participantes en la propuesta, que fueron sustentadas en subcategorías de estudio. Estas subcategorías incluyeron: Autoconciencia, permite a los niños reconocer sus emociones y las de los demás; Autogestión y motivación, que ayudaron a gestionar emociones y comportamientos; Conciencia social y prosocial, que facilitó la comprensión de las emociones ajenas y las relaciones respetuosas; y toma de decisiones responsables, esencial para el desarrollo integral de los niños. Las 3 actividades aplicadas estuvieron interrelacionadas con las cuatro líneas de acción, siendo de carácter mixto, lo que implicó que cada una de las actividades estuvo interrelacionada con las cuatro líneas de acción.

5.8 Estructura de la propuesta

En esta sección se presentan las etapas empleadas en el proceso de creación de la propuesta de intervención. De esta manera, se mencionaron las fases, el tipo de propuesta y la relación que tiene con la cartilla titulada "Aventuras creativas: explora, juega y aprende". En este estudio, debido a la falta de tiempo, la fase de implementación y evaluación se realizó de manera parcial. Del mismo modo, se abordó el resultado científico principal derivado de las 8 actividades y las líneas de acción correspondientes.

5.8.1 Fases previstas para el desarrollo

Es indispensable seguir un procedimiento para la elaboración de la propuesta de intervención educativa, se utilizó las 4 fases propuestas por Barraza (2010) como son:

Tabla 7
Fases de la propuesta

Fase	Concepto	Proceso
Planeación	Abarca las etapas en donde se selecciona el tema el área a trabajar, se formula situación problémica que da origen a la propuesta y se elabora la resolución.	El producto final de esta fase es la cartilla de actividades lúdico-didácticas para desarrollar las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2. A partir de las prácticas preprofesionales se identificó la problemática del estudio la cual es la falta del desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños.
Implementación	Comprende los tiempos en los que se llevan a cabo las actividades que son parte de la cartilla, así como su adaptación si es necesario.	Es importante tener en cuenta que la solución se ejecuta a través de su aplicación, la cual determina con certeza su pertinencia y coherencia. Se aplicó un 30% de las actividades como parte de un análisis por pilotaje.
Evaluación	Incluye la supervisión de la implementación de las actividades que son parte del proyecto, así como una valoración de su desarrollo.	La aplicación del 30% de las actividades se evaluó a través de una guía de observación en relación con el objetivo planteado de cada actividad.
Socialización y difusión	Conlleva los momentos de socialización, adopción y recreación.	Esta etapa tiene como objetivo reflexionar con los niños que es, lo que aprendieron, motivándolos a utilizar las competencias aprendidas en las nuevas u otras situaciones similares que tengan con sus pares. Además, se socializaron los resultados con la docente del aula y el directivo de la institución, con el fin de que se continuarán promoviendo dentro del aula y la institución

(Barraza, 2010).

En el marco del diseño de la propuesta, se ejecutaron todas las fases para el diseño de una propuesta de intervención, con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de una institución de la ciudad de Cuenca. Además, se aplicó el 30% de la cartilla de actividades debido a que la investigación se centró en un estudio de caso, lo que permitió abordar las necesidades de los infantes. La evaluación de la propuesta se realizó con una guía de observación para analizar su efectividad. De igual manera, se socializaron los resultados alcanzados en la investigación.

5.8.2 Tipos de propuesta:

De acuerdo con Barraza (2010) existen dos tipos:

- Propuesta de actuación docente: El docente, usuario y beneficiario, debe involucrarse de manera activa en la creación de la Propuesta de Intervención Educativa, actuando de forma individual o siendo parte de un grupo docente. Tratan necesariamente temas didácticos que están directamente vinculados a la práctica profesional que el docente lleva a cabo en el aula.

- Propuesta de apoyo a la docencia: Tiene varios actores entre ellos están los orientadores, directores, pedagogos, etc. El responsable tendrá su área de problematización en el contexto de su práctica profesional específica.

La propuesta de intervención se alineó con la "propuesta de actuación docente", ya que se originó de un desafío identificado durante las prácticas preprofesionales. A partir de la observación y el análisis de situaciones en el aula, se diseñó una intervención destinada a ser implementada por docentes para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales.

5.8.3 Actividades para la propuesta de innovación

Dentro de la propuesta denominada “Aventuras creativas: explora, juega y aprende”, se diseñaron 8 actividades lúdico-didácticas dentro de la cartilla, cada una alineada con las subcategorías de estudio. De este modo, se tomaron en cuenta los materiales y recursos necesarios para desarrollar estas actividades.

La cartilla lúdico-didáctica es innovadora porque las actividades se adaptan a las necesidades de los niños, utiliza tecnologías interactivas, las actividades planteadas se enfocan en fundamentos neurocientíficos, por ejemplo: mindfulness y yoga actúan directamente sobre áreas del cerebro relacionadas con la atención, la autorregulación emocional y la reducción del estrés, aspectos innovadores en el campo de la educación.

En esta cartilla se detallaron los siguientes elementos: introducción, objetivo general, metas, instrucciones previas, índice y las ocho actividades lúdico-didácticas sugeridas para desarrollar

las competencias socioemocionales en los niños, así como la bibliografía. Se incluyó un enlace para acceder a ella:

https://view.genially.com/66a1c1bc561aa6f37eb35058/interactive-content-cartilla-de-actividades-ludico-didacticashttps://view.genially.com/66a1c1bc561aa6f37eb35058/interactive-content-cartilla-de-actividades-ludico-didacticas esta servirá para acceder y explorar las actividades planteadas.

5.9 Cronograma para la aplicación de las actividades

En cuanto al 30% de las actividades, se creó un cronograma que especifica la planificación y distribución del tiempo para cada juego ejecutado. Este cronograma fue elaborado en conjunto con la profesora, para garantizar una apropiada organización del tiempo y el espacio en relación con estas.

Tabla 8
Fechas de la aplicación de las 3 actividades

Actividad	Objetivo	Fecha de aplicación	Responsables	Materiales	Descripción
Explorando mi mundo interior (Autoconciencia)	Explorar y aprender sobre las emociones a través de estaciones interactivas.	13 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	• Cartulinas grandes o papelógrafo. • Marcador es, colores y materiales de arte variados. • Juguetes y objetos relaciona dos con emocione s (muñecos, peluches, tarjetas con caras de emociones, etc.) • Pelotas o almohadas. • Tarjetas de • emociones.	1. Organizar el espacio para crear las "estaciones" alrededor de un área de juego grande. Cada estación representará una emoción diferente (feliz, triste, enojado, sorprendido, miedo) que estarán representadas con imágenes. 2. Reunir a los niños y explicarles que van a embarcarse en un viaje a la "Tierra de las Emociones", donde explorarán y aprenderán sobre diferentes emociones. 3. Cada estación representará una emoción y ofrecerá una actividad interactiva relacionada: **Estación Feliz:** Los niños pueden crear dibujos que les hagan sentir felices. **Estación Triste:** Pueden dibujar o contar cosas que los hagan sentir tristes. **Estación Enojado:** Pueden usar almohadas o pelotas suaves para golpear suavemente y liberar la energía enojada. **Estación Sorprendido:** Pueden jugar con juguetes que les causen sorpresa **Estación miedo:** Pedir que cuente a que le tienen miedo, y dar recomendaciones para afrontar eso. Animar a los niños a rotar por las estaciones, participando en cada actividad y explorando cómo se sienten. 4. Animar a los niños a rotar por las estaciones, participando en cada actividad y explorando cómo se sienten. 5. Al final del viaje, los niños pueden reunirse y crear un mural colectivo de la "Tierra de las Emociones", donde representan lo que han aprendido y experimentado. Pueden usar los materiales de arte.

La Granja de las emociones (Autogestión y motivación)	Promover el autocontrol mediante técnicas de respiración y relajación (mindfulness), promoviendo los valores de la paciencia, resiliencia y la cooperación.	16 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	• Imágenes grandes de animales de granja demostrando emocione s. • Música relajante para niños. • Esterillas o toallas suaves. • Cuento de la "Granja de las emocione s".	1. Contar la historia de "La granja de las emociones" mientras realizo posiciones de yoga. 2. Colocarla música de fondo. ps://www.youtube.com/watch?v=Ea6ykVh7Y7U 3. Realizar inhalaciones y exhalaciones en a posición en 4 tiempos cada uno. **4. Posición de saludo al sol:** Ponte de pie con los pies juntos, levanta los brazos hacia el cielo mientras inhalas profundamente, y luego exhala mientras bajas los brazos hacia el suelo, doblando tu cuerpo hacia adelante. **5. Posición de la vaca feliz:** Colócate a cuatro patas, arquea la espalda hacia abajo, levanta la cabeza y sonríe como una vaca feliz. **6. Posición del pollito triste:** Acuéstate boca arriba, sube y dobla tus piernas en tu pecho e imita la emoción de estar triste. **7. Posición de la mariposa asustado:** Siéntate en el suelo, junta las plantas de los pies y agarra los tobillos con las manos. Mueve las piernas hacia arriba y hacia abajo como si fueran las alas de una mariposa. **8. Posición de la serpiente enfadada:** Recuéstate boca abajo, levanta el pecho y estira los brazos como una cobra, sacando la lengua suavemente como una serpiente enfadada. **9. Posición de saludo a la tierra:** Ponte de pie, inhala levantando los brazos hacia el cielo, y al exhalar, inclínate hacia adelante y baja las manos al suelo, sintiendo la conexión con la Tierra. Luego, baja suavemente las rodillas al suelo, llevando la frente hacia el piso en señal de gratitud. **10. Posición de despedida:** Ponte de pie, estira los brazos hacia arriba, junta las palmas y luego baja los brazos lentamente mientras respiras profundo.
El baile de la pelota musical (Conciencia social y conducta prosocial)	Promover la empatía a través del reconocimiento de las emociones ajenas junto con la cooperación, la atención compartida y la interacción social mientras se divierten jugando con música y movimiento.	18 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	• Música infantil alegre y animad a. • Una pelota suave o de tela.	1. Escoger un espacio seguro y libre de obstáculos donde los niños puedan moverse con libertad. 2. Mostrar a los niños la pelota y explicar que cuando la música esté sonando, ellos pueden pasarse la pelota entre sí de manera amistosa. 3. Reproducir la música y animar a los niños pasar la pelota suavemente entre ellos mientras se mueve al ritmo de la canción. https://www.youtube.com/watch?v=LIhkeaGuUJQ 4. Detener la música inesperadamente. ando la música se detiene, el niño que tiene la pelota debe decir el nombre de otro niño antes de pasarle la pelota. Esto fomenta el reconocimiento de nombres y la canción compartida. 5. Cambiar el estilo de movimiento cuando pasan la pelota (saltando, caminando de puntillas, etc.). 6. Animar a los niños a participar activamente y aplaudirse o alentarse unos a otros mientras juegan. 7. Reunir a los niños en círculo y preguntar cómo se sintieron jugando, qué les gustó más y qué aprendieron sobre compartir y jugar juntos.

(Alvarado y Barrera, 2024).

Para la elaboración de la propuesta de intervención educativa, se elaboró la cartilla de actividades lúdico-didácticas titulada “Aventuras creativas: explora, juega y aprende”, se

implementó el 30% con el objetivo de validar su efectividad. El proceso de validación se efectuó a través de un pilotaje, durante el cual se documentaron las rutas seguidas y se detalló la planificación de este. Además, se elaboró una narración cronológica de las actividades realizadas, acompañada de una interpretación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos de evaluación aplicados.

5.10 Validación del diseño de intervención educativa

Se diseñó una propuesta basada en la Pedagogía constructivista para desarrollar las competencias socioemocionales en los niños. Tras finalizar, se procedió a la validación por pilotaje, redactando una carta de revisión y un formato de validación aprobados por la tutora de tesis. Además, se informó a la docente del subnivel 2 sobre la aplicación del 30% de la propuesta y se obtuvo su consentimiento. Seguidamente se procederá a describir el procedimiento seguido y a presentar los análisis y resultados que se obtuvieron, los cuales son relevantes para llevar a cabo una evaluación del impacto y de la viabilidad de las actividades cooperativas propuestas.

5.10.1 Validación por pilotaje

En la validación por pilotaje se realiza un breve análisis que permitiera evaluar la posibilidad de llevar a cabo un estudio más complejo (Díaz, 2020). Durante la implementación del 30% de las actividades en las dos últimas semanas de prácticas, se identificaron errores y aciertos que permitieron ajustar y optimizar las actividades. Estas modificaciones se enfocaron en perfeccionar las actividades diseñadas para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños por medio del juego, en colaboración con la docente y los padres.

5.10.2 Ruta de validación por pilotaje

Primero se identificó a quiénes estarían a cargo de la aplicación de las actividades lúdico-didácticas con los 15 niños del subnivel 2. Como segundo paso, se determinó quién tendría la responsabilidad de llevar a cabo la evaluación. En el tercer paso, se procedió a desarrollar el instrumento de evaluación, el cual consistió en una guía de observación (Ver anexo M), con el objetivo de analizar la pertinencia y coherencia de la propuesta. El cuarto paso, se diseñó la planificación de pilotaje, en la cual se elaboraron las 8 actividades, junto con el proceso de análisis de la información obtenida.

Tabla 9

Rutas para a validación por pilotaje

¿Quién realizara la intervención?	¿Quién realizara la evaluación?	Diseño del instrumento de evaluación	Planificación del pilotaje	Procesamiento y análisis de la información

Las 2 investigadoras harán la propuesta de intervención la cual está dirigida a 15 niños del subnivel 2 de una institución educativa de la ciudad de Cuenca.	La evaluación de las actividades será aplicada por las 2 investigadoras, quienes colaborativamente hicieron el análisis de las actividades implementadas.	En este caso se hizo uso de una guía de observación para la evaluación de la implementación del pilotaje de la propuesta de intervención.	La cartilla de actividades, basadas en el juego cooperativo, yoga y mindfulness las cuales siguen las pedagogías de Piaget y los aportes de Vygotsky con la zona de desarrollo próximo. Las mismas se basan en las gemas de aprendizaje del ministerio de educación (Ver tabla 10).	Tras la implementación de la propuesta de intervención educativa, se empleó una guía de observación para evaluar si las actividades respondieron a la problemática identificada. Luego, se realizó el procesamiento y análisis de las actividades enfocadas en el desarrollo de las competencias socioemocionales, llevadas a cabo durante las prácticas preprofesionales.

Nota. Datos tomados de Díaz (2020).

En la mencionada anteriormente, se especificaron las cinco rutas seleccionadas para explicar cómo se llevó a cabo la validación. Cada sección detalla la ejecución de la intervención, los encargados de la evaluación, el instrumento utilizado, la estrategia implementada para organizar las actividades y, finalmente, se presentó la fase de análisis de la información.

5.10.3 Planificación del pilotaje

Se implementó el 30% de la propuesta de intervención a los 15 niños del subnivel 2. Para ello, se organizaron tres actividades con sus respectivas descripciones, lo que facilitó una preparación detallada y la ejecución controlada de una versión inicial de la intervención. El objetivo fue evaluar su efectividad, identificar posibles problemas y realizar los ajustes necesarios antes de llevar a cabo su implementación a gran escala.

Tabla 10
Actividades implementadas durante la fase de pilotaje

Nombre de la actividad	Fecha	Practicantes	Materiales	Descripción
Explorando mi mundo interior (Autoconciencia)	13 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	Cartulinas grandes o papelógrafo. Marcadores, colores y materiales de arte variados. Juguetes y objetos relacionados con emociones (muñecos, peluches, tarjetas con caras de emociones, etc.) Pelotas o almohadas. Tarjetas de emociones.	Incentivar a los niños a identificar, explorar y expresar sus emociones de una manera lúdica e interactiva. A través de espacios en diferentes "estaciones", cada una representando una emoción específica.
La Granja de las emociones (Autogestión y motivación)	16 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	Imágenes grandes de animales de granja demostrando emociones. Música relajante para niños. Esterillas o toallas suaves. Cuento de la "Granja de las emociones"	Combinar la narración de una historia con la práctica de yoga, ayudando a los niños a identificar y expresar emociones mientras mejoran su expresión de emociones, conciencia corporal, respiración y trabajo en equipo.
El baile de la pelota musical (Conciencia social y conducta prosocial)	18 de diciembre de 2024	Paula Alvarado Lizeth Barrera	Música infantil alegre y animada. Una pelota suave o de tela.	Fomentar la cooperación, el reconocimiento de los demás y el desarrollo de habilidades sociales en los niños mientras se divierten.

Nota. Datos tomados de Alvarado y Barrera (2024).

Se llevó a cabo la recopilación y organización de la información clave obtenida durante la aplicación de las actividades escogidas. Estos datos se estructuraron de manera ordenada,

incluyendo el título, la fecha de ejecución, el tiempo empleado, los practicantes responsables, los materiales utilizados, acompañada de una explicación breve y el objetivo específico. La participación fue inclusiva, involucrando a todos los niños de la clase y promoviendo la interacción entre ellos durante el desarrollo de las actividades.

5.10.4 Narrativas del proceso de implementación del pilotaje

El pilotaje constituyó el 30% de toda la cartilla de actividades empleadas. Las actividades, tituladas “Explorando mi mundo interior (Autoconciencia)”, “La Granja de las emociones (Autogestión y motivación)” y “El baile de la pelota musical (Conciencia social y conducta prosocial)”, fueron dirigidas por las investigadoras y diseñadas en formato grupal con el objetivo de promover competencias sociales y emocionales. Posteriormente, se describen cada una de las actividades implementadas.

Narrativa N° 1
Nombre de la actividad: Explorando mi mundo interior
Fecha: 13 de diciembre de 2024
Encargadas: Investigadora 1- Paula Alvarado / Investigadora 2- Lizeth Barrera
Descripción: Esta actividad fue llevada a cabo a través de estaciones interactivas que giraban cada una en torno a una emoción en particular. Los niños, organizados en dos grupos, empezaron un "viaje a la tierra de las emociones", trabajando en las estaciones; por ejemplo, en la estación de la ira, desahogan su enojo a través del golpeo de una almohada. En la estación de la alegría, se dedicaban a dibujar lo que les causaba alegrías personales y posteriormente, a compartir lo que hacían. Luego, en la estación del asombro, exploraron recipientes con agua, pintura, animales y plumas, despertando curiosidad y sorpresa. Finalmente, en la estación de la tristeza, compartieron experiencias que los hacían sentirse tristes, promoviendo la empatía y el reconocimiento emocional. La actividad permitió a los niños explorar sus emociones de manera dinámica, creativa y reflexiva (Ver anexo N).

Narrativa N° 2
Nombre de la actividad: La granja de las emociones
Fecha: 16 de diciembre de 2024
Encargadas: Investigadora 1- Paula Alvarado / Investigadora 2- Lizeth Barrera
Descripción: Con anticipación, se pidió a los niños que trajeran una toalla o alfombra para una sesión de yoga basada en el cuento “La granja de las emociones”. Al aire libre, en el patio, se les explicó que los movimientos de yoga estarían relacionados con animales que representaban diferentes emociones. Los niños se prepararon, extendieron sus toallas y se quitaron los zapatos. Se comenzó con la lectura del cuento, y a medida que se mencionaba cada animal, se realizaba la postura de yoga correspondiente: saludo al sol, vaca feliz, pollito triste, mariposa asustada, serpiente enfadada, y finalmente, saludo a la tierra. Los niños recibieron apoyo para perfeccionar los movimientos y, al final, releyeron el cuento y realizaron las posturas de manera continua,

integrando emociones y movimiento de forma armoniosa (Ver anexo O).

Narrativa N° 3
Nombre de la actividad 3: El baile de la pelota musical
Fecha: 18 de diciembre de 2024
Encargadas: Investigadora 1- Paula Alvarado / Investigadora 2- Lizeth Barrera
Descripción: Se explicó a los niños del subnivel 2 un juego que consistía en pasar la pelota al ritmo de la música y se realizó en una ambiente lúdico y participativo. Los niños se colocaron en posición de círculo y fueron pasándose la pelota al son de la música que sonaba de fondo, siendo guiados para ejecutar ciertas instrucciones como saltando, bailando, pasando la pelota de una u otra forma según las instrucciones propuestas. Con la parada de la música el niño que sostenía la pelota tenía que decir el nombre del compañero del vecino, esta actividad contribuye a motivar el aprendizaje. La actividad se cierra con una propuesta de debate sobre la importancia de la amistad de los amigos. A los niños les gustó jugar y conocer los nombres de los amigos. y conocer los nombres de sus amigos (Ver anexo P).

5.11 Evaluación del pilotaje

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta que hemos puesto en práctica a lo largo de la experiencia, y de acuerdo con lo que indica Covarrubias (2016), empleamos un conjunto de indicadores para evaluar la pertinencia y coherencia del diseño de las actividades. Esta pertinencia viene determinada por el hecho de que las actividades están diseñadas para captar la atención y despertar el interés de los niños, sustentadas en una sólida fundamentación teórica y metodológica que permitirá a éstas ser llevadas a cabo con efectividad, apoyándose en fundamentos científicos y pedagógicos. En la misma línea, las actividades proponen la atención de las necesidades emocionales y sociales de los niños empleando recursos innovadores y originales que garantizan la viabilidad de su ejecución.

De esta manera, la propuesta es importante en favor de un aprendizaje integral para los niños y niñas, ya que garantiza un impacto seguro y duradero. También se establecen actividades coherentes, ya que el diseño metodológico se adecúa a las características y necesidades del subnivel 2 y proveen actividades lúdicas y didácticas que favorecen habilidades como la empatía, la autorregulación y la participación colaborativa, asegurando a la vez que su ejecución sea fácil y flexible.

Tabla 11
Guía para evaluar el pilotaje de la propuesta de intervención educativa

GUÍA PARA EVALUAR EL PILOTAJE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Cartilla de actividades lúdico-didácticas titulada *"Aventuras creativas: explora, juega y aprende"*			
Categoría	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Observaciones**
Propuesta de	Pertinencia	Fundamentación teórica	Las actividades están alineadas con los principios constructivistas de Piaget y Vygotsky.

intervención educativa		Fundamentación metodológica	La metodología utilizada se caracteriza por ser atractiva y estimulante.
		Necesidades y expectativas	Las actividades fomentan las competencias socioemocionales y el aprendizaje en un entorno colaborativo.
		Recursos	Los materiales utilizados son innovadores favoreciendo la imaginación y la creatividad.
		Viabilidad	Las actividades propiciaron una reflexión y un aprendizaje socioemocional.
	Coherencia	Recepción del programa	Las actividades cuentan con la participación en cada actividad de más del 80% de los niños.
		Metodología	La metodología está alineada a los objetivos planteados y al diagnóstico.
		Operatividad	Las actividades son realizadas en un tiempo de 30 a 60 minutos.
		Capacitación	Las actividades permiten al docente guiar el aprendizaje de los niños.

Nota. Observaciones sobre cada indicador para la evaluación.

5.12. Análisis e interpretación de resultados

En cuanto, a los resultados obtenidos a partir de las actividades implementadas por pilotaje fueron evaluadas en base a lo que menciona Covarrubias (2016) sobre los componentes del modelo de evaluación. Los cuales permitieron determinar la coherencia y la pertinencia del diseño de la propuesta. Estos resultados serán descritos según lo siguientes indicadores:

La propuesta se fundamentó teóricamente en los principios constructivistas de Piaget y Vygotsky, lo que permitió priorizar el desarrollo de competencias socioemocionales en un contexto social. Las estrategias llevadas a cabo lograron que los niños pudieran reconocer y expresar correctamente sus estados de ánimo, fomentar las relaciones interpersonales e integrar un modelo de resolución de conflictos a través de estrategias de interacción asertiva. Las actividades estuvieron fundamentadas en el trabajo de cooperación, la reflexión consciente y el juego, por lo que el conjunto de las actividades favoreció la creación de un entorno de aprendizaje de calidad, en la medida en que los alumnos pudieron relacionar sus experiencias y vivencias personales, así como también poner en marcha destrezas para su desarrollo tanto emocional como social.

Por su parte, la metodología utilizada fue atractiva y estimulante, logrando ciertos niveles de participación activa en el alumnado. Así, las actividades permitieron que los participantes interactuaran de manera respetuosa, pero teniendo en cuenta las emociones, las ideas y los ritmos de cada niño y niña. Aunque algunos infantes, al principio, mostraron cierto grado de dificultad, como por ejemplo en el trabajo grupal o en la ejecución de las posturas de yoga, la ayuda personalizada propició que los infantes superaran las dificultades y que cada actividad se completará conforme a los objetivos establecidos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo del presente estudio y la materialización de la propuesta de intervención educativa en la práctica, permitió arribar a las siguientes conclusiones en consideración al diseño de los objetivos:

6.1 Conclusiones

- En cuanto, al objetivo general de la investigación que consistió en proponer una cartilla de actividades lúdico-didácticas, se puede decir que estas competencias son el conjunto integral de habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a los niños comprender, expresar y regular sus emociones de manera adecuada, facilitando la construcción de relaciones positivas y la interacción efectiva con los demás. Por lo que se realizó, una investigación sobre actividades que desarrollen dichas competencias dando como respuesta la cartilla que tuvo como propósito principal fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2, respondiendo a la necesidad de fortalecer estas para su desarrollo integral. La propuesta buscó promover el bienestar emocional y social, potenciando habilidades fundamentales como la autoconciencia, autogestión, conducta social y prosocial y toma de decisiones responsables.
- Respecto al primer objetivo específico diagnosticar el estado actual de las competencias socioemocionales en el transcurso de la investigación en el marco de las prácticas preprofesionales, en la fase del diagnóstico se aplicó técnicas (entrevista semiestructurada, entrevistas al grupo focal y observación participante) e instrumentos (guía de entrevista semiestructurada, guía de entrevista para grupo focal y guía de observación), a la docente, los niños y a los padres de familia, quienes colaboraron activamente en el proceso. Tal diagnóstico permitió conocer el desarrollo alcanzado por las competencias socioemocionales en los niños y las niñas del subnivel 2. En consecuencia, se evidenciaron debilidades, tanto en la expresión de las emociones básicas como en su regulación y habilidades de interacción social. El diagnóstico fue fundamental para planificar actividades que dieran respuesta a las mismas y para asegurar que éstas se adecuarán a la problemática de los infantes y a sus necesidades.
- En relación al segundo objetivo específico en respuesta a los resultados obtenidos se asumió el diseño de una cartilla de actividades lúdico-didácticas “Aventuras creativas: explora, juega y aprende”, fue diseñada en 8 actividad incluyendo juegos cooperativos, yoga y mindfulness los mismos basados en principios pedagógicos como el constructivismo de Piaget y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky abordando dimensiones clave como la conciencia emocional, la autorregulación y la autonomía.
- En base al tercer objetivo específico aplicar parcialmente una cartilla de actividades lúdico-

didácticas, luego de realizar la cartilla se implementó parcialmente el 30% de la misma es decir 3 de 8 actividades para evidenciar su funcionamiento en la práctica y si las actividades tienen pertinencia y coherencia para poder desarrollar las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2, de igual manera se identificaron acciones de mejora para las actividades dentro de la cartilla.

- Como último objetivo específico se propuso validar el diseño de la cartilla de actividades lúdico-didácticas “Aventuras creativas: explora, juega y aprende” la evaluación de la propuesta se dio mediante un pilotaje del 30 %, que a través de la aplicación y validación permitió obtener una retroalimentación valiosa, en donde se utilizó una guía de observación que permitió identificar si las actividades tienen pertinencia y coherencia para fomentar las competencias socioemocionales en los niños y de igual manera derivar las acciones de mejora para la cartilla, se contó con la participación de más del 80% de los participantes por lo que se generó un desarrollo parcial de las competencias socioemocionales a través de una aprendizaje significativo.

6.2 Recomendaciones

- Promover las competencias socioemocionales en los niños del subnivel 2 para mejorar su gestión emocional, relaciones y toma de decisiones, fomentar valores como la empatía, el respeto y la expresión emocional fortalece su autoestima, confianza y capacidad para trabajar en equipo.
- En relación con la implementación de la propuesta educativa estas competencias favorecen el desarrollo integral de los niños, y como parte de las acciones de mejora recabada en el proceso de evaluación se sugiere tener en cuenta las habilidades, destrezas y necesidades individuales de cada niño al ejecutar las actividades, asegurando un desarrollo óptimo. Se recomienda formar grupos pequeños y mixtos en algunas actividades para facilitar la participación activa y el desarrollo del sentido de responsabilidad dentro del equipo. Además, es fundamental promover un ambiente de entre los niños, siguiendo las instrucciones de la cartilla de actividades lúdico-didácticas para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales.
- Por ello, se recomienda utilizar la cartilla de actividades lúdico-didácticas *'Aventuras creativas: explora, juega y aprende'*, considerada una estrategia efectiva para enriquecer el aprendizaje y fortalecer las competencias socioemocionales. Este recurso no solo es educativo, sino también una herramienta que fomenta las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los niños.
- Finalmente, se recomienda continuar investigando sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación infantil, con el fin de identificar estrategias efectivas que favorezcan la gestión emocional y la construcción de relaciones positivas desde los primeros

años. Esto facilita el diseño de herramientas pedagógicas que fortalezcan habilidades como la autoconciencia, la autogestión, la motivación, la conducta prosocial y la toma de decisiones responsables, promoviendo la formación de individuos capaces de interactuar respetuosamente en su entorno.

REFERENCIAS

Alvarado, P. y Barrera, L. (2024). *Cartilla de actividades lúdico-didácticas.* Genially. https://view.genially.com/66a1c1bc561aa6f37eb35058/interactive-content-cartilla-de-actividades-ludico-didacticas

Aguilera, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. Estudios políticos, 28, 81-103. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa*. Clacso. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519

Acosta, S. (2023). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. En Cavazos, M., Callazos, M., Cruz, R., Deocano, Y., Espinoza, L., Hormaeche, L., Lafita, Y., Rodríguez, R. y Salas, B. (1ª ed.), *Calidad de la educación superior: gestión estratégica, formación integraly soporte institucional TOMO 1.* 60-79). Editorial Idicap Pacífico. https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4

Acosta, Y. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. Revista vinculando, 1-6. https://n9.cl/gaczy1

Acurio, I. (2024). *Mindfulness en la manifestación de emociones en niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa "Juan Montalvo"* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional UTA. https://n9.cl/g8row

Álamo, M. y Falla, D. (2024). El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes. *Psychology, Society & Education*, *15*(1), 48-5. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-709X2023000100006&script=sci_arttext

Baquero, S., Rodríguez, S., y Carrillo, S. (2020). *Fortalecimiento del componente de autonomía emocional de las competencias socioemocionales a partir del juego simbólico y la expresión corporal en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Alemania Unificada I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. https://n9.cl/0xfzm8

Barraza, A. (2010). *Propuesta de Intervención Educativa (primera edición)*. Universidad Pedagógica de Durango. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf

Briones, A. y Matías, E. (2024). *Estimulación temprana en el desarrollo de las destrezas motoras en niños de 1 y 2 años* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12140

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar.* https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*, 61-82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Calderón, M., y González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones.* https://n9.cl/suo9k

Calixto, E. (2018). Emociones en el cerebro. *Revista de la Universidad de México* (4), 128-132. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6884781

Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, 5*(13), 41-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

Castro, J., Gómez, L., y Camargo, E. (2022). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura, 27*(75), 140-174. https://doi.org/10.14483/22487638.19171

Chi-Cauich, W. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del Cecyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México. *Revista IC Investigación n*, *14*(11), 70-80. https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen14#revista14-8

Chías, M. y Zurita, J. (2010). EmocionArte con los niños: el Arte de acompañar a los niños en su emoción.

Desclée De Brouwer. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/47889

Chiguano, C., Socasi, L. y Garzón, J. (2023). Estrategias didácticas lúdicas para niños con ritmo de

aprendizaje lento. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (3), 1-15. https://n9.cl/vkt0h7

Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). (2023). *Codificación del código de ética de la Universidad Nacional de Educación (SO003).* https://unae.edu.ec/inicio/

Covarrubias, P. (2016). Propuesta metodológica para evaluar programas educativos. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3*(1), 335-343. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/227

Cuadros, O. (2021). *Desarrollo socioemocional: Elementos básicos para su entendimiento desde la perspectiva del nivel intermedio.* Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional. https://n9.cl/87qm75

Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, 5*(13), 41-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

De La Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A., y Tirado, J. (2011). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. https://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_Theory

Díaz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología, 26*(3),100-104. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100

Fiallos, V. (2016). *Elaboración y aplicación de una guía didáctica así me divierto, con actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del primer grado de educación básica de la Unidad Educativa La Salle, Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo, período 2014-1015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3122

Gago, L., Periale, M. y Elgier, A. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia, 8*(14), 77-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762100

García, P. (2022). *El yoga infantil como recurso didáctico en educación infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52293

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativos y cualitativos, sus similitudes y diferencias* (6.ª ed.). McGraw Hill Education. https://yoadp.com/ices/libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion/

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación (1ª ed.).* McGrw-Hill/Interamericana Edotires, S.A.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill Education. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Jiménez, L., y López, J. (2022). *Desarrollo Socioemocional en niños de 3 a 4 años del Inicial 1*

de la Unidad Educativa "Luis Cordero", Azogues-Ecuador [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2437

Jiménez, V. (2020). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico, 14*(14), 76-81.https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276/231

Johnson, D. & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología /* Annals of Psychology, 30(3), 841-851. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Juárez, L. (2023). *Importancia de la educación socioemocional para lograr un alto nivel de desarrollo emocional en alumnos de preescolar* [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENESLP. https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20 500.12584/1324

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: *Conocer y cambiar la práctica educativa* (3. ª edición). Graó. https://n9.cl/hhya

Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare, 8*(2), 56-66. https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/16

Magallanes, Y., Vega, J., Gallegos, W. y Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto sociocultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 51*, 25-35. https://n9.cl/9c4fx

McGraw-Hill. (2013). *El juego en el desarrollo infantil. https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf*

Mendoza, N. (2023). *Juegos tradicionales y desarrollo socioemocional de los estudiantes de inicial de 4 años en una institución educativa de Ica 2023* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio, digital institucional Universidad Cesar Vallejo. https://goo.su/FtxhrJc

Mendoza, G., y Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Revista Científica Dominio de las Ciencias,* 8(2), 340-360. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147

Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014.* Archivo Digital. https://n9.cl/47zr

Ministerio de Educación. (2020). *PLAN EDUCATIVO Sección 5: Socioemocional.* Archivo Digital. https://n9.cl/7xqnp

Ministerio de Educación. (2021). *Fichas de experiencias de aprendizaje.* Archivo Digital. https://recursos.educacion.gob.ec/red/fichas-de-experiencias-de-aprendizaje/

Ministerio de Educación. (2023). *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes.* Archivo Digital. https://n9.cl/kv4iy

Montes, A. y López, V. (2024). Expresión corporal y educación emocional: Resultados de educación infantil. *Revista digital de educación física,* (87), 11-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9386543

Ninasunta, L., Aguirre, D., y Razo, H. (2023). El desarrollo socioemocional de los niños en educación inicial II por medio de los juegos tradicionales. Revista *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, 3, 5-6.* https://n9.cl/veigq

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV* (1), 118-124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009

Olhaberry, M. y Siaverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional.

RevistaMédica Clínica las Condes, 33(4), 358-366. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje, 14*(55), 87-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48377

Pinos, M. (2022). *Estudio del desarrollo socioemocional de niños de 4 a 5 años en la Unidad Educativa Fiscal "Manuela Garaicoa de Calderón" durante el confinamiento por covid-19* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. Repositorio institucional de la Universidad del Azuay. https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11883

Peralta, M (2008). *Innovaciones Curriculares en educación infantil.* Editorial Trillas. Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño* (A. D. Gabet, Trad.). Morata.

Piaget, J. (1961). *El juego, los sueños y la imitación en la infancia.* Fondo de Cultura

Económica.

Pichardo, M., Justicia, F., y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, *6*(13), 37-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=326541

Pizarro, M., y Sucozhañay, M. (2022). *Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños/as de 4 a 5 años de la ciudad de Cuenca-Ecuador a través de una cartilla educativa* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2364

Ponce, P. y Arroyo, Z. (2022). Estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en niños de educación inicial. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, *10*(20), 18–27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8336514

Pulido, D., Pulecio, C. y Patiño, O. (2019). Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología. *Revista Colombiana De Bioética,14*(2), 34-51. https://doi.org/10.18270/rcb.v14i2.2562

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicologia, 31*(3), 477-499. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834672

Russo, V. (2019). *Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula*. Consejo de Formación en Educación. https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1206

Salas, N., Alcaide, M., y Hue, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 80* (283), 517-532. https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05

Serdio, A. (2023). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar,* *4*(1), 137-161. https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.70

Schoon, I. Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313

Sierra, D. (2019). *Cartilla didáctica para el desarrollo de competencias matemáticas básicas, profundizando en conceptos del componente numérico-variacional, por medio de contextos de las Ciencias de la Tierra* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78000

Sierra, V., Rodríguez, A., y Cortés, M. (2021). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 2*(1), 119-137. https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/29

Suárez, C. y Moral, G. (2021). El estudio cualitativo de los problemas sociales: guía práctica para la investigación con teoría fundamentada: (ed.). McGraw-Hill España. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/176442

Subdirección de Currículum y Evaluación. *Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección.* INACAP. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-216076_recurso_pdf.pdf

Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://n9.cl/51r5l

Trujillo, J., Ramírez, R., y Ramírez, A. (2024). Fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales en los Estudiantes de Grado Cuarto de la Institución Educativa Técnica La Chamba del Guamo- Tolima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar 8*(1), 3156-3168. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9648

Universidad Nacional de Educación. (2022). *Resolución SO-012 No. 080-2022 CSU*. https://n9.cl/odb0qp

Vélez, L., Loor, A. y Zambrano, J. (2024). La educación desde una perspectiva holística con un enfoque de protección de derechos constitucionales. *Código Científico Revista De Investigación,5*(4), 373–396. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/499

Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós, Barcelona, España.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo. Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.* Universidad del CEMA. https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf

Zambrano, K., Villareal De La Cruz, S, y Ramos, Y. (2023). Mindfulness como técnica lúdica para la inteligencia socioafectiva. *Revista Científica Multidisciplinario G-ner@ndo, 4*(1), 1-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9457470

Zamora, M., Vega, L., y Poncelis, M. (2011). *Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares*. UNAM. https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/1279

Zych, I., Beltrán, M., Ortega, R. y J. Lloret, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista Psicodidáctica, 23*(2), 86-93. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001

Anexos

Anexo A
Tabla de porcentajes de base de datos UNAE y externas

Tabla de referencias.docx

Anexo B
Consentimiento firmado por la docente

Consentimento de la docente.pdf

Anexo C
Consentimiento firmado por los padres o tutores legales

Consentimientos informados por los padres o tutores legales.pdf

Anexo D
Consentimiento firmado por los padres o tutores legales para participar en el grupo focal:
Consentimiento Grupo Focal (padres o tutores legales).pdf

Anexo E
Formato de entrevista a la docente de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca

Entrevistado (a): .....
Entrevistador (a): .....
Introducción:
Buenos días/tardes, estimad@ docente, se ha pedido su cooperación en esta entrevista dado que participación es una pieza clave para enriquecer nuestro trabajo de integración curricular. El tema por tratar son las competencias socioemocionales de los infantes. Las respuestas serán de gran ayuda para diagnosticar cuáles competencias poseen los niños y cuáles necesitan desarrollar.

Guía de preguntas:

1. ¿El niño espera su turno cuando está en una actividad?
2. ¿Cómo es la conducta de los niños al compartir juguetes o materiales durante las actividades de juego en el aula?

3. ¿Qué comportamiento demuestran los niños cuando ayudan a los demás?
4. ¿El infante participa en una conversación cuando es necesario?
5. ¿Cómo los niños identifican sus emociones y sentimientos propios?
6. ¿Qué comportamientos demuestran los niños al intentar establecer autocontrol de sus emociones?
7. ¿Qué actitudes verbales demuestran los niños cuando están frustrados?
8. ¿Cómo expresan verbalmente los niños sus emociones y sentimientos propios?
9. ¿Cómo es el reconocimiento de los niños sobre sentimientos o emociones de los demás?
10. ¿Cómo es la modulación de sus emociones?
11. ¿Cómo los niños regulan sus propias emociones?
12. ¿Usted premia a sus estudiantes cuando hacen bien su trabajo? ¿Cuál es el comportamiento del niño ante esa acción?
13. ¿Logran los niños completar una tarea simple antes de recibir una recompensa prometida?
14. ¿Los niños aceptan un error cuando lo cometen?

Anexo F
Formato de guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN:
Nombre del estudiante:
Fecha:
Grado:
Actividad:
Instrucción: Evaluar las actividades de acuerdo con los siguientes indicadores.

Indicador	Observaciones	Interpretación
Espera el turno, para alguna actividad		
Comparte los juguetes o materiales que está utilizando		
Ayuda a los demás		
Participa en un dialogo con otras personas		
Identifica sus emociones y sentimientos propios		
Se autocontrola ante situaciones con sus pares		
Expresa frustraciones de manera verbal		
Manifiesta sus emociones propias de manera verbal		
Reconoce y expresa sentimientos o emociones de los demás		
Identifica y modula sus emociones a través de diversas formas de expresión		
Regula sus impulsos ante situaciones con los pares		
Culmina las tareas antes de recibir una recompensa		
Expresa confianza en realizar actividades que impliquen un riego		
Acepta y reconoce sus errores		

Anexo G
Guía de entrevista grupo focal para representante o tutores legales

Introducción:
Bienvenida y presentación
Propósito:
"Hoy hablaremos sobre cómo los niños manejan sus emociones y se relacionan con otros"

Reglas básicas: respeto, confidencialidad, no hay respuestas correctas o incorrectas

Preguntas de apertura:

¿Qué entienden por habilidades socioemocionales?
¿Por qué creen que son importantes para los niños?
Preguntas de desarrollo:
¿Su hij@ espera su turno cuando está en una actividad (conversaciones familiares, juegos con otros niños, juegos de mesa,etc)?

¿Cómo es la conducta de su hij@ al compartir juguetes o materiales durante las actividades de juego en el aula?

¿Qué comportamiento demuestran sus hij@s cuando ayudan a los demás, tanto en casa como en espacios al aire libre?

¿Su hij@ participa en conversaciones cuando es necesario? por ejemplo cuando cuenta sus experiencias o lo que hizo en el día.

¿Cómo sus hij@s identifican sus emociones y sentimientos propios?
¿Cómo ha observado que sus hij@s logran el establecimiento del autocontrol?
¿Cómo sus hij@s expresan sus frustraciones de manera verbal?
¿Cómo pueden manifestar sus hij@s las emociones propias de manera verbal?
¿Cómo es el reconocimiento de sus hij@s sobre sentimientos o emociones de los demás?
¿Cómo es la modulación de sus hij@s sobre sus emociones?
¿Cómo sus hij@s regulan sus propias emociones? ¿Usted realiza recompensas cuando su hij@ hace una tarea o actividad asignada?

¿Su hij@ puede completar una tarea asignada antes de recibir una recompensa?

¿Sus hij@s aceptan un error cuando lo cometen?

Anexo H
Registro de información de los instrumentos aplicados

Recolección de información de los instrumentos aplicados.docx

Anexo I
Cartas de revisión de los tres expertos en el tema
Carta de revisión de los expertos

Anexo J
Consentimiento firmado para autorización de fotos y videos
Consentimientos Fotos Y Videos

Anexo K
Reporte de turnitin sobre IA
IA_TURNITIN_TIC_para_el_reporte_de_turnitin



turnitin Página 2 of 78 - Descripción general de la escritura con IA Identificador de la entrega trn:oid:::1:3134445809

*% detectado como IA

La detección de IA incluye la posibilidad de palabras. Aunque cierto texto en esta entrega se generó probablemente con IA, los puntajes inferiores al umbral de 20 % no aparecen porque tienen una mayor probabilidad de falsos positivos.

Precaución: Se requiere revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de la toma de decisiones acerca del trabajo del estudiante. Lo alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal
Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los educadores a identificar texto que podría haberse creado con una herramienta de IA generativa. Nuestra evaluación de escritura con IA puede no ser precisa en todos los casos (existe la posibilidad de identificar erróneamente texto humano como generado con IA y probablemente generado como texto creado por humanos), por lo que no debería usarse como la única prueba para tomar acciones adversas contra un estudiante. Se necesita mayor escrutinio y criterio humano junto con la aplicación de la organización de las políticas académicas específicas de la institución para determinar si se ha incurrido en alguna mala conducta académica.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?
El porcentaje mostrado en el informe de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina si un texto se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje grande.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores a 20 %, que no aparecen en informes, tienen una mayor probabilidad de falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el informe (*%).

El porcentaje de escritura de IA no debe ser el fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes y/o usarlo para examinar el ejercicio enviado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?
Nuestro modelo solo procesa el texto calificado en el formato de escritura de formato largo. La escritura de formato largo significa que los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltará en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados del envío y el porcentaje mostrado.

Anexo L
Carta de aprobación para la propuesta de intervención
Carta_de_aprobación_Pau_y_Liz-signed.pdf

Yo, Mónica Salto, en calidad de tutora de la tesis titulada **Cartilla de actividades lúdico-didácticas para desarrollar las competencias socioemocionales en niños del subnivel 2 de inicial** presentada por la pareja pedagógica que está conformada por las estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE):

- Paula Leonela Alvarado Calderón
- Lizeth Carolina Barrera Pintado

Certifico que la propuesta ha sido revisada y aprobada; y que se encuentra lista para su aplicación, para que de esta manera las estudiantes puedan continuar con el proceso de elaboración de su tesis.

El presente certificado se expide a solicitud de los interesados para los fines que consideren pertinentes.

Atentamente,

Firmado electrónicamente por:
MONICA ALEXANDRA SALTO CUBILLOS

Mónica Salto
Docente Investigador
Universidad Nacional de Educación

Anexo M
Guía de observación para evaluar la actividad

Título de la actividad:

Fecha de la observación:

Grado o grupo:

Instrucciones:
Marque con una ***X*** en el casillero correspondiente los criterios observados en el desarrollo de la clase.

Indicadores para evaluar	Excelente	Bueno	Regular	Observaciones
Pertinencia				
La actividad esta alineada con los principios constructivista de Piaget y Vygotsky				
La actividad es atractiva para los niños				
La actividad promueve la participación activa				
La actividad fomenta la interacción entre pares				
La actividad permite la expresión de emociones				
Los materiales para la actividad son de fácil acceso				
La actividad está diseñada para ejecutarse en cualquier espacio de la institución				
La actividad propicio una reflexión y un aprendizaje socioemocional				
Coherencia				
La actividad promueve un aprendizaje significativo				
La actividad está adaptada al contexto educativo				
La actividad se alinea con el				

objetivo de la propuesta				
La actividad cumple con el tiempo establecido				
La actividad permite al docente ser una guía para el aprendizaje de los niños.				

Anexo N
Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 1





Anexo O
Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 2





Anexo
P
Narrativas del proceso de implementación del pilotaje N° 3



