

**Explorando el reconocimiento y regulación emocional a través de experiencias lúdicas
y artísticas:**

**Un estudio cualitativo con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor,
Chía (Cundinamarca).**

Mariana del Pilar Ramos Cañón

David Santiago Garzón Cubides



Psicología

Colegio de Psicología

Institución Universitaria Colegios de Colombia

Chía, 24 de junio de 2025

**Explorando el reconocimiento y regulación emocional a través de experiencias lúdicas
y artísticas:**

**Un estudio cualitativo con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de
Amor, Chía (Cundinamarca).**

Mariana del Pilar Ramos Cañón

David Santiago Garzón Cubides

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de psicólogos

Asesor

David Mauricio Herrán Fernández

Psicología, Colegio de Psicología

Institución Universitaria Colegios de Colombia

Chía, Cundinamarca

2025

Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a quienes han sido una guía para nuestro camino profesional. A todas esas personas que nos enseñaron a no rendirnos, hasta cuando el cansancio era más fuerte que la motivación. A quienes nos recordaron que siempre había una razón para ser más fuertes y continuar en este proyecto.

A todos esos niños que fueron parte de una gran inspiración y aprendizaje, donde nos enseñaron la ternura y el amor, y asimismo nos mostraron que su mundo es grande y auténtico.

A nuestras familias, han sido en este camino una luz, donde su apoyo nos demostró que no tiene límites. Este logro es más para ustedes y por ustedes.

Especialmente a nosotros, cruzamos límites que nos permitieron fortalecer muchas cualidades y habilidades, donde construimos un reto enorme y salió un fruto maravilloso.

Agradecimientos

Este proyecto no habría sido tan significativo sin la presencia de personas que nos acompañaron en este nuevo logro, dejaron una huella imborrable en nuestro proceso.

A nuestro asesor, David Herrán, le agradecemos por acompañarnos en sendero, donde su compromiso, paciencia y sobre todo su sabiduría nos enriquecieron nuestro trabajo, toda su motivación diaria fue un gran impulso para crecer como profesionales y personas. Toda la confianza que nos brindó nos hizo creer que éramos capaces de lograr grandes cosas.

A Cielo Robles, nuestro más profundo agradecimiento a una gran colega y compañera de ruta, donde fue una gran inspiración en cada adversidad y siempre nos recordó el propósito de nuestro proyecto. Su mirada clara y su voz cálida nos sostuvieron más de una vez.

A Sandra Camacho, nuestra decana, le extendemos un agradecimiento especial por su confianza en nuestras capacidades como futuros psicólogos, por todo su conocimiento y por creer en la importancia de la formación integral donde el arte, la emoción y la infancia pudieran encontrarse.

A nuestras familias, pilares esenciales de este recorrido, les agradecemos por su amor, comprensión y apoyo incondicional. Cada gesto, cada palabra de aliento, y cada aporte material y emocional fue el motor que nos permitió seguir adelante. Este logro también es de ustedes.

Gracias a todos por creer, por estar, y por hacer parte de esta historia.

Índice

1. Resumen
2. Abstract
3. Introducción
4. Planteamiento del Problema
5. Justificación
6. Objetivo General
- 6.1 Objetivos Específicos
7. Marco Teórico
 - 7.1. Reconocimiento y regulación emocional en la primera infancia
 - 7.2. Estrategias lúdicas y artísticas en la educación emocional
 - 7.3. Teorías Psicológicas Fundamentales
 - 7.3.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples (Howard Gardner)
 - 7.3.2. Teoría del Apego (John Bowlby)
 - a) Importancia de la relación madre-hijo
 - b) Impacto de la falta de apego seguro
 - c) Modelos internos de trabajo
 - d) Actualidad de la teoría del apego
 - e) Aplicaciones prácticas
 - 7.3.3. Teoría del Desarrollo Cognitivo (Jean Piaget)
 - 7.3.4. Teoría Sociocultural (Lev Vygotsky)
 - 7.3.5. Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura)

a) Aplicaciones prácticas

7.3.6. Las emociones primarias en la infancia

8. Marco Contextual

8.1. Entorno sociocultural de la vereda Samaria (Chía, Cundinamarca)

8.2. Rol del Jardín Infantil Carrusel de Amor

9. Metodología

9.1. Enfoque de investigación

a) Tipo de estudio

b) Selección de participantes

- Criterios de inclusión y exclusión

- Tamaño y método de muestra

c) Recolección de datos

- Observación participante

- Entrevistas semiestructuradas

d) Análisis de datos

- Codificación temática

- Triangulación

e) Presentación de hallazgos y saturación de datos

9.2. Consideraciones éticas

10. Resultados

11. Discusión

12. Conclusiones

13. Referencias Bibliográficas

12. Anexos

Anexo A: Ejemplo de actividades del taller

Anexo B: Consentimientos y formatos éticos

Anexo C: Guía de entrevista a docentes

Anexo D: Asentimiento

Anexo E: Entrevista Semi estructurada

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Categorías y subcategorías Finales</i>	48
Tabla 2 <i>Actividades Participativas e Instrumentos</i>	50
Tabla 3 <i>Planeación Completa Del Taller Sobre Emociones En La Primera Infancia</i>	54
Tabla 4 <i>Citas sobre Reconocimiento emocional a través del juego y el arte en la primera infancia</i>	61
Tabla 5 <i>Citas sobre Regulación emocional en el contexto escolar</i>	64
Tabla 6 <i>Citas sobre Impacto de las experiencias lúdicas y artísticas</i>	66
Tabla 7 <i>Citas sobre Desafíos y oportunidades en la implementación educativa</i>	69

1. Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir cómo las experiencias lúdicas y artísticas inciden en el reconocimiento y regulación emocional en niños y niñas de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor, ubicado en Chía, Cundinamarca. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño exploratorio-descriptivo. Se aplicaron técnicas de observación a los participantes y entrevistas semiestructuradas a dos docentes, asimismo, se implementó un taller de intervención con 26 niños, empleando estrategias como cuentos ilustrados, respiración consciente, dramatización y juego simbólico.

Los resultados evidenciaron que las actividades artísticas favorecen el reconocimiento de emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo, ira y asco, y potencian habilidades de autorregulación emocional, así como la empatía y la expresión afectiva. Se observaron cambios positivos en la conducta emocional de los participantes y en la convivencia escolar.

La investigación se fundamentó en teorías del desarrollo como el apego (Bowlby), las inteligencias múltiples (Gardner), el aprendizaje social (Bandura), el desarrollo cognitivo (Piaget) y el enfoque sociocultural (Vygotsky). Se concluye que las experiencias lúdico-artísticas son herramientas valiosas para fortalecer el desarrollo emocional infantil y promover entornos educativos más sensibles, empáticos y seguros.

Palabras clave: primera infancia, reconocimiento emocional, regulación emocional, experiencias lúdicas, experiencias artísticas.

2. Abstract

This research aimed to describe how playful and artistic experiences influence emotional recognition and regulation in children aged 3 to 5 at the Jardín infantil Carrusel de Amor in Chía, Cundinamarca. It was conducted using a qualitative, exploratory-descriptive approach. Data collection involved participant observation and semi-structured interviews with two teachers, alongside the implementation of an intervention workshop with 26 children, using illustrated stories, mindful breathing, progressive muscle relaxation, dramatization, and symbolic play.

The results showed that artistic and playful activities fostered the recognition of basic emotions such as joy, sadness, fear, anger, and disgust, while enhancing emotional self-regulation, empathy, and affective expression. Teachers observed positive changes in the children's emotional behavior and classroom interactions.

The study was based on key developmental theories including Attachment Theory (Bowlby), Multiple Intelligences (Gardner), Social Learning Theory (Bandura), Cognitive Development Theory (Piaget), and the Sociocultural Approach (Vygotsky). It concludes that playful and artistic experiences are valuable tools to strengthen children's emotional development and to foster more empathetic, sensitive, and safe educational environments.

Keywords: *early childhood, emotional recognition, emotional regulation, playful experiences, artistic experiences.*

3. Introducción

Las emociones han desempeñado un papel importante durante el desarrollo humano, ya que se creía que en la sociedad la emoción correspondía única y exclusivamente a los artistas y poetas, relegando su importancia en otros aspectos de la vida cotidiana; sin embargo, las emociones han seguido al ser humano desde su primer contacto con el mundo exterior, siendo parte del crecimiento personal, social y afectivo a lo largo de su vida (Grau, 2015). Dado lo anterior, esto no influye solamente en la percepción y la respuesta que se da ante el entorno, sino que también forma vínculos interpersonales, toma de decisiones y manejo de situaciones contraproducentes (Caprara, et al., 2018).

Es así como la infancia toma gran importancia por ser un periodo de descubrimiento y aprendizaje donde las emociones generan mayor impacto moldeando la forma en que los niños interactúan con el mundo y sus posibilidades exteriores estableciendo bases para su bienestar emocional futuro (Delgado et al., 2018). En este contexto es de vital importancia proporcionar herramientas y experiencias que les permita comprender, expresar y regular sus emociones de manera saludable, el cual, contribuye a su desarrollo integral y a la construcción de una sociedad más empática (Caprara et al., 2018).

Fortalecer las emociones primarias durante la primera infancia es fundamental para el desarrollo integral del niño ya que estas emociones conforman la base sobre la cual se construyen habilidades sociales, cognitivas y afectivas, ha esto se le conoce como inteligencia emocional un conjunto de capacidades esenciales que permiten reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como establecer relaciones empáticas y saludables con los demás (Goleman, 1996). En este sentido, la infancia temprana representa

una etapa crítica para la enseñanza de competencias emocionales, ya que en estos primeros años se configuran los cimientos del desarrollo socioemocional (Mayer et al., 2004).

En Colombia, cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2022) muestran que el 45% de los niños menores de 5 años ha estado expuesto a algún tipo de situación adversa —como violencia intrafamiliar, negligencia o carencias afectivas—, lo cual puede afectar negativamente su bienestar emocional por ello resulta urgente desarrollar estrategias educativas que promuevan el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional desde edades tempranas. Según Denham et al. (2012), los niños que aprenden a identificar y gestionar sus emociones tienen mayores probabilidades de desarrollar resiliencia, enfrentar situaciones difíciles y establecer relaciones interpersonales positivas.

Enseñar a los niños a reconocer lo que sienten a comprender por qué lo sienten y a elegir formas constructivas de responder a esas emociones se convierte en una herramienta clave para su protección y desarrollo (Campos et al., 2004). No se trata únicamente de prevenir conductas problemáticas sino de fomentar una infancia emocionalmente sana donde los factores protectores como el apego seguro, la comunicación emocional y el autocontrol puedan desarrollarse plenamente al brindar herramientas para el manejo emocional, también se contribuye a disminuir los niveles de riesgo psicosocial como la agresividad, el retraimiento o los síntomas depresivos, que podrían emerger ante situaciones alternas o estresantes (Heras et al., 2016).

Por ello, en el presente proyecto de investigación se propone describir las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas.

4. Planteamiento del problema

El desarrollo emocional en la primera infancia es un componente esencial para el bienestar integral de los niños y niñas, ya que influye directamente en su capacidad para establecer relaciones saludables, enfrentar desafíos y adaptarse a diversas situaciones sociales (Castaño et al., 2019). En Colombia la situación es preocupante según datos recientes el 44% de los niños presentan problemas de salud mental, lo que evidencia una necesidad urgente de intervenir en esta etapa crítica del desarrollo (Castaño et al., 2019). Estos problemas no solo afectan el bienestar psicológico inmediato de los menores, sino que también comprometen su desarrollo emocional a largo plazo ya que la salud mental en la infancia está estrechamente relacionada con la capacidad de los niños para reconocer, expresar y regular sus emociones, habilidades fundamentales para la adaptación social, el aprendizaje y la construcción de relaciones saludables (Restrepo et al., 2020).

Diversos factores que contribuyen a esta problemática son la pobreza, la desnutrición, la violencia y la baja calidad de la educación son desafíos persistentes que afectan especialmente a las comunidades afro, indígenas y campesinas (Castaño, et al, 2019). Estos entornos adversos generan situaciones de estrés tóxico que impiden el desarrollo cerebral adecuado y tienen consecuencias graves a nivel cognitivo y emocional (Posada, 2013). El estrés tóxico definido como una exposición prolongada o frecuente a adversidades significativas sin el apoyo adecuado de adultos activa de manera crónica los sistemas de respuesta al estrés del cuerpo, incluyendo el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (HPA) y el sistema nervioso simpático (Grantham et al., 2007). Esta activación persistente eleva los niveles de cortisol y otras hormonas del estrés que a largo plazo pueden dañar la estructura y función de regiones cerebrales críticas para el aprendizaje, la memoria y la regulación

emocional, como el hipocampo y la corteza prefrontal (Shonkoff et al., 2009). Es así como la baja calidad de la educación perpetúa, el ciclo de la pobreza, la inequidad, la falta de entornos de aprendizaje estimulantes, la escasez de recursos pedagógicos, la formación deficiente de los docentes y la ausencia de metodologías adaptadas a las necesidades culturales de estas comunidades limitan el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales esenciales para la participación plena en la sociedad y el acceso a oportunidades (UNESCO, 2017).

Vale aclarar que la educación preescolar, además de trabajar los aprendizajes pertinentes para esta etapa del desarrollo, también debe poseer otras cualidades, en este sentido, la educación preescolar debe abordar la educación emocional como una herramienta para el control y la comprensión emocional, por lo tanto, las actividades lúdicas y artísticas aparecen como claves para la regulación y el control emocional en los niños y niñas (Méndez, 2022). Por el ejemplo, el juego tradicional, aporta y nutre el aprendizaje en otras áreas del desarrollo, enfatizando en las habilidades sociales y emocionales, a su vez, permite que los niños y niñas puedan comunicarse de manera asertiva y regulando sus emociones (Méndez, 2022).

En los jardines como el Jardín Carrusel de Amor, ubicado en Chía, Cundinamarca, existen condiciones complejas en la educación que desarrollan los niños y niñas de 3 a 5 años, ya que se ha identificado que Chía es un municipio con un crecimiento exponencial en la sabana, con características urbanas y rurales, que influyen en el comportamiento social de los propios niños y el funcionamiento educativo de sus instituciones. También, y en función de lo dicho anteriormente, las actividades lúdicas y artísticas en el marco del jardín deben considerarse como un mecanismo de un fortalecimiento de la capacidad emocional que

permite a los niños y las niñas enfrentarse a pautas de comportamiento y a la regulación e identificación de las emociones y, por tanto, en su aporte a la sociedad de ser cumplidos y de afrontar los desafíos de la vida (Méndez, 2022).

Debido a lo anterior es relevante saber ¿cómo influyen las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Carrusel de Amor, Chía Cundinamarca?

5. Justificación

Es fundamental analizar el impacto de las actividades lúdicas y artísticas en el reconocimiento y regulación emocional de niños en la primera infancia, dado que esta etapa es crucial para el desarrollo integral del ser humano (Shonkoff et al., 2000). Desde un enfoque psicológico, comprender cómo estas estrategias favorecen los procesos emocionales permite no solo fortalecer el bienestar infantil, sino también aportar herramientas prácticas y accesibles para los entornos educativos y familiares (Denham et al., 2012). En este sentido, se busca contribuir con modelos de intervención que contemplen la expresión emocional (Mayer et al., 2004).

Así mismo la presente investigación es crucial debido a que si bien existe una amplia gama de investigaciones sobre el desarrollo emocional aún existen vacíos en cuanto a la implementación concreta de actividades lúdico-artísticas como medios estructurados para tal fin en contextos específicos como el Jardín Carrusel de Amor, en Chía (Franco et al., 2022). Según Forero (2024), estos vacíos no solo se evidencian en la escasa documentación sobre metodologías aplicadas sino también en la falta de sistematización de experiencias y resultados en contextos educativos reales en particular en escenarios como el Jardín Carrusel

de Amor ubicado en el municipio de Chía, se observa una ausencia de estrategias integradas que articulen el juego, el arte y la expresión emocional dentro del currículo cotidiano. La mayoría de las prácticas se mantienen en un plano intuitivo o espontáneo, sin una guía teórica o metodológica que sustente su uso para favorecer el desarrollo emocional integral de los niños y niñas (Franco et al., 2022). Esta carencia dificulta no solo la evaluación de su efectividad, sino también la posibilidad de replicar buenas prácticas en otros entornos similares (Forero, 2024). El reconocimiento temprano emocional se encuentra íntimamente relacionado con las habilidades sociales, la autorregulación y con los futuros procesos de adaptación (Denham et al., 2010) y es por lo que el interés por establecer estrategias que se integran al currículo preescolar de forma significativa y sistemática se hace urgente (CASEL, 2020)

Estudios han señalado que si no se hacen intervenciones de este tipo en la infancia el desarrollo de los niños y las niñas podría presentar limitaciones, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico, sus relaciones interpersonales y su salud mental a largo plazo (Graziano et al., 2007). La psicología, con su vinculación en el desarrollo humano tiene la responsabilidad de ofrecer alternativas pedagógicas que afianzan estos aspectos dando valor a lo lúdico y a lo artístico como lenguajes naturales de la infancia (Vecchi, 2010)

Los sujetos beneficiarios en este caso con los niños y niñas participantes contarán con la posibilidad de explorar y expresar sus emociones en apoyo de acuerdo a su etapa evolutiva a la vez que permitirá incrementar su grado de autoconocimiento y habilidades de autorregulación (Thompson, 2014). Por su parte los docentes también se beneficiarán de

contar con estrategias que enriquecen su quehacer pedagógico y afianzan el vínculo afectivo que mantiene con sus educandos (Raver, 2002).

La calidad novedosa y fiabilidad del proyecto es precisamente la combinación de técnicas como el cuento ilustrado, la respiración consciente y la relajación muscular de forma estratégica en un entorno lúdico-artístico poco estudiado de forma sistemática en ámbitos educativos concretos (Malchiodi, 2015). En este tipo de investigación centrado en la población de entre 3 y 5 años de edad, brinda una visión indispensable e innovadora de cómo se ofrecen los procesos emocionales desde tan corta edad, de forma que permita el fortalecimiento de las líneas de investigación del programa de Psicología de la Institución Universitaria Colegios de Colombia.

Desde un enfoque disciplinar, esta investigación aporta a la psicología un mecanismo para impulsar su campo de acción en el contexto escolar, socialmente propicia la importancia de generar comunidades más empáticas con conciencia y alfabetizadas emocionalmente desde la infancia (Brackett et al., 2012).

Es así como se vuelve imprescindible pensar en el impacto de las actividades lúdicas y artísticas en el reconocimiento y regulación emocional de los niños de la primera infancia, pues es una etapa que resulta crítica en el desarrollo integral del ser humano (Shonkoff et al., 2000). Las experiencias vividas en los primeros años de vida constituyen la base para el desarrollo cognitivo, social y emocional posterior, lo cual resalta la importancia de generar entornos enriquecidos que potencien habilidades emocionales desde edades tempranas (Denham et al., 2012).

En Colombia, el DANE (2023) reportó que el 12,5% de los niños menores de 5 años presenta algún tipo de dificultad en el desarrollo socioemocional, situación que se agrava en contextos con limitaciones en recursos educativos y estrategias de acompañamiento afectivo. Desde un enfoque psicológico, comprender cómo estas herramientas favorecen los procesos emocionales no solo fortalece el bienestar infantil, sino que aporta insumos concretos para docentes y cuidadores que enfrentan desafíos relacionados con la gestión emocional de los niños (Forero, 2024).

A su vez, el ICBF (2022) ha enfatizado que las experiencias educativas que incluyen componentes lúdico-artísticos favorecen el desarrollo emocional temprano que está directamente relacionado con habilidades de autorregulación, solución de conflictos, y futuras competencias académicas. Entre ellas destacan las habilidades de autorregulación que permiten a los niños manejar sus emociones, controlar impulsos y comportarse de forma adecuada en distintos contextos (Martínez et al., 2023). Estas habilidades no solo favorecen la adaptación social, sino que también influyen directamente en la capacidad de solucionar conflictos de manera constructiva ya que un niño que comprende y regula sus emociones puede comunicarse con mayor eficacia mostrar empatía y tomar decisiones más reflexivas frente a situaciones de tensión interpersonal (Caycedo et al., 2008). Asimismo, estas capacidades están profundamente entrelazadas con el desarrollo de futuras competencias académicas ya que la evidencia empírica indica que los niños con mayores niveles de autorregulación emocional tienden a mostrar un mejor desempeño escolar, mayor concentración, y habilidades cognitivas más desarrolladas lo que facilita su aprendizaje y éxito académico a lo largo del tiempo (CASEL, 2020).

Esta investigación es especialmente pertinente al contexto del Jardín Infantil Carrusel de Amor, ubicado en el municipio de Chía, Cundinamarca, donde los docentes han manifestado la necesidad de fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes, dada la alta incidencia de conductas disruptivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la expresión emocional observadas en el aula (Martínez et al., 2023). Pese a contar con ambientes pedagógicos adecuados, no se han implementado propuestas sistemáticas que articulen lo lúdico-artístico con el desarrollo emocional evidenciando un vacío tanto práctico como investigativo en este tipo de contextos (Franco et al., 2022).

La propuesta presentada es innovadora en tanto integra de manera deliberada técnicas como el cuento ilustrado, la respiración consciente y la relajación muscular progresiva, con elementos del arte y el juego, como medios para favorecer la exploración y regulación emocional. A diferencia de programas tradicionales que abordan las emociones desde una enseñanza verbalizada o conductual, esta propuesta reconoce la dimensión simbólica y sensorial de la infancia, permitiendo una expresión emocional más orgánica (Malchiodi, 2015). Diversos estudios han demostrado que las estrategias artísticas y sensoriales tienen un impacto positivo en la identificación emocional, la empatía y la autorregulación en edades tempranas (Vecchi, 2010). Además, las herramientas como la narración de cuentos y la dramatización contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje emocional y fortalecen los vínculos afectivos entre niños y adultos (Garaigordobil, 2011). De igual manera, se ha encontrado que la respiración consciente y la relajación reducen los niveles de ansiedad y favorecen la atención plena, aspectos clave para el aprendizaje y la convivencia (Flook et al., 2015).

Desde un punto de vista teórico si bien existe literatura relevante sobre inteligencia emocional aún se encuentran vacíos importantes sobre cómo estas teorías pueden aterrizar en estrategias concretas aplicables en el aula de preescolar (Mayer et al., 2004). La psicología, en su rol de mediadora entre la teoría y la práctica, tiene el reto de transformar el conocimiento científico en herramientas accesibles, culturalmente pertinentes y sostenibles en los entornos escolares (Vecchi, 2010).

Los beneficiarios directos, niños y niñas entre los 3 y 5 años, podrán explorar sus emociones mediante lenguajes acordes a su etapa del desarrollo, lo cual favorece un mayor autoconocimiento y mejora su capacidad de autorregulación (Thompson, 2014). Asimismo, los docentes recibirán formación y acompañamiento en el uso de estas herramientas, fortaleciendo su quehacer pedagógico y su capacidad para generar ambientes afectivos seguros y estimulantes (Brackett et al., 2012).

Finalmente, el presente proyecto de investigación también busca fortalecer las líneas de investigación del programa de Psicología de la Institución Universitaria Colegios de Colombia, aportando desde una perspectiva empírica y contextualizada al campo de la educación emocional en la primera infancia, un área en crecimiento y de alta relevancia social (Mayer et al., 2004).

Por lo tanto, es fundamental investigar cómo estas actividades específicas influyen en el desarrollo emocional de los niños en este contexto particular. Este estudio busca aportar evidencia empírica que respalde la integración de prácticas lúdicas y artísticas en la educación inicial, contribuyendo así a la formulación de estrategias efectivas para mejorar el bienestar emocional de la primera infancia en Colombia.

6. Objetivo General

Describir las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca).

6.1 Objetivos Específicos

- Identificar cómo el diseño e implementación de un cuento ilustrado contribuye al reconocimiento y expresión emocional en niños de 3 a 5 años.
- Explorar la influencia de estrategias como la respiración consciente y la relajación muscular en la regulación emocional de los niños.
- Identificar patrones en el discurso de los docentes sobre su percepción frente al impacto de las actividades lúdicas y artísticas en la evolución emocional de los niños.

7. Marco Teórico

En primer lugar, el reconocimiento y la expresión emocional durante la primera infancia son fundamentales para el desarrollo socioemocional saludable (Delgado et al., 2017). Según estudios en el ámbito de la psicología evolutiva, entre los 3 y 5 años los niños se encuentran en una etapa crucial para la adquisición de habilidades emocionales, como identificar sus propias emociones y las de los demás, así como comunicarlas de manera adecuada (Delgado et al., 2017). Estas competencias no solo permiten una mejor autorregulación emocional, sino que también fortalecen los vínculos interpersonales y la adaptación a contextos sociales como el escolar, en este sentido es relevante implementar estrategias pedagógicas y psicológicas que promuevan la educación emocional desde edades tempranas (Chávez, 2025).

En cuanto al cuento ilustrado se presenta como una herramienta didáctica que favorece la alfabetización emocional ya que, a través de narrativas simbólicas, personajes, y representaciones gráficas los niños pueden identificar emociones básicas como la alegría, el miedo, la tristeza o el enojo (Sánchez et al., 2019). Las ilustraciones actúan como un puente entre el lenguaje verbal y el pensamiento emocional facilitando que los niños asocien rostros, colores o situaciones con estados afectivos específicos (Sánchez et al., 2019). Por otra parte, la lectura compartida del cuento genera un espacio de diálogo emocional con el adulto mediador, que puede aprovechar los contenidos del relato para preguntar, explicar y validar las emociones del niño, contribuyendo así a su expresión emocional de forma segura y guiada (Delgado et al., 2018).

A su vez, diversas investigaciones han demostrado que el uso de cuentos ilustrados en contextos educativos o terapéuticos mejora significativamente la capacidad de los niños para identificar y nombrar emociones, especialmente cuando las actividades están acompañadas de preguntas abiertas, dramatizaciones o ejercicios de reflexión emocional (Guzmán et al., 2023). Esta herramienta resulta especialmente útil en la etapa preescolar donde el pensamiento simbólico está en pleno desarrollo y los niños requieren apoyos visuales y narrativos para comprender y comunicar lo que sienten (Jiménez et al., 2021).

Además, los cuentos ilustrados permiten abordar temas complejos de forma lúdica y accesible lo cual es esencial en el trabajo con niños pequeños (Satriani, 2021). La representación de conflictos emocionales en los personajes favorece la empatía y ofrece modelos de afrontamiento que los niños pueden incorporar a su vida cotidiana de esta manera los cuentos no solo contribuyen al reconocimiento emocional, sino que también promueven la expresión emocional como una herramienta legítima para afrontar situaciones frustrantes,

temerosas o desafiantes, ayudando inclusive a la regulación emocional (González et al., 2020).

Asimismo, la regulación emocional es un proceso fundamental para el desarrollo infantil, ya que permite que los niños puedan gestionar sus emociones de manera adaptativa, promoviendo así un adecuado bienestar psicológico y social (Alonso et al., 2017). Según Cejudo (2017), la regulación emocional efectiva en la infancia permite que los menores tengan mejores habilidades sociales, mejorando su rendimiento académico y disminuye la presencia de conducta disruptivas, es decir, la infancia es una etapa clave para intervenir y a su vez, fortalecer los recursos que promuevan la regulación emocional.

Continuando con esto, la respiración consciente y la relajación muscular progresiva son dos estrategias que han demostrado su eficacia a la hora de regular la emoción en la infancia (Rincón et al., 2019). La respiración consciente, también llamada respiración diafragmática o controlada, consiste en poner la atención en la respiración de manera voluntaria y pausada, lo que facilita la activación del sistema nervioso parasimpático; investigaciones como las de Rincón et al. (2019) han incluido estudios que demuestran que esta técnica reduce los niveles de ansiedad y mejora la autorregulación emocional en la infancia de 3 a 10 años, estas estrategias hacen que los menores desarrollen una mayor conciencia corporal y emocional, lo que facilita una respuesta emocional más adaptativa ante situaciones estresantes.

Por su parte, la relajación muscular progresiva (RMP), desarrollada por Jacobson (1938), consiste en tensionar y relajar distintos grupos de los músculos de forma sistemática, en cuanto a la infancia tiene que ver sobre todo con los métodos que son adaptados para atraer la atención. Investigaciones como las de Mendoza y Valenzuela (2021) han

puesto de manifiesto que poner en práctica este tipo de técnica en escuelas reduce la impulsividad, mejora la atención de los menores y aumenta la tolerancia a la frustración. Estos hallazgos están relacionados con la capacidad de la RMP de reducir el nivel de activación fisiológica del estrés y facilitar la conciencia emocional (Mendoza et al., 2021).

En relación a lo expuesto, la incorporación de estas estrategias en contextos escolares y familiares puede acarrear beneficios de forma duradera en la salud mental infantil (Mendoza et al., 2021). De acuerdo con lo que precisa Pérez et al. (2018), los programas psicoeducativos que introducen técnicas de respiración y de relajación ejercen un efecto positivo en la conducta emocional y social de los niños favoreciendo la adquisición de habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos. En tal sentido, la aplicación sistemática de estos tipos de estrategias puede contribuir tanto al bienestar emocional de los individuos como también a un clima de aula más favorable y armonioso para el aprendizaje (Pérez et al., 2018).

De este modo, la educación emocional infantil cobra una importancia creciente en el ámbito educativo, especialmente por el impacto que tiene en el desarrollo integral del niño puesto que en este sentido las actividades lúdicas y artísticas se han mostrado como un recurso válido para favorecer la autorregulación emocional, el desarrollo de la empatía o la autorregulación (González, 2017). Desde la psicología del desarrollo se entiende que jugar es una de las formas naturales de aprendizaje y comunicación de los niños, favoreciendo la canalización de emociones, la práctica de prestar diferentes papeles sociales o la resolución simbólica de conflictos (González, 2017). Las artes en cambio favorecen el pensamiento divergente y la elaboración subjetiva de lo vivido, lo que contribuye a una mejor comprensión de lo emocional (Martínez et al., 2017).

Asimismo, el discurso docente sobre estas prácticas resulta fundamental para comprender cómo se integran las dimensiones afectivas dentro del aula. La percepción del profesorado sus creencias y actitudes frente al uso de estrategias lúdicas o artísticas inciden directamente en su implementación pedagógica (López, 2021), en otras palabras, la representación que los docentes tienen sobre el valor emocional del arte y el juego puede reforzar o limitar la promoción de espacios emocionales seguros en la escuela. Algunos estudios destacan que los docentes que valoran estas actividades tienden a promover climas más empáticos, colaborativos y emocionalmente receptivos (Cárdenas, 2020).

Teniendo en cuenta esto y desde una perspectiva discursiva Ramírez y Salas (2018) exponen que estudiar los patrones de habla y las estructuras narrativas permiten evidenciar cómo se sitúan los educadores en relación con estos recursos y asimismo, la efectividad o las dificultades que puedan encontrarse ante su uso. El análisis del discurso en educación es una manera de observar cómo se explica el sentido social compartido y las prácticas simbólicas que se encuentran por debajo de estas prácticas pedagógicas (Ramírez et al., 2018). Por tanto, el lenguaje no solo sería el vehículo de la comunicación, sino que también refleja creencias o emociones que forman parte del ejercicio educativo (Ramírez et al., 2018).

También es cierto que la evolución emocional de los niños puede ser un proceso complicado y que se ve influenciado por las variables que se encuentran en la escuela (Ramírez et al., 2018) y que se relacionan con las metodologías utilizadas por los docentes. Existen intervenciones fundamentadas en el arte o en el juego que se han probado en el aumento del bienestar emocional de los niños favoreciendo habilidades como la autorregulación, la autoestima o la gestión pacífica de los conflictos (Fernández et al., 2019).

De ahí la importancia de conocer cómo los docentes entienden esos efectos, cómo los verbalizan y qué impacto tiene en la decisión de seguir usando estas estrategias en el aula.

7.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

En este sentido la comprensión de la evolución emocional del niño desde un enfoque pedagógico y discursivo abre el camino a ser capaces de conectar las prácticas educativas previas con otras teorías más reconocidas (Fernández et al., 2019), como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), que incluye la inteligencia intrapersonal como una de las posibles aportaciones al desarrollo emocional y social de la niñez y el cuidado que debe tener el contexto educativo en la estimulación de esa inteligencia .

La teoría de Gardner (1983) considera que las emociones son parte de la inteligencia intrapersonal y apela a la definición de esta última como la capacidad de comprender las propias emociones y gestionarlas. Tal inteligencia es determinante en el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía o las habilidades sobre la resolución de conflictos, González (2013) las define como experiencias educativas enriquecedoras y que proporcionan al niño la posibilidad de identificar, comprender y expresar emociones adecuadamente.

De este modo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) es capaz de redefinir la coyuntura tradicional de la inteligencia entendida como constructo único, sino un más bien como un conjunto grande de capacidades que se son independientes y que interactúan entre sí mismas. Las inteligencias que engloba la teoría de Gardner (1983) son la lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico - corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Chura, 2019).

Gardner defiende que cada persona cuenta con estas inteligencias en distintos grados de avance lo que permite manejarse y reaccionar ante diferentes exigencias del entorno, su propuesta ha revolucionado la psicología educativa, ya que traslada el concepto de inteligencia hacia un modelo holístico que no tiene únicamente en cuenta destrezas académicas, sino que incluye habilidades emocionales y sociales (Navarrete, 2015).

Según Chura (2019), la propuesta de las inteligencias múltiples cuenta con tres pilares epistemológicos fundamentales que no sólo enriquecen el conocimiento del aprendizaje, sino que determina la orientación del cambio de las prácticas pedagógicas en los contextos educativos. En primer lugar, la psicología humanista de la educación menciona que hay que considerar al individuo de forma integral y no hacerlo únicamente desde la perspectiva del desarrollo de sus capacidades cognitivas, sino desde la perspectiva de potenciar en conjunto sus áreas emocionales y sociales, considerando capacidades como la autorregulación emocional, la empatía y el autoconocimiento como fundamentales para el aprendizaje significativo y el bienestar del alumnado (Castaño, 2023). Este principio humanista permite que el educador se ocupe de las múltiples dimensiones del ser humano, no sólo lo la inteligencia, sino que también de la parte emocional y de la parte de gestión de las relaciones interpersonales considerando un entorno de aprendizaje más justo e igualitario (Navarrete, 2015).

En segundo lugar, la neuropsicología apoya empíricamente la teoría de Gardner (1983), al demostrar que los diferentes tipos de inteligencia se asocian con distintas áreas del cerebro lo que apoya la hipótesis de que podemos entender las inteligencias como formas semindependientes de actividad cognitiva y/o habilidades cognitivas. Esta evidencia neuropsicológica no solo apoya la teoría, sino que proporciona un soporte a las prácticas

pedagógicas más concretas y ajustadas a las características de cada estudiante (Caldera et al., 2018). La investigación neuropsicológica propone que el cerebro humano puede procesar y desarrollar diferentes tipos de habilidades de forma independiente, lo que supone que cada estudiante puede ser más competente en aquellas áreas concretas de la inteligencia que le corresponden y al mismo tiempo no supone una limitación para el resto de las capacidades, esta concepción da pie al profesorado a realizar una serie de intervenciones que pueden adecuarse al proceso enseñanza - aprendizaje en función de la diversidad cognitiva (Castillo, 2016).

Por último, el modelo holístico de la educación que promueve Gardner (1983) parte de una concepción multidimensional y no queda en la mera adquisición de conocimientos académicos hasta el punto de discutir la interrelación que existe entre el desarrollo cognitivo, físico, emocional y social del estudiante. Gardner defiende un sistema educativo que favorece el aprendizaje integral del estudiante donde el desarrollo intelectual está en estrecha relación y en equilibrio con el desarrollo de habilidades diversas (González, 2013). En este contexto, la teoría de las inteligencias múltiples no se centra exclusivamente en mejorar el rendimiento escolar sino también en formar personas completas y competentes en diversos ámbitos de la vida, apoyando así un tipo de educación que supere las líneas del aula y que se proyecte hacia el ámbito personal y ciudadano (Domínguez, 2025).

La interrelación de estos tres pilares o fundamentos entendidos desde la psicología humanista, la neuropsicología junto a la concepción holística da pie a crear un andamiaje fuerte que sirva de base para la personalización de las estrategias pedagógicas al darle cabida a la diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje en los alumnos (Navarrete, 2015). Las instituciones educativas que la van a ir adoptando irán en el camino de una educación más

inclusiva y personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada alumno, fomentando su desarrollo integral y consolidando una educación que apueste por la pluralidad de talentos y potenciales humanos (Chura, 2019).

7.2 Teoría del Apego de John Bowlby

En esta línea es pertinente poder articular la Teoría de las Inteligencias Múltiples con la Teoría del Apego de John Bowlby, dado que ambas confluyen y coinciden en la importancia del entorno afectivo en el desarrollo integral del niño (Chura, 2019). Por su parte Gardner destaca la importancia de la inteligencia intrapersonal como herramienta para poder gestionar y comprender las emociones, Bowlby por su parte sostiene que dicha capacidad puede construirse gracias a la existencia de vínculos tempranos seguros (Katsini, 2023). Es así como hay que considerar a los entornos educativos, así como a los entornos familiares como espacios que se retroalimentan para propiciar no sólo el aprendizaje académico sino, la construcción de la seguridad emocional, y la autorregulación de las emociones, aspectos fundamentales para un desarrollo pleno y resiliente (Fernández et al., 2019).

John Bowlby (1969) destaca que las primeras relaciones de afecto que se establecen durante la infancia son determinantes para el desarrollo de la vida emocional, el apego seguro propicia el establecimiento de la relación de confianza y sensibilidad por parte de los cuidadores, favoreciendo de esta manera el desarrollo de las habilidades de regulación emocional. Bowlby va más allá, ya que además considera que el apego les otorga a los niños la posibilidad de manejar el estrés, expresar emociones de manera apropiada y tener relaciones interpersonales saludables (Bowlby, 1980). De esta manera, un espacio educativo que favorezca las relaciones de apego seguro es fundamental para trabajar en la identificación y regulaciones de las emociones.

7.2.1 Importancia de la relación madre-hijo

Bowlby consideró el apego como una necesidad de comunicación y protección de carácter biológico y desde el mismo momento del nacimiento el niño necesita, precisamente, un cuidador constante que no sólo ofrezca el sustento físico, sino que también proporcione el aspecto afectivo (Bowlby, 1951). La relación inicial de apego sienta las bases para la futura interacción de los niños y se relaciona con la resiliencia frente a las adversidades (Bowlby, 1988). Moneta (2014) lo refuerza planteando que una relación de apego fiable es fundamental ya que propicia un desarrollo saludable a pesar de la presencia de riesgos genéticos.

7.2.2 Impacto de la falta de apego seguro

El maltrato y el abandono de la infancia precoz tienen un efecto muy negativo en el desarrollo psicológico y neurobiológico de los niños, en sus investigaciones en relación al apego, Bowlby dejó claro que los niños institucionalizados o separados de sus cuidadores principales a muy pronta edad sufrían una serie de problemas conductuales como son la incapacidad para regular la emocionalidad, la dificultad en las conductas adaptativas y la carencia de habilidades sociales y/o cognitivas (Ortiz et al., 2024). La falta de apego de la figura a la que el niño intenta aferrarse o establecer un vínculo de apego da como resultado un entorno afectivamente inseguro, lo que consiente que el niño carezca de los mecanismos precisos para afrontar o comprender sus propias emociones y las de los demás y le facilita el aislamiento social y la desconfianza hacia los otros (Moneta, 2014).

Las investigaciones más recientes, entre las cuales se encuentran las de Cicchetti (2010), han agrandado la idea de que la falta de apego seguro no solo provoca trastornos emocionales manifiestos como son la ansiedad y la depresión, sino que también produce

alteraciones neurobiológicas que impactan en el desarrollo cerebral de los niños. Estas alteraciones están relacionadas con el sistema límbico, la región cerebral vinculada con las emociones, la memoria y la toma de decisiones (Ortiz et al., 2024). El estrés crónico generado por la ausencia de un apego seguro y la exposición a situaciones traumáticas provoca una sobreactivación del eje HPA (hipotálamo-hipófisis-adrenal), lo que desencadena una liberación excesiva de cortisol, la hormona del estrés, es así como esta sobreexposición al cortisol altera el desarrollo de áreas cerebrales críticas, como el hipocampo (relacionado con la memoria y el aprendizaje) y la amígdala (vinculada con la regulación emocional y el procesamiento del miedo), lo que puede conducir a dificultades en la memoria, en el control de las emociones y en la toma de decisiones (Teicher et al., 2018).

Estas alteraciones neurobiológicas no solo son visibles en la niñez, sino que se proyectan a largo plazo, afectando la capacidad del individuo para adaptarse a situaciones sociales y emocionales durante la adultez (Ortiz et al., 2024). La ausencia de una base segura, la exposición a altos niveles de estrés desde una edad muy temprana tiene efectos significativos y perdurables en la plasticidad neuronal y la capacidad de las mismas para adaptarse a nuevos aprendizajes o contextos sociales (Rincón, et al., 2019). Además, los niños expuestos al maltrato o abuso tienen más probabilidades de desarrollar trastornos psiquiátricos, como trastornos de ansiedad, depresión crónica o trastornos de la conducta y que están estrechamente relacionados con los problemas neurobiológicos previamente tratados (Mayer et al., 2004).

Este saber enfatiza la necesidad de crear intervenciones de manera temprana y proveer a los niños de espacios seguros, afectivos y estimulantes, ya que el apego seguro es uno de los factores que mejoran no solo el desarrollo emocional en el individuo sino también

el desarrollo neurobiológico y que a su vez mejora adaptabilidad emocional y social durante el desarrollo de por vida (Ortiz et al., 2024).

7.2.3 Modelos internos de trabajo

El Internal Working Model propuesto por Bowlby es conocido como un esquema mental que el niño va desarrollando en función de la relación con el cuidador principal (Moneta, 2014), siendo clave para establecer una serie de expectativas y comportamientos en las posteriores relaciones. Un apego desorganizado que usualmente acaba con miedo o desconfianza hacia el cuidador principal, puede desembocar en patrones de comportamiento de tipo agresivo o controlador (Cicchetti, 2002).

7.2.4 Actualidad de la teoría del apego

La teoría sigue siendo de relevancia actual según Moneta (2014), quien incide en que los desarrollos en neurociencia han afianzado la idea sobre la vinculación de las experiencias con las estructuras cerebrales y cómo los factores ambientales y biogenéticos se ven modificados en el desarrollo. Parte del apego implica también la propia infancia y la adultez, e incluye incluso el envejecimiento o la discapacidad (Katsini, 2023).

7.2.5 Aplicaciones prácticas

La teoría del apego manifiesta la relevancia de verdades evaluativas en contraposición a la necesidad del apego seguro en cada uno de los entornos clínicos, por lo que este vínculo afectivo tiene que influir de un modo directo a nivel emocional y social de los niños y las niñas. La Escala de Seguridad o el Parental Bonding Instrument son herramientas del comienzo de la terapia para medir el nivel de apego entre el niño y el cuidador en vez de ser

medidas del apego adulto, permitiendo la navegación de las intervenciones clínicas mediante procedimientos relacionados entre ambas figuras y el bienestar del niño o la niña (Moneta, 2024).

Estos instrumentos permiten medir de un modo objetivo la calidad de la relación primitiva detectando de esta forma posibles déficits o desviaciones en la relación afectiva, además la importancia de la observación del vínculo primario en la formación de los pediatras y otros profesionales de la salud es incuestionable, detectar vínculos deficientes, desarrollar y aplicar estrategias preventivas o terapéuticas en una primera fase de desarrollo del niño permite una mejora notable del pronóstico evolutivo (Katsini, 2023). Darle cabida a esta manera de observar a los profesionales en formación no solo ayuda a detectar una relación en la primera infancia, sino que también permiten una intervención más eficaz y temprana en la primera infancia, etapa evolutiva muy importante para el desarrollo de relaciones afectivas (Katsini, 2023).

7.3 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget: Etapa Preoperacional (3 a 5 años)

Con el fin de seguir la senda de la comprensión del desarrollo infantil, conviene articular la Teoría del Apego de Bowlby con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, en tanto que ambas se configuran como teorías que tejen miradas integradoras sobre la interacción de los aspectos afectivos y cognitivos en la primera infancia (Singer, 2020). Mientras que el apego seguro hace posible la existencia de una base emocional que permite al niño explorar el entorno sin temor ni ansiedad, las etapas del desarrollo cognitivo definidas

por Piaget dan cuenta de cómo esa exploración ve sus avances relacionados con el pensamiento, con el lenguaje y la comprensión del mundo (Mounoud et al., 2013).

En este sentido conocer las emociones y tener la capacidad para relacionarse con personas requiere no únicamente de una base emocionalmente segura, sino que, además, del desarrollo de una madurez cognitiva acompañante aspecto que refuerza la importancia de abarcar ambas perspectivas para poder concretar una intervención educativa y familiar más enriquecedora (Montealegre, 2016).

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget representa de qué manera los niños van avanzando a través de determinadas etapas de maduración intelectual cada una de las cuales se encuentra caracterizada por unos niveles de habilidades cognitivas (Baque, 2023). La etapa preoperacional que se desarrolla entre, aproximadamente los 2 y 7 años es la que desarrolla un periodo crítico en el desarrollo del pensamiento simbólico, el lenguaje también es considerado un aspecto importante de esta etapa, pero que igualmente presenta limitaciones cognitivas importantes, en el periodo que va de los 3 a los 5 años los niños despliegan importantes avances en la representación simbólica pero aún le falta la capacidad para conseguir tener habilidades lógicas y tienden a centrarse tan sólo en una única dimensión de una situación (Lourenço, 2016).

Una de las características más importantes de esta etapa es el pensamiento egocéntrico, en el que los niños tienen problemas para entender cualquier punto de vista distinto al suyo, en la tarea sobre las montañas de Piaget, los niños describen lo que pueden ver desde su propio punto de vista sin tener en cuenta el que se les pide (Piaget, 1967). Este egocentrismo es un paso normal y pasajero en la evolución hacia habilidades más complejas de empatía y razonamiento social (Páez et al., 2016).

La etapa preoperacional también les permite a los niños comenzar a desarrollar la capacidad de utilizar símbolos y representaciones mentales, algo que puede observarse en el juego imaginativo y en el uso del lenguaje (Singer, 2020). Pero su comprensión de conceptos como el de la conservación, en el que hay que advertir que, a pesar de que los objetos cambien exteriormente, sus propiedades se mantienen constantes, todavía es muy pobre en estas etapas iniciales del desarrollo. Según Piaget (2018), los niños de esta fase no son capaces de entender que un objeto puede cambiar en su apariencia externa, pero que sus propiedades básicas (volumen o masa) han permanecido iguales.

Sin embargo, las más actuales investigaciones indican que esas limitaciones no pueden ser concebidas como deficiencias cognitivas, sino como adaptaciones propias del desarrollo que permiten a los niños explorar su contexto de manera más directa antes de alcanzar procedimientos más abstractos y complejos (Singer, 2020). Este tipo de razonamiento indica que en las primeras etapas de la vida los niños organizan su conocimiento de manera concreta pudiendo interactuar con su contexto de forma más accesible, ayudados por interacciones con los adultos y experiencias acumuladas a lo largo del tiempo (Vygotsky, 2019). El proceso de llegar a entender los conceptos abstractos, en este caso la conservación, es gradual y depende tanto de una maduración cognitiva como de las experiencias sociales y culturales del niño, obligando a adoptar un enfoque contextualizado en el estudio del desarrollo cognitivo (Páez et al., 2016).

La etapa preoperacional también está caracterizada por el animismo, por un proceso cognitivo en el cual los niños otorgan vida a los objetos inanimados, haciéndolos ser conscientes de sí mismos (Mosquera, 2024). Esta propensión a otorgar vida a objetos inanimados puede ser considerada incluso desde la edad adulta como un error pero en

realidad es un intento natural del niño de comprender el mundo desde su propia perspectiva limitada pero llena de creatividad

Según Miller (2001) el proceso conocido como animismo es una manifestación del proceso cognitivo del niño para dar un sentido a su entorno un proceso que aparece en los intentos por buscar explicaciones simples y lógicas para los acontecimientos que observan, aunque sean explicaciones que no se ajusten a las corrientes de pensamiento adulto. Por esta razón, el animismo no ha de considerarse como un error del pensamiento infantil sino como una etapa evolutiva que representa una etapa que forma parte del proceso de construcción del conocimiento por parte del niño (Mosquera, 2024).

De la misma manera que otros procesos cognitivos, estudios recientes han corroborado los aspectos que confirman su consideración de adaptación del desarrollo del niño que le permite interaccionar con su medio de una forma más directa y comprensible, es decir, no se trata por tanto de un error cognitivo, sino de una fase del proceso que limita la exploración del mundo mediante representaciones simbólicas acompañadas de un pensamiento creativo que posteriormente se irá sofisticando a medida que el niño va avanzando en su desarrollo cognitivo asociado a los nuevos retos a los que se va enfrentando (Singer, 2020). Este mismo proceso de atribuir vida a un objeto se podría relacionar con otros procesos como el egocentrismo, en los que aún el niño no es capaz de saber distinguir entre su propia perspectiva y la de los demás, una particularidad que es propia de la etapa preoperacional (Piaget).

Sin embargo, estos intentos de simplificación y comprensión del entorno y de los acontecimientos lejos de ser errores son parte del camino que el niño seguirá para construir un tipo de pensamiento más abstracto, más lógico, que va desarrollando por etapas.

Según Piaget (1952), los niños de 3 a 5 años de edad están en la etapa preoperacional, caracterizada, entre otros aspectos, por conductas de egocentrismo y por una forma de pensar simbólica, en esta etapa los niños se esfuerzan por interpretar el mundo desde su propia visión. Los niños no tienen la capacidad de entender emociones complejas, pero sí empiezan a detectar e identificar emociones primarias, como son la ira, el miedo, la tristeza, el asco y la felicidad (Pons y Harris, 2016). Las actividades que va a llevar a cabo este colectivo tienen que considerar el nivel de evolución cognitiva que tienen los niños, ya que deben basarse en acciones visuales, juegos, dramatizaciones, etc. que le permitan ir comprendiendo el mundo de las emociones (Piaget, 1952).

7.4 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

La comprensión del crecimiento cognitivo en esta etapa de la preoperacional debe complementarse con una mirada que contemple, no solo los propios procesos de los niños, sino la evidente y determinante manera en que el entorno social y cultural va a incidir en su evolución (Mounoud et al., 2013).

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky se junta con la idea que tiene Piaget, no sólo indica que el aprendizaje no se da en aislamiento, sino que tiene lugar en la interacción, en un ambiente y en una relación con otras personas (Daniels, 2016). Gracias a este enfoque se puede ampliar el crecimiento del aprendizaje con el crecimiento emocional en la medida que ahondo en cómo las relaciones sociales son el motor del crecimiento emocional y del

crecimiento cognitivo, especialmente a partir del acompañamiento y mediación de adultos y pares más aventajados (Colliver et al., 2021).

Vygotsky hace hincapié en el entorno social y el entorno cultural en el proceso del desarrollo emocional y del desarrollo cognitivo de los niños, y poco a poco avanza, gracias a la idea de que el aprendizaje se produce en el contexto de interacciones con cuidadores, docentes, y compañeros (Britton, 1987), el crecimiento emocional y las habilidades del plano cognitivo culminan a partir de la base que ayudan a hacer el proceso de las habilidades a ser internalizadas, al ir aprendiendo hacia el proceso de pasarlas de la relación interpersonal a la intrapersonal (Daniels, 2016; Vygotsky 1978). Un elemento central de esta teoría es la Zona de desarrollo próximo (ZDP) que Lev Vygotsky define como la línea entre el momento donde puede llegar un niño por sí solo y donde puede llegar con la ayuda necesaria.

Es así como la ZDP enfatiza el rol del mediador en el aprendizaje del niño, este utiliza para ello de estrategias de interacción como proporcionarle pistas, modelado y preguntas a la interpretación, la ayuda que le ofrece el mediador se introduce de acuerdo con el grado de desarrollo del niño (Tejeda et al., 2020).

La retirada progresiva del andamiaje se produce a medida que va consiguiendo autonomía el aprendiz (Chaiklin, 2018), por ejemplo, un maestro que intercede en un problema matemático sencillo que los alumnos están resolviendo puede ofrecer una ayuda explícita para entender qué operaciones aplicar. Cuando el niño ha dominado dicha habilidad, la aplica autónomamente, avanzando así por su ZDP y pudiendo enfrentarse así a nuevos problemas (Tejeda et al., 2020). En el ámbito emocional la ZDP también juega un papel importante, los niños comienzan a aprender a regular sus emociones interactuando con adultos o colegas más hábiles, al respecto las interacciones sociales ofrecen formas de

afrontar situaciones difíciles así las actividades lúdicas y colaborativas son clave para este proceso, al encontrar habilidades sociales y emocionales que conectan de esta forma la capacidad actual con el potencial que tiene el niño en cuestión (Moll, 2014).

7.5 Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura

Según la perspectiva sociocultural del desarrollo infantil que nos presenta Vygotsky, se puede considerar la posibilidad de profundizar en otras perspectivas que también hacen hincapié en el papel que desempeña el entorno y la interacción social en la adquisición de habilidades emocionales. En este sentido, la teorización en el marco de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura presenta una perspectiva complementaria, ya que explica que los niños aprenden observando a los otros al igual que modelando la conducta emocional de los otros (Denham et al., 2017), lo que permite un deslizamiento hacia la descripción de los procesos de aprendizaje vicario, donde la observación de los modelos significativos desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la autoeficacia emocional, además del desarrollo de competencias socioemocionales desde un rango de edad temprana (Denham et al., 2017).

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura también subraya el uso que se hace de la observación y el modelado como la forma de adquirir destrezas, también las emocionales (Rahman et al., 2022). Al igual que Bandura, este autor señala que los niños no solo aprenden conductas a partir de la experiencia, sino que hay un momento en el que observan cómo otros representan sus emociones, o cómo pueden regularlas. En este contexto, la observación del comportamiento de los otros en medio de una situación concreta puede producir un aprendizaje vicario especialmente importante durante la infancia, ya que es el

momento en el que los niños adquieren progresivamente la capacidad de identificar y gestionar diferencias de emoción (Bandura, 1977).

Un componente fundamental dentro de dicho proceso es el concepto de autoeficacia emocional, es decir, la autoeficacia es la creencia de la persona en su capacidad para afrontar con eficacia las emociones (Collado et al., 2023). De este modo la autoeficacia contribuye a que los niños encuentren formas de hacer frente a situaciones difíciles, creen su resiliencia emocional y puedan establecer relaciones sociales adecuadas (Caprara et al., 2018), así por ejemplo, un niño que observa a un adulto manejar el estrés de forma tranquila puede apropiarse de formas de afrontamiento de esta emoción ante sus dificultades emocionales.

Un ingrediente básico para poder desarrollar la autoeficacia emocional en la primera infancia es contar con modelos de conducta positivos que muestren con el ejemplo las habilidades de identificación y regulación emocional (García et al., 2021). La autoeficacia emocional, entendida como la creencia en uno mismo para manejar las emociones, es mayor si los niños observan a adultos manejar su estrés de forma controlada y resiliente, apropiándose de conductas que les son adaptativas para su desarrollo socioemocional (Collado et al., 2023; Caprara et al., 2018). Por consiguiente, en el diseño de las actividades para niños de 3 a 5 años debe tenerse en cuenta las propuestas ubicadas dentro del juego simbólico o las dinámicas grupales, dado que éstas permiten la práctica de las habilidades emocionales en contextos lúdicos, seguros y controlados, facilitando la práctica mediante los modelos por observación e imitación (García et al., 2020).

Es por eso que la planificación de las actividades para las educadoras y los educadores de niños y niñas de entre 3 y 5 años es importante incluir modelos positivos que demuestran estrategias para el reconocimiento y la regulación de las emociones en cuanto que actividades a través del juego simbólico y a través de dinámicas de grupo son algunas formas que

permiten a los niños practicar estrategias de regulación de las emociones en situaciones seguras y llevadas a cabo en un contexto supervisado favoreciendo así el aprendizaje a partir de la observación e imitación (Aspelin et al., 2024).

7.5.1 Aplicaciones Prácticas

Según Denham et al., (2017) la teoría del aprendizaje social tiene consecuencias relevantes para la educación emocional en la infancia temprana. En cuanto al uso de modelos positivos debe tenerse en cuenta que los adultos deben ser conscientes de la forma de gestionar las emociones ya que da el ejemplo para los niños y niñas y mostrar empatía y autocontrol enseña también a los niños cómo reaccionar ante una emoción (Morris et al., 2024). En cuanto al trabajo en entornos colaborativos se les permite trabajar juntos por lo que se produce la observación de las estrategias emocionales de sus compañeros (Denham et al., 2017). En cuanto a usos de actividades específicas como: historias, teatro, juego de roles son estrategias que dan herramientas para mostrar a los niños cómo gestionar la frustración o la tristeza o la alegría que es lo que se pretende con la regulación de las emociones (López, 2021).

7.6 Las emociones primarias y su relevancia en la infancia

Puesto que se parte de que los niños se hacen hábiles en las habilidades emocionales mediante la observación y la conducta modelada en la que crecen, entonces también es adecuado conocer las bases biológicas, universales y sobre las que se apoyan tales habilidades (Rahman et al., 2022). En este sentido el sistema de las emociones primarias permite conocer estos mismos componentes emocionales innatos que sustentan el aprendizaje social y emocional infantil (Campos et al., 2004). Si la Teoría del Aprendizaje Social pone el énfasis en el medio en la adquisición de las competencias socioemocionales,

el sistema de las emociones primarias permite dar una perspectiva complementaria puesto que halla la proyección evolutiva y adaptativa de las respuestas emocionales primarias que surgen a partir de los primeros meses de vida (Campos et al., 2004).

Las emociones primarias son aquellas respuestas emocionales innatas y universales que todos los seres humanos experimentamos independientemente de nuestra cultura, las cuales incluyen la alegría, el miedo, la tristeza, la ira, el asco y la sorpresa, y juegan un papel fundamental en el desarrollo infantil (Izard, 2009). A propuesta de psicólogos como Paul Ekman (1992) la teoría de las emociones primarias indica que estas emociones son biológicamente determinadas y son funcionales para la supervivencia, al permitirnos reaccionar rápidamente ante distintos estímulos que proporciona el medio, durante la infancia, las emociones primarias funcionan como un área clave en el desarrollo social, emocional y cognitivo. A continuación, se presentan las principales razones de su relevancia.

7.6.1 Base para el Desarrollo Emocional

Las emociones primarias son el fundamento sobre el cual se desarrollan las emociones más complejas a medida que los niños van creciendo (Chávez, 2025). Por ejemplo, los bebés pueden experimentar emociones como la alegría o el miedo desde los primeros días de vida, lo que les permite comunicar sus necesidades y responder a modo de adaptación a su entorno a la medida que los niños van creciendo y madurando un matiz emocionalmente más elaborado o combinado con otros tipos de respuestas emocionales más complejas; pero las emociones primarias son el hilo conductor propio (Campos et al., 2004).

7.6.2 Regulación Emocional

Las emociones primarias también son útiles para el proceso de regulación emocional, conjuntamente y en el sentido de la capacidad que tiene el niño de manejar las respuestas emocionales que se producen en diversas situaciones (Salcedo et al., 2024), mediante el hecho de que, mediante la interacción con los cuidadores, el niño va aprendiendo a ser capaz de poder reconocer o gestionar sus emociones, esto sería fundamental tanto para su bienestar, pero también para su posterior desarrollo emocional. Es decir, por ejemplo, el niño que experimenta miedo en situaciones nuevas puede aprender que la posibilidad de calmarse vendrá de la propia capacidad de los educadores para poder generar en el niño el apoyo para sentirse seguro emocionalmente (Denham, 2010).

7.6.3 Comunicación y Vínculos Sociales

Las emociones primarias constituyen una forma de comunicación fundamental sobre todo en los primeros años de vida, cuando el lenguaje verbal aún no está desarrollado, los bebés utilizan expresiones faciales y gestos emocionales para expresar sus necesidades y las respuestas emocionales de los cuidadores permiten a los niños aprender a interpretar y responder ante la comunicación emocional de los demás (Campos et al., 2004). Esto sienta las bases para el desarrollo de habilidades sociales, porque los niños comienzan a reconocer las emociones de los demás y a reaccionar apropiadamente (Izard, 2009).

7.6.4 Desarrollo Cognitivo

Las emociones primarias también se relacionan con el desarrollo cognitivo, por ejemplo, la emoción de la sorpresa es determinante en la curiosidad y en el aprendizaje

(Grantham et al., 2007). Los niños reaccionan con sorpresa ante lo inesperado que les lleva a explorar y a querer saber del entorno mediante el aprendizaje, mediante la curiosidad y el aprendizaje, las emociones primarias provocan la adquisición de nuevos conocimientos, de nuevas habilidades (Ochsner et al., 2001).

7.6.5 Impacto en la Salud Mental

La correcta regulación de las emociones primarias desde la infancia tiene consecuencias sobre la salud mental a lo largo de la vida (Calkins, 2007). La falta de regulación de emociones como ira o tristeza durante la infancia puede conllevar problemas emocionales y de conducta en el futuro, como por ejemplo la ansiedad o la depresión, de forma que es importante que los cuidadores garanticen un ambiente seguro y de apoyo para que los niños aprendan a reconocer y gestionar sus emociones de una forma saludable (Calkins, 2007).

Así las cosas, las emociones están vinculadas al desarrollo emocional y social de los niños, sobre todo en las primeras etapas del ciclo donde empiezan a aprender a identificar y regular sus propios sentimientos en este sentido, la ira, unida a la frustración, permite ver la identificación de situaciones que no responden a las expectativas de los niños, facilitando la forma de expresar sus necesidades y resolver conflictos (Salcedo, 2024). Por otro lado, el miedo actúa como un mecanismo de defensa contra los peligros ayudando a que el niño reconozca amenazas y ponga en marcha estrategias para salir o mantener la seguridad.

La tristeza, por su parte lleva a conducir la introspección y el interés en buscar apoyo afectivo para promover la empatía y el establecimiento de relaciones interpersonales (Salcedo, 2024). En tanto el asco al igual, pero de forma opuesta, ofrece tal como indica

Grantham et al. (2007) el hecho de rechazar estímulos notoriamente amenazantes, lo que le resulta ser una función directamente relacionada con el bienestar físico y psíquico del niño. La felicidad tampoco se queda atrás, puesto que refuerza las conductas positivas, promueve la interacción social y genera contextos idóneos para el aprendizaje y la convivencia (Salcedo, 2024).

En niños de 3 a 5 años estas emociones son fundamentales para la regulación emocional. En esa etapa, el trabajo educativo se ha de centrar en las experiencias educativas que permitan a los niños no solo identificarlas en cualquiera de ellos y en los demás, sino que deben permitirles también que logren expresarla de la mejor manera posible. Se considera un aspecto relevante la fijación de estas habilidades emocionales, dado que serán relevantes para el bienestar en un futuro y la generación de relaciones sanas con su entorno.

8. Marco contextual

El **Jardín Infantil Carrusel de Amor** se encuentra ubicado en la vereda Samaria, en el municipio de Chía, en el departamento de Cundinamarca.

En primera instancia es elemental desarrollar investigaciones que permitan describir, explorar, evaluar o identificar el entorno social en el que se encuentra Samaria, con el objetivo de evaluar la variabilidad de condiciones socioeconómicas vulnerables que enfrentan a diario sus habitantes. Con ayuda de esta investigación, se pueden formular múltiples estrategias que puedan mejorar la calidad de vida.

Según Díaz (2018), la investigación en el área social no solo permite identificar problemas concretos, sino que también permite facilitar la creación de políticas públicas y orientadas a las necesidades de la comunidad.

Con base a esta investigación, se identificó que muchas de las familias del jardín infantil tienen dificultades para acceder a servicios básicos y a un empleo formal. Predominan hogares de bajos ingresos, en lo que uno o ambos cuidadores del menor se encuentran en jornadas largas en condiciones informales, lo que limita a una atención directa durante el día hacia sus hijos.

Asimismo, se resalta la necesidad de generar investigaciones e intervenciones que apunten a mejorar el acceso a recursos y condiciones más equitativas para el desarrollo de la primera infancia.

En este contexto, el Jardín Infantil Carrusel de Amor se vuelve fundamental para el desarrollo y bienestar de los niños que habitan en la comunidad. Este jardín no solo actúa como un espacio de cuidado mientras que sus cuidadores, padres, madres están en sus actividades laborales, sino que también se convierte en un entorno protector, educativo y de cuidado donde se promueve el desarrollo integral de los niños entre 1 y 5 años.

Teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, se busca fortalecer competencias cognitivas, emocionales, sociales y motoras a través de experiencias lúdicas y artísticas que proporcionen un acompañamiento efectivo y un ambiente seguro para los menores. De esta forma, el jardín infantil busca mejorar las condiciones de desarrollo y a largo poder identificar si el crecimiento académico y personal se da de manera positiva.

A lo largo de este proceso investigativo, se trabajó de forma directa con la población infantil partícipe, identificando no solo las características individuales sino también el contexto familiar e institucional en el que se encuentran e interfieren en su bienestar. Esta experiencia ha permitido mostrar la necesidad de generar intervenciones que fortalezcan las prácticas pedagógicas y a su vez el vínculo familiar, ya que se entiende que el desarrollo infantil es netamente influenciado por las condiciones socioculturales y a su vez, permite comprender el marco contextual en el que se encuentra la institución.

9. Metodología

9.1 Metodología Cualitativa

a) Enfoque de la investigación o Diseño

Tipo de estudio

La investigación llevada a cabo se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo se elaboran los resultados a través del método de análisis de codificación temática. Este diseño de estudio es el que corresponde para la comprensión de fenómenos complejos en contextos concretos, en este caso, el jardín infantil carrusel de amor, donde se llevó a cabo un taller emocional dirigido a niños de 3 a 5 años.

Los niños en este rango de edad no verbalizan sus emociones, así que las observaciones y percepciones de las docentes juegan un papel muy significativo, ya que son las docentes quienes se encuentran en contacto directo con los niños, asimismo, durante las actividades diarias pueden aportar discursos interpretativos a partir de la observación tras la

participación del taller, lo cual permite acceder a una comprensión más profunda del desarrollo emocional infantil (Ramírez et., 2019).

Este enfoque no solo permite captar la percepción de las docentes, sino también las manifestaciones emocionales de los niños a través de experiencias lúdicas y artísticas, como la implementación del taller.

La unión de los diferentes enfoques de la investigación permite elaborar un análisis contextualizado del proceso de reconocimiento y regulación emocional de la primera infancia, ofreciendo una interpretación más completa (Martínez et., al, 2018). De esta forma, el estudio ayuda a llegar a una comprensión del desarrollo emocional infantil desde una postura integral en la que se entienden tanto los aspectos observables, como aquellos interpretativos en el entorno educativo.

b) Selección de participantes

Criterios de selección:

○ Criterios de inclusión:

- Niños entre 3 y 5 años matriculados en el jardín infantil donde se desarrolló el taller.
- Docentes con experiencia directa en el grupo intervenido.
- Niños cuyos padres o tutores hayan firmado el consentimiento informado y por las docentes entrevistadas.

○ Criterios de exclusión:

- Niños con diagnósticos de deficiencias cognitivas severas que impidan la comprensión y participación en la intervención.

- Niños cuyos padres o tutores no otorguen el consentimiento informado. O niños que no otorguen el asentimiento informado.
- Niños que presenten dificultades médicas o emocionales que puedan comprometer su bienestar durante la intervención.
- Niños que muestren una asistencia intermitente al Jardín.

Tamaño de la muestra

El estudio se llevó a cabo con un total de 26 participantes, correspondientes a un grupo de niños del nivel preescolar y 2 docentes del mismo jardín infantil. Este grupo se dividió en dos subgrupos de acuerdo con las edades: el primer grupo estuvo compuesto por 12 niños de 3 a 4 años (7 niños y 5 niñas), mientras que el segundo grupo consistió en 14 niños de 4 a 5 años (6 niños y 8 niñas).

El número de participantes se consideró adecuado, dado el carácter exploratorio de la investigación y los objetivos específicos establecidos.

Método de selección

En esta investigación se implementó un muestreo por conveniencia. La cual, es una estrategia común en investigaciones cualitativas, especialmente en estudios de tipo exploratorio-descriptivo, donde tiene como objetivo identificar un fenómeno dentro de un contexto específico y delimitado (Álvarez, 2003).

Esta práctica consiste en seleccionar a participantes que sean accesibles y que se encuentren disponibles, a su vez, deben cumplir con ciertos criterios previamente definidos,

esto permite que la recolección de datos sea pertinente para el objeto de estudio y ricos en el significado (Hernández et al., 2014).

c) Métodos de recolección de datos

Técnicas utilizadas

El presente estudio empleó instrumentos acordes con un enfoque cualitativo de diseño exploratorio-descriptivo, orientados a comprender el fenómeno emocional en niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor. Se aplicaron tres técnicas principales: **observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, y registro de los reportes espontáneos de las docentes consignadas en las notas de campo elaboradas por el equipo investigador**. Esta combinación permitió triangular la información desde la experiencia directa con los niños, las percepciones pedagógicas de las docentes y el análisis reflexivo del equipo investigador.

Desde el componente estratégico, se diseñó un taller con actividades lúdicas y artísticas que promovieron espacios para el reconocimiento y expresión emocional en un entorno cotidiano. Esta propuesta fortaleció la participación activa de los niños y facilitó la observación cercana de sus emociones, consolidando una intervención significativa basada en el juego como herramienta pedagógica (Farías, 2012).

Asimismo, se incorporaron **indicadores de logro por sesión**, que orientaron la planificación y permitieron valorar de forma estructurada el avance emocional y participativo de los niños (Zabalza, 2007). Estos indicadores también facilitaron la retroalimentación constante con las docentes y aseguraron un seguimiento riguroso del proceso (Coll, 2001).

Técnicas utilizadas

1. Observación participante

Durante las cinco sesiones del taller, se implementó un registro sistemático de las conductas emocionales de los niños y sus respuestas ante los estímulos. La información se archivó en notas de campo, las cuales incluyeron descripciones detalladas sobre las interacciones, el ambiente emocional y la participación de los niños, a su vez, reflexiones analíticas del proceso investigativo (Hamui et al., 2021).

2. Entrevistas semiestructuradas a docentes

Al finalizar el taller se aplicó a las dos docentes encargadas de los cursos, con el fin de explorar sus percepciones sobre las experiencias implementadas y su impacto en el desarrollo emocional infantil. Este tipo de entrevista, permitió acceder a una comprensión contextualizada de los efectos observados en el aula durante la aplicación (Babativa et al., 2024).

3. Reportes espontáneos de las docentes durante el taller

Durante las sesiones, las docentes realizaron contribuciones verbales con relación a las emociones expresadas por los niños, respecto a sus avances, dificultades o cambios conductuales. Estos reportes fueron registrados, constituyendo una fuente complementaria de información. Según Hamui et al. (2021), registros así permiten una ampliación significativa en el valor interpretativo, favoreciendo la comprensión del fenómeno en contextos reales.

Procedimientos de recolección

Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones del jardín infantil, mientras que las observaciones fueron realizadas en el transcurso de la aplicación del taller. A su vez, las apreciaciones de las docentes fueron registradas durante las sesiones como un segmento en las notas de campo.

En todo momento, se respetaron los principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad y la voluntariedad, sin extralimitar las funciones de la investigación y el bienestar de los participantes.

Estrategia de triangulación

Para fortalecer la validez del estudio, se aplicó una **triangulación metodológica**, integrando la observación directa, el discurso de las docentes y sus aportes informales recogidos durante la aplicación del taller. Esto permitió identificar diferentes perspectivas del desarrollo emocional infantil, favoreciendo y enriqueciendo el análisis cualitativo, lo cual generó una interpretación más cercana a la realidad.

d) Procedimientos de análisis cualitativo

Análisis temático

El análisis de datos se realizó bajo la **codificación temática**, ya que esta técnica permitió identificar patrones repetitivos en los discursos de las docentes y en las conductas observadas. Esta metodología permitió organizar de forma sistemática la información cualitativa y comprender mejor las experiencias y percepciones en el contexto educativo

(Mieles et al., 2012). Asimismo, su aplicación aportó al estudio una coherencia que favoreció conectar los hallazgos con los objetivos de la investigación (Díaz, 2018).

En nuestra investigación cualitativa, se utilizó el software ATLAS.ti versión 22.2 como herramienta para organizar y analizar los datos obtenidos. El proceso de análisis temático siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2006), iniciando con la codificación abierta, seguida de la identificación y revisión de temas, y finalizando con la definición de estos. ATLAS.ti facilitó la codificación sistemática de las transcripciones y permitió establecer conexiones entre categorías emergentes, esta estrategia permitió una interpretación rigurosa y estructurada del material cualitativo (Perez, 2013). Gracias a lo anterior se estructuraron cuatro categorías principales y sus correspondientes subcategorías como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías Finales

Categoría	Subcategoría
Reconocimiento emocional a través del juego y el arte en la primera infancia	<i>-Reconocimiento de emociones básicas</i>
	<i>-Modalidades expresivas según la edad</i>
	<i>-Juego como medio de expresión emocional</i>
Regulación emocional en el contexto escolar	<i>-Estrategias de regulación emocional aplicadas en el aula</i>
	<i>-Participación y expresión emocional en actividades</i>
	<i>-Rol del adulto en la contención emocional</i>
Impacto de las experiencias lúdicas y artísticas	<i>-Juego como herramienta de desarrollo emocional</i>

Categoría	Subcategoría
	<i>-Arte como medio de expresión interna</i> <i>Impacto de las experiencias emocionales sostenidas</i>
Desafíos y oportunidades en la implementación educativa	<i>-Desafíos en la aplicación de experiencias lúdicas y artísticas</i> <i>-Apropiación de las experiencias por parte del docente</i> <i>-Diferencias entre grupos etarios (3-4 vs 4-5 años)</i>

Triangulación

Para garantizar la validez y la credibilidad de los hallazgos, se empleó una triangulación metodológica, que integró diferentes fuentes de datos: observaciones directas, entrevistas con docentes y registros de actividades realizadas durante el taller. Esta estrategia permitió contrastar diversas perspectivas y tipos de información, lo cual enriqueció el análisis y ayudó a proporcionar una visión más completa y confiable de los fenómenos estudiados. Asimismo, se aplicó una triangulación de fuentes al comparar las percepciones de las docentes con las observaciones realizadas por los investigadores, lo que fortaleció la interpretación de los resultados al proporcionar diversas interpretaciones sobre los mismos hechos. La combinación de estas técnicas metodológicas es ampliamente reconocida en la investigación cualitativa, ya que permite reducir sesgos y aumentar la validez interna del estudio (Denzin, 2012; Flick, 2018).

9.1.2 Presentación de hallazgos

Los hallazgos se presentaron mediante citas representativas extraídas directamente de las entrevistas realizadas a las docentes, complementadas con descripciones narrativas de episodios observados durante el desarrollo del taller. Estas narrativas permiten ilustrar de manera contextualizada cómo los niños y niñas reconocen y regulan sus emociones.

Adicionalmente, se incluye una tabla descriptiva del taller, en la cual se detallan las sesiones realizadas, la metodología utilizada en cada una, los objetivos propuestos, las actividades desarrolladas, así como los indicadores de logro observados en los participantes tabla 2. Esta tabla contribuye a una mejor comprensión del proceso y facilita el análisis estructurado de los avances obtenidos durante la intervención.

Tabla 2

Actividades Participativas e Instrumentos.

Sesión	Actividad	Instrumento o recurso
1.Explorando la emoción del asco	1. Bienvenida y organización.	Cuento ilustrado: “La emoción del día”, reconocimiento de la emoción a través de figuras en foami.
	2. Elaboración de plastilina casera guiada (textura, sensaciones).	
	3. Observación de reacciones: “¿Qué asco!”, “¿se siente raro!”.	
	4. Identificación de la emoción con el uso del espejo.	
	5. Dibujo libre sobre lo que les dio asco.	
	6.Cierre con retroalimentación grupal.	
2. Alegría y expresión emocional	1. Bienvenida y saludo musical.	Reconocimiento de emoción a través de imágenes en familia.
	2. Actividad de baile libre con música alegre.	
	3. Conversatorio: “¿Qué me hace feliz?”.	
	4. Dibujos de momentos felices.	

Sesión	Actividad	Instrumento o recurso
	5. Presentación en imágenes en familia. 6. Cierre con entrega de libro de felicidad.	Abrazo a un compañero. Dibujo de alegría.
3. Miedo y seguridad emocional	1. Lectura de cuento sobre el miedo. 2. Dramatización con juego del lobo feroz . 3. Juego de roles: “¿Qué hacer si tengo miedo?” 4. Dibujo libre de lo que sientan miedo. 5. Conversatorio de cierre.	Cuento ilustrado sobre el miedo. Juego de lobo feroz. Estrategia de regulación. Respiración diafragmática.
4. Tristeza y apoyo emocional	1. Dinámica: ¿Qué hago cuando estoy triste? 2. Dibujo: “¿Qué me pone triste?” 3. Fichas donde se reconoce la emoción en los demás. 4. Juego de roles, con palabras de afirmación y comprensión. 5. Cierre grupal con abrazo colectivo.	Dramatización grupal con disfraz. Reconocimiento en mí y en mis compañeros, a través de fichas.
5. Ira y autocontrol	1. Actividad inicial: “¿Qué me hace sentir enojado?” 2. Imitación de expresiones de ira. 3. Dinámica de respiración: inhalar y exhalar como una mariposa. 4. Juego simbólico: “Estoy bravo, pero puedo calmarme así: “El león está enojado se tiene que calmar, vamos a enseñarle a respirar, 1,2,3 ¡RAAAWW! 5. Dibujo de ira 6. Cierre con elección de su técnica favorita.	Actividad musical. Dramatización grupal en reconocimiento. Cómo puedo regular la emoción.

9.1.3 Saturación de datos

La saturación de datos se identificó una vez realizadas las entrevistas con las dos docentes, momento en el cual sus respuestas comenzaron a mostrar repeticiones y dejaron de aportar información novedosa o significativa para los objetivos del estudio (Guest et al., 2006). En el caso de los niños, la saturación se evidenció en la recurrencia de sus expresiones emocionales y en la similitud de sus respuestas frente a los estímulos presentados durante las actividades del taller.

Tabla 3

Planeación Completa Del Taller Sobre Emociones En La Primera Infancia

Sesión	Tema	Metodología	Objetivo general	Objetivos específicos	Materiales	Descripción de la actividad	Indicador de logro	Tarea	Referencias
1	Explorando la emoción del asco	Actividad sensorial con plastilina casera. Imitación de expresiones faciales.	Promover el reconocimiento de la emoción de asco en los niños de 3 a 5 años.	1. Introducir la emoción de asco. 2. Estimular el reconocimiento de sensaciones desagradables. 3. Fomentar la expresión verbal y facial de la emoción.	Harina, papel crepé, agua, bandejas plásticas, espejo, hojas blancas, colores.	Bienvenida y organización. Elaboración de plastilina casera guiada (textura, sensaciones). Observación de reacciones: “¡Qué asco!”, “¡se siente raro!”. Identificación de la emoción con el uso del espejo. Dibujo libre sobre lo que les dio asco. 6.Cierre con retroalimentación grupal.	1. Reconocimiento de la sensación de asco y la asociación con una emoción. 2.Expresión verbal y gráfica de la situación relacionada con el asco.	Dibujar libremente sobre la emoción del asco: “¿Qué cosas te dan asco?”	Ekman (1992); Piaget (1952); Proyecto de
2	Alegría y expresión	Juegos musicales, baile libre,	Favorecer la expresión	1. Estimular la alegría mediante	Canciones infantil	1. Bienvenida y saludo musical.	1. Identificación	Traer imágenes	Vygotsky (1978);

Sesión	Tema	Metodología	Objetivo general	Objetivos específicos	Materiales	Descripción de la actividad	Indicador de logro	Tarea	Referencias
	ión emocional	expresión artística con colores.e imágenes de momentos felices en familia.	n y reconocimiento de la emoción de alegría.	actividades físicas. 2. Promover el reconocimiento de momentos felices. 3. Reforzar la socialización positiva.	es, papel cartón, colores, cintas, fotografías.	2. Actividad de baile libre con música alegre. 3. Conversatorio: "¿Qué me hace feliz?". 4. Dibujos de momentos felices. 5. Presentación en imágenes en familia. 6. Cierre con entrega de libro de felicidad.	situaciones que les generan alegría. 2. Expresión verbal y gráfica de su emoción de alegría.	donde ellos se vean felices para realizar un libro de momento importantes y felices para ellos.	Gardner (1983);
3	Miedo y seguridad emocional	Juego de roles, cajita de los miedos y dibujos de representación a la emoción, conversatorio.	Enseñar a reconocer la emoción de miedo y estrategias para afrontarla.	1. Identificar situaciones que provocan miedo. 2. Promover formas de regulación. 3. Validar la emoción como natural.	Papel, crayones, cuento ilustrado, juego del "Lobo Feroz"	1. Lectura de cuento sobre el miedo. 2. Dramatización con juego del lobo feroz . 3. Juego de roles: "¿Qué hacer si tengo miedo?" 4. Dibujo libre de lo que sientan miedo. 5. Conversatorio de cierre.	1. Identificar situaciones que les causan miedo. 2. Nombrar al menos una estrategia para sentirse seguros.	En el jardín cada vez que tengan miedo deben realizar un dibujo y guardarlo en la cajita de los miedos para reconocerlos y enfrenarlos.	Bowlby (1980); Bandura (1977);

Sesión	Tema	Metodología	Objetivo general	Objetivos específicos	Materiales	Descripción de la actividad	Indicador de logro	Tarea	Referencias
4	Tristeza y apoyo emocional	Actividad artística con dibujos, juego con muñecos, juego de roles.	Acompañar el reconocimiento y regulación de la tristeza y fomentar recursos de consuelo.	1. Identificar la tristeza en sí mismos o en otros. 2. Explorar formas de consuelo. 3. Reforzar el valor del acompañamiento emocional.	Hojas, crayones, fichas de memoria y reconocimiento, juego de roles	1. Dinámica: ¿Qué hago cuando estoy triste? 2. Dibujo: “¿Qué me pone triste?” 3. Fichas donde se reconoce la emoción en los demás. 4. Juego de roles, con palabras de afirmación y comprensión. 5. Cierre grupal con abrazo colectivo.	1. Expresar situaciones que les generan tristeza. 2. Usar al menos un recurso de consuelo.	Observar en casa quién los ayuda cuando están tristes y contar lo en la siguiente sesión.	Denham (2010); Vygotsky (1978);
5	Ira y autocontrol	Juego simbólico, ejercicios de respiración, construcción de estrategias.	Brindar estrategias de reconocimiento y regulación emocional frente a la ira.	1. Reconocer la emoción de ira. 2. Aprender estrategias para canalizarla. 3. Promover el uso de respiración como herramienta.	Carteles con expresiones faciales, canción de reconocimiento y regulación de la ira, conversatorio, dibujos.	1. Actividad inicial: “¿Qué me hace sentir enojado?” 2. Imitación de expresiones de ira. 3. Dinámica de respiración: inhalar y exhalar como una mariposa. 4. Juego simbólico: “Estoy bravo, pero puedo calmarme así: “El león está enojado se tiene que calmar, vamos a enseñarle a respirar, 1,2,3 ¡RAAAWW! 5. Dibujo de ira	1. Reconocer en al menos una causa de su ira. 2. Usar una técnica de autorregulación.	Practicar respiración profunda.	Gardner (1983); Caprara et al. (2018);

Sesión	Tema	Metodología	Objetivo general	Objetivos específicos	Materiales	Descripción de la actividad	Indicador de logro	Tarea	Referencias
						6. Cierre con elección de su técnica favorita.			

9.2 Consideraciones Éticas

La investigación cumple con los principios éticos establecidos en la investigación cualitativa, así como con la Resolución 8430 del Ministerio de Salud de Colombia, que regula las investigaciones con seres humanos, y la Ley 1090 de 2006, que establece normas éticas para el ejercicio de la Psicología en Colombia. Igualmente, se tendrán en cuenta los principios de bioética: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (Serrano, 2015).

Todos los participantes, incluyendo los docentes, recibirán información detallada sobre el propósito del estudio y su participación será completamente voluntaria, mediada por la firma del consentimiento informado por parte de sus padres o acudientes y el asentimiento informado por parte de los propios niños, de acuerdo con su nivel de desarrollo y comprensión.

Se garantizará la confidencialidad de los datos, utilizando seudónimos para proteger la identidad tanto de los participantes como de los niños. Se explicará el derecho a la privacidad y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. El manejo de la información se realizará conforme a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012, relacionada con la protección de datos personales en Colombia.

10. Resultados

A partir del análisis por codificación temática emergen cuatro categorías relevantes sobre las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Carrusel de Amor. Además de esto la implementación del taller en el jardín infantil permitió observar una serie de transformaciones significativas en el comportamiento, la expresión emocional y la interacción social de los niños participantes.

10.1 Observaciones y Descubrimientos

Durante el desarrollo de los talleres se han observado varios aspectos relevantes en relación con el comportamiento y las emociones de los niños participantes.

10.1.1 Agresividad

Se ha detectado la presencia de agresividad en varios niños del grupo de edad estudiado. Esta agresividad se manifiesta de diversas formas, desde conductas físicas como empujar o golpear, hasta expresiones verbales.

10.1.2 Problemas de Esfínteres

En algunos niños más pequeños, se han identificado bajos niveles de control de esfínteres. Esto se refleja en episodios de incontinencia o dificultades para mantener el control durante ciertas actividades.

10.1.3 Ansiedad

Se ha observado un nivel significativo de ansiedad en niños de 3 a 5 años. Esta ansiedad puede manifestarse a través de conductas como retraimiento social o expresiones de miedo ante situaciones nuevas o desconocidas.

10.2 Reconocimiento emocional a través del juego y el arte en la primera infancia

A partir del análisis por codificación temática emergen cuatro categorías relevantes sobre las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Carrusel de Amor.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes de educación preescolar revelan la importancia del juego y el arte como herramientas fundamentales en el reconocimiento emocional durante la primera infancia. Ambas docentes coinciden en que las experiencias lúdicas y artísticas no solo favorecen la identificación de emociones básicas como la alegría, la tristeza, el enojo y el miedo, sino que también promueven la regulación emocional y la verbalización espontánea de sentimientos en los niños y niñas. A través de estrategias como tarjetas visuales de emociones, canciones, dramatizaciones, pancartas ilustrativas y juegos simbólicos, los niños han logrado expresar frases como “estoy feliz” o “me siento triste” sin necesidad de ser interrogados directamente por el adulto, lo que evidencia un progreso en su alfabetización emocional.

Con relación a las modalidades expresivas según la edad, se observaron diferencias claras entre los grupos de 3 a 4 años y de 4 a 5 años. Los niños más pequeños tienden a manifestar sus emociones de forma no verbal por medio del llanto, rabietas o conductas agresivas, lo que responde a una etapa evolutiva en la que el lenguaje aún se encuentra en

proceso de consolidación. Por su parte, los niños de 4 a 5 años han demostrado una mayor capacidad de autorregulación, verbalización emocional y cooperación con sus pares y adultos. Además, se destaca que el nivel de desarrollo motriz también incide en la participación y receptividad a las actividades propuestas, siendo más dinámicas y complejas aquellas dirigidas a los mayores, quienes evidencian avances significativos en la independencia, el respeto y la empatía. Estas diferencias subrayan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a la etapa de desarrollo en la que se encuentra cada niño, eligiendo modalidades expresivas como la mímica, el juego libre o la dramatización según su madurez emocional y comunicativa.

A través de la entrevista el juego se posiciona como un medio privilegiado de expresión emocional, tanto por su carácter simbólico como por su capacidad para representar experiencias del entorno familiar y social del niño. Durante el juego, los niños reproducen roles, imitan conductas observadas y proyectan sus afectos, temores y frustraciones. Actividades como “la casita”, el uso de títeres, juegos de persecución o la manipulación de materiales sensoriales como masas o pintura, permitieron a los docentes identificar emociones más complejas que, de otro modo, los niños no podrían expresar verbalmente. El arte, específicamente el dibujo, la pintura y la escritura incipiente, también se consolidó como una vía efectiva de comunicación emocional, especialmente en aquellos niños con dificultades para hablar o con conductas retraídas. En este sentido, el juego y el arte no solo contribuyen al desarrollo emocional, sino que se transforman en instrumentos diagnósticos para comprender el mundo interno del niño.

Ambas entrevistas también resaltan casos individuales donde el impacto del trabajo emocional fue evidente. Se mencionan niños que inicialmente mostraban altos niveles de

dependencia, frustración o poca disposición a participar, y que a través de la constancia en actividades lúdico-artísticas lograron mejorar su autorregulación, ampliar su repertorio emocional y establecer relaciones más armónicas con sus pares. Estas transformaciones se dieron en paralelo al establecimiento de límites claros desde un enfoque respetuoso, así como a la creación de un ambiente emocionalmente seguro en el aula. Las docentes señalaron que, si bien existen desafíos en la implementación —como mantener la atención, responder a la variabilidad emocional diaria y lograr la participación de todos—, el impacto positivo sobre los niños justifica la permanencia de estas prácticas dentro del currículo.

Tabla 4

Citas sobre Reconocimiento emocional a través del juego y el arte en la primera infancia

Categoría	Subcategoría	Citas
Reconocimiento emocional a través del	Reconocimiento de emociones básicas	<i>"(...) entonces con ellos ahorita estamos trabajando mucho... eso me ayudó mucho también a mí a que el niño vea cómo se siente, cómo estoy hoy, si estoy feliz, si estoy triste (...) "</i> <i>(Entrevista 1, párrafo 2).</i> <i>"(...) I a veces que llama al papi, le dice - papi estoy triste- o - papi estoy feliz - entonces son cosas que no se olvidan, que siempre la mantienen en la cabeza (...) " (Entrevista 2, párrafo 12).</i>
	Modalidades expresivas según la edad	<i>"(...) Los grandecitos son más de hablar... En cambio, los chiquitos los de tres años ellos no expresan de decir 'profe me hicieron', ellos expresan mordiendo, tirando al piso (...) "</i> <i>(Entrevista 1, párrafo 31).</i> <i>"En el curso de 3 a 4 años, desafortunadamente los niños son muy bruscos (...) " (Entrevista 2, párrafo 32)</i> <i>"En este grupo de 4 a 5 años ya son</i>

juego y el arte en la primera infancia	<i>independientes, son más respetuosos y comparten más (...)" (Entrevista 2, párrafo 33).</i>
Juego como medio de expresión emocional	<i>"Los niños de tres años... son más expresivos por medio del juego... ellos son más de juego, de diversión, de pasarla rico, de ahí sí de expresarse libremente (...)" (Entrevista 1, párrafo 35).</i> <i>"El dibujo lo dice todo, la pintura lo dice todo, el juego lo dice todo, el comportamiento que ellos mantengan durante el juego, durante la pintura o durante el momento en que están haciendo como una fábula, una canción (...)" (Entrevista 2, párrafo 151, 152).</i>

10.3 Regulación emocional en el contexto escolar

En relación con las estrategias de regulación emocional aplicadas en el aula, ambas docentes coincidieron en resaltar el valor pedagógico de las experiencias lúdicas y artísticas como herramientas centrales para favorecer el reconocimiento y regulación emocional en los niños. Actividades como dramatizaciones, juegos de roles, canciones temáticas, el uso de títeres y materiales visuales —como la pancarta de emociones— permiten a los niños identificar estados emocionales como la tristeza, la alegría o el enojo, y verbalizarlos en contextos seguros. Estas estrategias no solo propician la expresión emocional, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades de autorregulación, como la respiración consciente o el uso del tiempo fuera de forma guiada. Es destacable el hecho de que estas prácticas se han institucionalizado dentro de la cotidianidad escolar provocando aprendizajes de larga duración tanto en los niños como en las docentes, quienes han hecho crecer su repertorio de las herramientas propias para el tratamiento de emociones.

En lo que respecta a la participación emocional y a la expresión en las actividades se puede comprobar que los niños tienden a participar activamente por medio de las propuestas, sobre todo en aquellas que implican el movimiento, la dramatización o el uso del cuerpo. Las emociones que la mayoría expresó durante la experiencia en estos espacios fueron las referidas al placer, al entusiasmo y a la estima, sin embargo también aparecen emociones de tristeza o de enojo, en especial ante alguna situación de frustración, así como se observó que la forma de expresar emociones ha de estar relacionada con el paso del tiempo, pues se trata de una construcción que, en parte, podemos atribuir a la continuidad y al éxito de las estrategias emocionales que fueron propuestas. Por otra parte, las docentes también han resaltado que estas experiencias contribuyen a favorecer la toma de decisiones, la autonomía y el respeto en la convivencia del grupo, facilitando a los niños, a su vez, que aprendan a identificar sus propias emociones y las emociones de los otros, aunque no lleguen a verbalizarlas del todo.

En cuanto al papel que ocupa el adulto dentro del proceso de contención emocional, ambas docentes coincidieron en señalar el valor que tiene un acompañamiento sensible, cercano y constante. La observación activa, la empatía, la validación emocional y la intervención oportuna, entre otras prácticas, constituyen algunas de las prácticas que se consideran fundamentales para poder contener las reacciones emocionales intensas que pueden llegar a emerger y para prevenir situaciones de conflicto, valorándose de este modo el establecimiento de límites afectuosos y claros, así como también el establecimiento de una comunicación respetuosa tanto con los niños como con sus familias. En esta misma línea, se definió el trabajo articulado entre docentes y familias como clave en la constitución y el refuerzo de los procesos de regulación emocional que comienzan en la sala, ya que da lugar

a la implementación de una propuesta pedagógica que favorece a la comunicación entre la escuela y el hogar. Las docentes enfatizaron en la importancia que tienen los espacios de formación y el autocuidado del equipo pedagógico, talleres reflexivos que les permiten volver a renovar su disposición emocional para poder estar al lado de los niños.

Tabla 5

Citas sobre Regulación emocional en el contexto escolar

Categoría	Subcategoría	Citas
Regulación emocional en el contexto escolar	Estrategias de regulación emocional aplicadas en el aula	“(…) yo soy tengo ahorita acá es un niño de que hace pataleta entonces con él estoy trabajando mucho en las emociones […] ahorita las estoy practicando con mis niños de tres años” (Entrevista 1, párrafo 31). “Sí. Entonces ahí son avances. En las emociones es obvio que ellos ya saben cómo manejar sus emociones (…)” (Entrevista 2, párrafo 54).
	Participación y expresión emocional en actividades	“(…) las emociones que suelen expresar aquí los niños son, es más digamos de felicidad eso sí, emoción alegría […] profe te amo, profe te quiero (…)” (Entrevista 1, párrafo 37). “Pues como yo vuelvo y tomo ejemplo a Is, Is era de esos personajes que le daba pereza venir al jardín. […] pero él ha cambiado muchísimo en todo, en su participación, en las ganas de hacer sus tareas porque antes no le gustaba hacer tareas ni coger el lápiz, entonces también es (…)” (Entrevista 2, párrafo 42).
		“(…) yo soy de las que me bajo al nivel del niño y le digo lo que pasó, que él me exprese lo que sea […] también nos dieron tips de respiración, eso también nos ha ayudado tanto a ellos como a nosotras (…)” (Entrevista 1, párrafo 40).

Rol del adulto en la contención emocional	<i>"Sí, es una herramienta, para mí es una herramienta, porque ahí todavía las tengo. Si su merced se dio cuenta cuando llegó, ahí la tengo todavía. Yo voy guardando todo lo que me van haciendo, porque es un aprendizaje también para mí (...)" (Entrevista 2, párrafo 18).</i>
--	--

10.4 Impacto de las experiencias lúdicas y artísticas

El juego se establece como un procedimiento pedagógico de gran eficacia para el desarrollo emocional. En grupos con niños de edades comprendidas entre los tres y los cinco años, el juego como actividad favorece la libre y espontánea expresión emocional, la exploración del entorno, la representación de situaciones sociales o familiares desde el espacio interno de los niños. Durante una sesión lúdica, los niños hacen juegos simbólicos, dinámicas corporales y rutinas compartidas donde la motricidad y la autonomía no solo se desarrollan, sino que, mientras juegan, los niños aprenden a reconocer y a nombrar sus emociones y desarrollan las habilidades del respeto, la empatía, la toma de decisiones y el control de los impulsos. Las experiencias de las docentes señalan que el juego como medio de interacción entre pares ofrece también el canal para la observación emocional, de tal forma que permite al docente acompañar y contener mejor a sus alumnos.

El arte como medio de comunicación de su vida interna, bajo las voces de ambas entrevistas, hace hincapié en que puede ser una forma de comunicación emocional, particularmente en aquellos alumnos que aún no saben o no pueden verbalizar expresivamente, como el dibujo, la pintura, el canto o el uso de materiales sensoriales, de tal

forma que los niños pueden viabilizar su mundo emocional de forma simbólica y accesible. Las docentes indicaron que estos recursos contribuyen a que los niños expresen emociones como la alegría, la tristeza o el miedo, al mismo tiempo que proporcionan insumos que ayudan a los adultos a comprender las vivencias emocionales de los niños. De ahí que el arte se asocie como instrumento de diagnóstico y tratamiento a la vez que sustenta el lazo entre profesoras, niños y en ocasiones sus familias.

En lo relativo a las consonancias de las vivencias emocionales sostenidas, las declaraciones de las profesoras resaltan que los efectos de las intervenciones lúdico-artísticas se manifiestan a lo largo de la experiencia del niño dejándose sentir en el aquí y el ahora del aula. Se evidencian avances en la autorregulación emocional de los niños, en la identificación verbal de cómo se sienten, la incorporación de estrategias concretas como técnicas de respiración, rutinas de expresión emocional, etc. Se reportan, por ejemplo, que las vivencias emocionales sostenidas permiten a los niños realizar avances en la contención de la frustración, avances en la transformación de las conductas disruptivas a la parte de las interacciones armónicas. Los casos como el de JD o el de IS, son prueba concreta de ello. Asimismo, las docentes destacan que estas experiencias han fortalecido el vínculo con los padres, quienes comienzan a mostrar mayor atención y disposición hacia los procesos emocionales de sus hijos. A nivel institucional, estas prácticas han dotado al cuerpo docente de herramientas pedagógicas renovadas, favoreciendo un enfoque de enseñanza más integrador, empático y emocionalmente consciente.

Tabla 6

Citas sobre Impacto de las experiencias lúdicas y artísticas

Categoría	Subcategoría	Citas
Impacto de las experiencias lúdicas y artísticas	Juego como herramienta de desarrollo emocional	<i>"(...) por ejemplo los niños juegan entre ellos entonces uno ya como que va mirando... entonces esa parte lúdica esa parte del arte de jugar hacen que los niños se expresen de esa manera algo o alguna situación o de alguna manera lo reflejan a uno ahí (...)" (Entrevista 1, párrafo 71).</i> <i>"Los niños aprendieron mucho y lo que yo les digo es que ellos son ahorita más independientes, toman decisiones, preguntan antes de hacer las cosas. No van a la carrera a decir, no, ellos primero pasan y me dicen, por favor, puedo hacer esto, puedo tal cosa. Entonces eso ya les crea como un habito de saber escoger lo que quieren y decir lo que deben decir (...)" (Entrevista 2, párrafo 22).</i> <i>"(...) por ejemplo en las actividades digamos de bailes, de música, me impactó más o me gustó más esas actividades donde se me trajo más las emociones (...)" (Entrevista 1, párrafo 47).</i>
		<i>" El arte es muy importante para ellos, en un simple dibujo ellos expresan todo, de cómo puedo yo estar sintiéndome en el jardín, soy feliz o no soy feliz (...)" (Entrevista 2, párrafos 36-37.</i>
		<i>" (...) ya ahorita no nos basamos solamente en que tenemos que llegar y trabajar cuadernos... vamos a correr, vamos a saltar, vamos a hacer esto... eso también nos ayuda a nosotras mucho (...)" (Entrevista 1, párrafo 84).</i>
	Impacto de las experiencias emocionales sostenidas	<i>" Sí. Entonces ahí son avances. En las emociones es obvio que ellos ya saben cómo manejar sus emociones. Dan quejas porque eso sí es normal - profe</i>

él me hizo esto, Él me regañó - Y ellos ya le dicen por ejemplo al compañero - yo estoy bravo porque usted no sé qué- (...)" (Entrevista 2, párrafo 20).

10.5 Desafíos y oportunidades en la implementación educativa

Los resultados derivados de ambas entrevistas destacan que la implementación de experiencias lúdicas y artísticas en la educación inicial constituye tanto un recurso pedagógico transformador como un campo de desafíos prácticos. Las docentes coinciden en que estas experiencias fomentan significativamente el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños, permitiéndoles expresar emociones de manera más regulada y mejorar su disposición para el aprendizaje. No obstante, ambas relatan que la aplicación de estas metodologías requiere una adaptación constante a las características individuales y grupales de los niños, especialmente en aquellos que no han estado previamente expuestos a este tipo de actividades.

En este sentido, mantener la atención y la participación activa del grupo al integrar niños nuevos o con dificultades en habilidades básicas (como el agarre del lápiz o la interacción con otros) es uno de los principales desafíos.

En lo que respecta a la apropiación de los docentes, el discurso recogido muestra un cambio drástico que pasa de la implantación externa a la apropiación consciente y autónoma de estas estrategias en la práctica educativa. Las docentes que hemos entrevistado han resignificado estas experiencias, dándoles su propio sentido dentro de su estilo específico de enseñar, y las han utilizado no solo como actividades puntuales, sino como recursos con una

estructura dentro de su planificación, llegando a utilizar el recurso de ejercicios de respiración, recursos simbólicos de reconocimiento emocional, y rutinas para promover la autorregulación. También se ha destacado la relación de las familias como un factor clave para potenciar los efectos de las experiencias llevadas a cabo, especialmente en la autonomía de los niños, en vez de ir en la línea de pensar que la relación del adulto con el niño ha de sustituir la acción del niño, sino guiar.

En lo que se refiere a las diferencias entre las edades de los grupos de 3 a 4 años y de 4 a 5 años, las dos entrevistas ponen de manifiesto grandes disparidades ofreciendo diferencias entre la autonomía, el lenguaje, la madurez emocional y el desarrollo motor. Los niños de 4 a 5 años presentan mayor capacidad para verbalizar emociones, asumir responsabilidades y participar en dinámicas colectivas con respeto y cooperación. Esta madurez favorece la apropiación de las experiencias lúdicas y artísticas, potenciando sus efectos. Por otro lado, los niños de 3 a 4 años requieren mayor acompañamiento, ya que su expresión emocional tiende a ser más corporal y conductual, y su motricidad fina aún está en formación. Sin embargo, su alta disposición al juego y la exploración sensorial los convierte en un grupo especialmente receptivo a estas propuestas, siempre que se ajusten a su etapa de desarrollo.

Tabla 7

Citas sobre Desafíos y oportunidades en la implementación educativa

Categoría	Subcategoría	Citas
		<i>“Que todos estén digamos concentrados, poniendo cuidado, poniéndonos atención en las actividades, eso sí ha sido complicado.</i>

Desafíos y oportunidades en la implementación educativa	Desafíos en la aplicación de experiencias lúdicas y artísticas	<i>Que todos participen porque no todos participan (...)” (Entrevista 1, párrafo 69).</i> <i>“(...) entonces para mí ha sido un desafío enseñar dos personitas que llegaron y el lápiz ni lo saben coger y no sabían cómo comunicarse con sus compañeros porque ellos es la primera vez que están en jardín.” (Entrevista 2, párrafo 89).</i>
	Apropiación de las experiencias por parte del docente	<i>“(...) nosotros también vamos aprendiendo... de todos esos tips que ustedes nos fueron dando para nosotros también implementar con los niños (...)” (Entrevista, párrafo 74).</i> <i>“Sí, es una herramienta, para mí es una herramienta, porque ahí todavía las tengo (...)” (Entrevista 2, párrafo 18).</i> <i>“(...) Sí. Entonces ahí son avances. En las emociones es obvio que ellos ya saben cómo manejar sus emociones.” (Entrevista 2, párrafo 54).</i>
	Diferencias entre grupos etarios (3-4 vs 4-5 años)	<i>“Los niños de tres años son más expresivos por medio del juego... los de cuatro años ya es más trabajo académico.” (Entrevista 1, párrafo 60).</i> <i>“(...) la gran diferencia es el respeto que se tienen ahora ellos (...)” (Entrevista 2, párrafo 31).</i> <i>“(...)en este grupo de 4 a 5 años ya son independientes, son más respetuosos y comparten más (...)” (Entrevista 2, párrafo 33).</i>

9. Discusión

Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que, en las primeras sesiones del taller los niños mostraron un bajo nivel de atención hacia las actividades propuestas. Este comportamiento puede interpretarse como una respuesta esperable frente a nuevas experiencias educativas que requieren habilidades socioemocionales poco estimuladas

previamente ya que según Piaget (1952), durante la etapa preoperacional (entre los 2 y 7 años) los niños construyen significados a través del juego simbólico y la interacción con su entorno inmediato. La falta de familiaridad inicial con las dinámicas del taller puede haber generado una baja disposición atencional, que se fue modificando conforme se consolidaron los vínculos y rutinas.

Con el avance del taller se observó un mayor reconocimiento y regulación de emociones por parte de los niños. Este resultado evidencia una apropiación progresiva de las estrategias de regulación emocional como propone Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que la inteligencia intrapersonal permite a los niños comprender sus emociones lo que resulta clave para autorregularse, es así como actividades como el juego de roles y el uso de imágenes facilitaron este proceso al ofrecer recursos concretos para el aprendizaje emocional.

Asimismo, se identificó que los niños aprendieron principalmente por imitación lo cual se reflejó en la forma en que replicaban las expresiones emocionales modeladas por los adultos. Este tipo de aprendizaje es respaldado por Bandura (1977), quien señala que la observación de modelos significativos permite la adquisición de nuevas conductas especialmente cuando se refuerzan de forma positiva, en este caso el adulto al ser una figura de referencia facilita la internalización de conductas emocionales adecuadas.

Otro aspecto relevante fue la práctica de preguntar antes de cada sesión cómo expresarían la emoción correspondiente. Esta estrategia no solo reforzó el aprendizaje, sino que promovió una participación activa por parte de los niños, al verbalizar o representar sus emociones los niños ejercitaban habilidades metacognitivas incipientes según Vygotsky

(1979), el lenguaje cumple una función mediadora en el desarrollo del pensamiento y la autorregulación, por lo que estos momentos dialogados ayudan a la construcción del conocimiento emocional.

Se evidenció que, desde el arte como el dibujo, la pintura y la dramatización, permitió que niños con conductas más retraídas o dificultades para hablar encontraran un camino simbólico para comunicar sus emociones. Fernández y Ortega (2019), afirman que el arte y el juego son lenguajes naturales en la primera infancia, particularmente útiles para aquellos niños que aún no han desarrollado plenamente el lenguaje verbal.

Por lo tanto, los resultados nos permiten indicar que el taller de emociones aplicado no solo fue efectivo para lograr los objetivos propuestos en este trabajo, sino que permitió demostrar que las estrategias basadas en el juego y el arte son esenciales en la primera infancia para fortalecer el reconocimiento y la regulación emocional.

10. Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron identificar que las estrategias artísticas y lúdicas puestas en práctica en el aula benefician en el desarrollo emocional en los niños de primera infancia, favoreciendo el reconocimiento y la regulación de las emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo, la ira y el asco. A su vez, se implementaron propuestas como el cuento ilustrado, la dramatización, el juego simbólico y la respiración consciente, las cuales dieron paso a espacios pedagógicos que favorecieron la exploración y la participación, así como el fortalecimiento del vínculo afectivo entre los estudiantes y las docentes.

Las experiencias implementadas se ajustaron al nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los niños y las niñas que tienen entre 3 y 5 años, permitiendo observar no sólo avances en lo que tiene que ver con la verbalización emocional, sino también con la regulación. Este proceso generó una transformación en el rol de las docentes, al reconocerlas como mediadoras emocionales en el aula.

Asimismo, el proceso de desarrollo del proyecto permitió evidenciar limitaciones importantes para la comprensión de los resultados. En una primera instancia se intentó trabajar con los dos grupos de forma simultánea, pero se observaron diferencias en los niveles de atención, lenguaje y autonomía, lo que dificultaba el avance del grupo. Tan pronto se detectó que este modo no era funcional, se ajustó la metodología y se dividieron los grupos para mejorar la experiencia pedagógica.

De igual manera, hubo dificultades en relación con cierta parte de los estudiantes, ya que, en las primeras sesiones, algunos estudiantes mostraron reticencias o falta de interés por las actividades que se planteaban, lo que llevó a implementar ajustes en las dinámicas adaptando los juegos de acuerdo con lo que se estaba aprendiendo.

Otro factor importante fue la intermitencia de la asistencia de algunos niños en el jardín, esto dificultó avanzar en la búsqueda de procesos más integrales y mantenidos. Estas limitaciones no desmerecen el avance explorado, pero sí abren nuevas posibilidades en la investigación. En este sentido, sería adecuado plantearse realizar estudios en el transcurso del tiempo, con el objetivo poder llegar a indagar y verificar un posible efecto de las estrategias a largo plazo.

Cuando se habla de estas limitaciones no se minimiza el avance del proyecto, pero sí se plantea y abre la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa. Sería recomendable que, en el futuro, puedan implementar estudios con una duración mayor, para que se pueda evaluar el impacto a largo plazo de estas experiencias. Estas experiencias podrían explorarse en distintos contextos educativos y, asimismo, poder explorar a profundidad el papel de la formación docente en la educación emocional, dada su influencia en la implementación exitosa de estas estrategias.

En conclusión, esta investigación muestra el sentido que tiene el arte y el juego como herramienta pedagógica, el cual nos permite reforzar la inteligencia emocional en la primera infancia y al mismo tiempo identifica su impacto transformador en las prácticas docentes y en el clima emocional del aula. Por su parte, visibiliza los retos que trae implementar estas estrategias en la parte educativa, donde la flexibilidad, la sensibilidad y la formación emocional del docente son determinantes.

Referencias

- Alonso Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez Castro, C. J., Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International E-journal of Criminal Sciences*, 11, 1-16. <https://ojs.ehu.eus/index.php/inecs/article/view/19452>
- Aspelin, J., Jönsson, B. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care – How preschool teachers support children’s emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós Educador.
- Babativa Salamanca, H. A., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Diaz, N. F., González Ortega, J. A., Vega Gámez, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Baque León, M. F. (2023). Desarrollo intelectual del niño y el estadio sensorio-motriz: Algunas consideraciones actuales. *Revista Pensamiento Científico Latinoamericano*, 2(3), 31-33.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words
- Britton, J. (1987). Vygotsky’s Contribution to Pedagogical Theory. *English in Education*, 21(3), 22–26. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1987.tb00951.x>
- Caldera Ortiz, J. J., Llamas Salguero, F., López Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en

- Educación primaria. Enseñanza Teaching: *Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 36(2), 123–143. <https://doi.org/10.14201/et2018362123143>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N. (2018). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(3), 529–545.
- Cárdenas, L. (2020). *La percepción docente sobre el desarrollo emocional infantil mediante el juego simbólico*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 35-54.
- CASEL. (2020). The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castaño, P., Sergio, A. Betancur, B. C. (2019). Salud mental de la niñez: significados y abordajes de profesionales en Medellín, Colombia. *CES Psicología*, 12(2), 51-64. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.5>
- Castaño, V. (2023). Multiple Intelligences (MI) Theory in Education: *A Critical Analysis of The Neuromyth*. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10794>.
- Castillo Delgado, M., Ezquerro Cordón, A., Llamas Salguero, F. López Fernández, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea*, 5, 9-15. <http://hdl.handle.net/10481/39528>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., Delgado, A. (2008). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma psicologica*, 12(2), 157-173. doi:<http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2005.64>
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education / Efectos de un programa

- de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Chaiklin, S. (2018). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.001>
- Chávez, S. C. (2025). Estrategias para favorecer la educación socio-emocional en alumnos de preescolar: Strategies to promote socio-emotional education in preschool students. *Formación Estratégica*, 11(1), 12-29. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/167>
- Chura, E. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado - Universidad Nacional del Altiplano*, 8(4), 1331-1340.
- Cicchetti, D. (2002). The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivistic view of child maltreatment. *Cognitive Development*, 17, 1407-1428.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Gunnar, M. R., Toth, S. L. (2010). The differential impacts of early abuse on internalizing problems and diurnal cortisol activity in school-aged children. *Child Development*, 81, 252-269.
- Collado Soler, R., Trigueros, R., Aguilar Parra, J. M., Navarro, N. (2023). Emotional intelligence and resilience outcomes in adolescent period, is knowledge really strength? *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1365-1378. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S383296>

- Colliver, Y., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1026–1040. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1887166>
- Coll, C. (2001). *Psicología de la educación y práctica educativa: una aproximación desde la perspectiva constructivista*. Paidós.
- Cruz, Y. M. B., Méndez, J. J. S., Andrade, M. D. L. R., Suarez, L. F. V. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 2835-2848
- DANE. (2023). *Boletín técnico: Desarrollo infantil en la primera infancia en Colombia*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Delgado Tapia, D. E., Sánchez Delgado, J. (2018). Plan de estrategias basadas en la inteligencia emocional para mejorar las habilidades sociales en los estudiantes del nivel superior: Plan of strategies based on emotional intelligence to improve social skills in higher level students. *Revista Ciencia Nor@ndina*, 1(2), 72–79. <https://doi.org/10.37518/2663-6360X2020v1n2p72>
- Delgado, M., Pérez, J., Ramírez, L. (2017). *Desarrollo emocional en la infancia temprana: una mirada desde la psicología evolutiva*. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 135-147
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Wyatt, T. (2010). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations,

- and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. (2017). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 241–252.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Bassett, H. H. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667–679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Díaz Herrera C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domínguez Pizarro, F. D., Tumbaco Reyes, L. del R., Solis Grijalva, D. de las M., Paucar Llerena, A. Y., Purizaga Peñafiel, E. L. (2025). Análisis crítico sobre las inteligencias múltiples de Gardner. *Aplicaciones contemporáneas. Ciencia Y Reflexión*, 4(1), 162–182. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.95>
- Fernández, M., Ortega, A. (2019). *El arte como mediador emocional en la infancia: una propuesta desde la psicología educativa*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 15(1), 22-39.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., Davidson, R. J. (2015). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Forero, P. I. (2024). Vínculos entre la educación artística visual y los objetivos del programa Generaciones Explora: una investigación reflexiva sobre mi experiencia como

Inspiradora en la ruralidad de Paipa, Boyacá.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/21023>.

Franco, L., Rivera Zumaqué, J. (2022). Estrategias metodológicas para fortalecer la educación artística a través del teatro y la lúdica en niños del tercer grado de la Institución Educativa Isabel la Católica de la ciudad de Montería.

Garaigordobil, M. (2011). Impacto de un programa de intervención psicológica en el desarrollo de la inteligencia emocional y la competencia social en niños de 5 a 7 años. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 179–195.

García Sánchez, J. N., López Pérez, B. (2021). El juego como herramienta para el desarrollo emocional infantil. *Educación Infantil y Desarrollo*, 39(2), 113–125.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

González, C., Bravo, P. (2020). Cuentos ilustrados como recurso terapéutico para la expresión emocional en niños preescolares. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 44-59.

González, L., González, O., Lauretti, P. Sandoval, A. (2013). Estimación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal según el género y la ubicación geográfica. *En Psicogente*, 16(30), 368-378.

González, M., Ramírez, L., Suárez, P. (2020). *Desarrollo de la regulación emocional en niños: un enfoque desde la psicología positiva*. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 113-125.

González, R. (2017). *El juego como herramienta para el desarrollo emocional en niños de educación inicial*. *Revista de Psicología Educativa*, 21(1), 45-60

- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Guzmán, X., Vázquez, C. (2023). Bienestar emocional infantil: el libro ilustrado como auxiliar en la salud mental. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 14, 30-49. 10.22201/fesc.20072236e.2023.14.26.2.
- Hamui Sutton, L, Vives Varela, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Investigación en educación médica*, 10(37), 71-77. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.37.20271>
- Heras, D., Cepa, A. Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 67-74
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- ICBF. (2022). *Informe sobre el estado de la primera infancia en Colombia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Jiménez, L., Soto, M. (2021). La lectura de cuentos como estrategia para el desarrollo de la competencia emocional en niños de educación inicial. *Revista de Psicología Educativa*, 25(3), 210-223.
- Katsini, X. N. (2023). El apego y la inteligencia emocional en las personas que se desempeñan como docentes en la Asociación Civil Cascos Verdes. *Universidad*

Católica de Salta. Facultad de Artes y Ciencias.
[http://bibliotecas.ucasal.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=24&id_n
 otice=74399](http://bibliotecas.ucasal.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=24&id_notice=74399)

- López, V. (2021). Creencias docentes y prácticas pedagógicas en torno al uso de metodologías lúdicas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 123-142.
- Malchiodi, C. A. (2015). *Art therapy and health care*. Guilford Publications.
- Martínez Medrano, D., Silgado Sotelo, G. (2023). Inteligencia emocional en la infancia y su papel en la resolución de conflictos: una revisión sistemática.
- Martínez, C., Pineda, S. (2018). Educación emocional en la primera infancia: estrategias pedagógicas desde el contexto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 109–128.
- Martínez, P., Pérez, S. (2016). Educación emocional y arte en el aula: una experiencia en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 85-98.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mendez, Urgiles, E. T. (2022). Guía didáctica a través de actividades lúdicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños y niñas de 3 a 4 años del Centro de Educación Inicial Mamy's Day Care, año lectivo 2020-2021, Universidad Politécnica Selesiana.
- Mendoza, C., Valenzuela, A. (2021). *Efectos de la relajación muscular progresiva en la conducta emocional de niños en edad escolar*. *Revista Chilena de Psicología Educativa*, 35(1), 45-58.

- Mieles, María, Tonon, Graciela, Salgado, Sara. (2012). Qualitative Resarch: the Thematic Analysis for the Treatment of Information from the Approach of the Social Phenomenology. *Universitas Humanística*. 74, 195-225.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265–268.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo / Piaget-Vygotsky controversies in developmental psychology. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271-283.
http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/986
- Mosquera Ortiz, C. (2024). La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: ¿un anacronismo en la era digital?. *La Tuerka*, 1(2), 47-49.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/latuerka/article/view/8583>
- Mounoud, P., Sastre (trad.), S. (2013). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (4), 53–77. <https://doi.org/10.18172/con.486>
- Navarrete, P. (2015). Teoría de las Inteligencias Múltiples: una revisión crítica. 10.13140/RG.2.1.5182.0245.
- Ortiz Delgado, D. C., Baidal Tircio, R. O. (2024). El impacto del apego temprano en el desarrollo social y emocional en la primera infancia. *Ciencia Y Educación*, 5(12), 6 - 16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14279549>
- Páez Apolo, A. E., Reyes Ramírez, D. del R. (2016). El egocentrismo en el proceso de adaptación escolar en los niños y niñas de 3 a 4 años [Tesis de grado, Universidad

Técnica de Machala]. Repositorio UTMACHALA.

<https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8379>

Perez Ripossio, R. N. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en ciencias sociales: nuevas herramientas y aplicaciones concretas; *Universidad Nacional de Lanús; Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10.

Pérez, J., Lara, M., Gómez, S. (2018). Programa psicoeducativo de relajación y respiración consciente para el manejo emocional en niños de primaria. *Psicología desde el Caribe*, 35(2), 102-119.

Posada, J. A. (2013). La salud mental en Colombia. *Biomédica*, 33(4), 497-498.

Rahman, L., Xu, Q. (2022). Can emotional intelligence be fostered? The perspective of social learning theory. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 862360.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.862360>

Ramírez, F., González, A. (2019). El rol del docente en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de preescolar. *Educación y Desarrollo Social*, 13(1), 101–120.

Ramírez, J., Salas, F. (2018). Análisis del discurso en el ámbito educativo: una herramienta para comprender las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 79-95.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–18

Restrepo, A., Pérez, C., Londoño, J. (2020). Salud mental y desarrollo emocional en niños colombianos: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 12(2), 25–39.

- Rincón, D., Torres, L., Salazar, N. (2019). Aplicación de la respiración consciente como técnica de intervención emocional en niños de educación básica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 165-173.
- Salcedo, R., Herrera, L., Illanes, L., Poblete, F. Rodas, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>
- Sánchez, R., Martínez, A. (2019). *Imágenes que hablan: el papel de la ilustración en el aprendizaje emocional infantil*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 125-148.
- Satriani, I. (2021). Storytelling to teach literacy: The implementation in an EFL classroom. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 6, 87-99. 10.26905/enjourme.v6i2.6433.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early child development. National Academy Press.
- Teicher, M. H., Samson, J. A., Polcari, A., McGreenery, C. E. (2018). Stress and Development: Neural Plasticity and the Effects of Childhood Maltreatment. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(9), 399–411.
- Thompson, R. A. (2014). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.

UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/2018: Rendir cuentas en la educación: Cumplir nuestros compromisos. UNESCO.

Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Zabalza, M. A. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación infantil*. Narcea.

Anexos

Anexo A

1. Cronograma de trabajo

Actividad	Responsables
Actividad sobre la emoción primaria "ASCO"	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria "ASCO"	Estudiantes
Evaluación de aprendizaje y avance	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria "MIEDO"	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria "MIEDO"	Estudiantes
Evaluación de aprendizaje y avance	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria "IRA"	Estudiantes

Actividad sobre la emoción primaria " IRA "	Estudiantes
Evaluación de aprendizaje y avance	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria " TRISTEZA "	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria " TRISTEZA "	Estudiantes
Evaluación de aprendizaje y avance	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria " ALEGRÍA "	Estudiantes
Actividad sobre la emoción primaria " ALEGRÍA "	Estudiantes
Evaluación de aprendizaje y avance	Estudiantes

2. Actividades Desarrolladas

2.1. Primera Semana

1. OBJETIVO DE LA REUNIÓN
Primera sesión de regulación y reconocimiento emocional en los estudiantes. (ASCO)
2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN
1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Organización de material para usar.
4. Se realizó plastilina casera con el grupo de 3 a 5 años.
5. Identificación del ASCO a través del espejo y dibujos
6. Despedida y cierre de práctica.
3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN
8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.

8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.
8:30 am: Organizamos material de trabajo para empezar con la actividad de reconocimiento emocional.
9:00 a.m: dimos comienzo a la sesión con la elaboración de una plastilina casera, compuesta por harina, agua y papel crepé. Se proporcionó a los niños una introducción detallada y se les guio paso a paso en el proceso, asegurándonos de que estuvieran acompañados en todo momento por mi compañero y por mí. Se les animó a moldear figuras con su plastilina, con el propósito de que esta actividad sirviera como un rompehielos y para que experimentaran cualquier incomodidad o repulsión inicial hacia la textura de la mezcla. Durante el proceso, se expresaron comentarios como " ¡Qué asco! " y " ¡Se siente muy raro! ", lo que evidenció las sensaciones que experimentaban los niños ante la consistencia de la plastilina.
10:45 am: Se realiza lavado de manos para inicio del almuerzo.
11:00 a.m: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños. 12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, por último, se firma la asistencia.

2.2. Segunda Semana

1. OBJETIVO DE LA REUNIÓN
Guiar a los niños en la creación de bolitas de papel crepé para desarrollar habilidades motoras, así como proporcionarles recursos visuales, como videos que identifiquen emociones, y actividades lúdicas, como bailes y juegos.
2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN

1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Apoyo en el lavado de manos y paladeo de las onces de los niños.
4. Juego y cuidado con los niños de 10 meses a 3 años.
4. Creación de bolitas de papel crepé para desarrollar habilidades motoras, recursos visuales y actividades lúdicas.
5. A poyo en el lavado de manos y alimentación a la hora del almuerzo con los niños
6. Despedida y cierre de práctica.
3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN
8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.
8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.
8:30 am: Organización de material e interacción con los niños.
9:30 am: Realizamos una actividad de juego y baile con los niños de 10 meses a 3 años.
9:45 am: Inicio de actividad para realizar bolitas de papel crepé. Haciendo énfasis en ALEGRÍA como emoción y regulación de la agresividad. Al ver que la actividad no estaba cumpliendo con el objetivo, utilizamos recursos visuales como canciones, bailes y una película donde se experimentaban las emociones.
11:00 am: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños.
12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, se firma la asistencia.

2.3 Tercera Semana

Introducir estrategias de expresión emocional a través de dibujos mediante la pregunta "**¿Cómo me siento hoy?**" Además, se proporcionará una breve explicación e introducción sobre el concepto de las "**PALABRAS MÁGICAS**".

2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN

1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Actividad de canto, baile y mímica con los niños de 3 a 5 años para dar inicio a la sesión.
4. Implementación de estrategias en dibujos sobre: "**¿Cómo me siento hoy?**"
5. Apoyo en el lavado de manos y alimentación a la hora del almuerzo con los niños 10 meses a 3 años.
6. Despedida y cierre de práctica.

3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN

8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.

8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.

8:30 am: Con mi compañero, nos encargamos de pegar los carteles que hacían referencia al trato de los padres hacia sus hijos como estrategias y organizamos algunos juguetes de la recolecta.

9:30 am: Se realiza con los niños el inicio de sesión, se da un pequeño conversatorio para saber cómo se encuentran en el día y, por último, se le da a cada estudiante una hoja para dibujar esos sentimientos y sensaciones que experimentan durante el día.

10:45 a.m: Breve explicación e introducción sobre las **PALABRAS MÁGICAS**.

11:00 a.m: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños.

12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, por último, se firma la asistencia.

2.4.Cuarta Semana

Dar continuación al reconocimiento de la emoción **ASCO** en niños de 3 a 5 años.

2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN

1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Actividad rompe hielo de estiramiento corporal, con relación a eso, se les pregunta a los estudiantes cómo se encuentran en el día.
4. Implementación de actividad de imitación, mímica y dibujos.
5. Apoyo en el lavado de manos y alimentación a la hora del almuerzo con los niños 10 meses a 3 años.
6. Despedida y cierre de práctica.

3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN

8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.

8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.

8:30 am: Inicio con actividad de estiramiento, la cual decía lo siguiente: "**MANOS ARRI-BA, MANOS ABA-JO, TODOS SENTA-DOS Y TODOS CALLA-DOS**", esta canción estuvo acompañada de movimiento y diversión para empezar la estrategia de la emoción **ASCO**.

8:40 am: Se realiza con los niños el inicio de sesión, se da un pequeño conversatorio para saber cómo se encuentran en el día y, por último, se le da a cada estudiante un antifaz sobre la emoción para dar inicio a la actividad.

10:00 a.m: Realización de dibujos sobre lo que aprendieron en el día y al finalizar se le da a cada niño la entrega de una estrella por su participación en compañía de un avión o barco de papel.

11:00 a.m: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños.

12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, por último, se firma la asistencia.

2.5.Quinta Semana

Implementar estrategias para desarrollar habilidades motrices, gestionar la agresividad y fomentar el respeto hacia los demás en niños de 10 meses a 2 años.

2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN

1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Acompañamiento con juegos para trabajar la motricidad y la agresividad en el aula de clase.
4. Implementación de estrategias con canciones, juegos y diálogos cortos.
5. Apoyo en el lavado de manos y alimentación a la hora del almuerzo con los niños 10 meses a 3 años.
6. Despedida y cierre de práctica.

3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN

8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.
8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.
8:30 am: Acompañamiento y ayuda para dar las onces a los niños de 10 meses a 3 años.
9:00 am: Se realiza con los niños el inicio de sesión, se da un pequeño espacio para poder jugar con ellos, en el cual, vi comportamientos agresivos entre ellos, así que se les explicaba de manera corta y sencilla cómo debía ser el trato hacia el otro.
10:45 a.m: Evaluación de motricidad a través del juego.
11:00 a.m: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños.
12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, por último, se firma la asistencia.

2.6 Sexta Semana

Realizar evaluación de aprendizaje respecto a las actividades aplicadas desde la emoción “ASCO”
2.TEMA(S) A TRATAR EN LA REUNIÓN
1. Inicio con un saludo a los niños y docentes de la Corporación Carrusel de Amor.
2. Asistencia en la organización de los niños en sus aulas correspondientes.
3. Estiramiento corporal para iniciar la sesión.
4. Implementación de rompecabezas para terminar de reconocer dicha emoción.
5. Apoyo en el lavado de manos y alimentación a la hora del almuerzo con los niños 10 meses a 3 años.
6. Despedida y cierre de práctica.

3. DESARROLLO DE LA REUNIÓN

8:00 am: Se inicia con un saludo grato a estudiantes y docentes de la corporación carrusel de amor que se encontraban en el primer piso del jardín.

8:15 am: Movilización y orden para guiar a los niños a su salón correspondiente.

8:30 am: Acompañamiento y ayuda para dar las onces a los niños de 1 a 3 años.

9:10 am: Se da un espacio para la interacción con los niños de 1 a 3 años en compañía de las profesoras.

10:00 am: Se realiza con los niños el inicio de sesión, se da un pequeño espacio para poder estirar y relajarse antes de la sesión. Se les pregunta cómo se sienten en el día, en compañía la siguiente canción: **"MANOS ARRI-BA, MANOS ABA-JO, TODOS SENTA-DOS Y TODOS CALLA-DOS."**

10:10 a.m: Evaluación de reconocimiento emocional a través de armar un rompecabezas en equipos, con el objetivo de cada grupo reconozca la emoción, realice una pequeña imitación sobre ello y cómo se sienten en esas situaciones.

11:00 a.m: Inicio de almuerzo y acompañamiento para paladear a los niños.

12:00 p.m: Despedida hacia las docentes y los niños, por último, se firma la asistencia.

Anexo B**JARDÍN INFANTIL CARRUSEL DE AMOR****CHÍA, CUNDINAMARCA****Dirección: Carrera 4 este # 5 B - 36 Samaria, Chia.****Teléfono: 314 2679449****CERTIFICADO DE AVAL**

La suscrita, **FLOR ELISA CABEZAS GUERRERO** identificada con cédula de ciudadanía número 52.329.480 en calidad de representante legal del **JARDÍN INFANTIL**

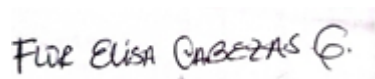
CARRUSEL DE AMOR, ubicado en el municipio de Chía, Cundinamarca, hace constar que:

DAVID SANTIAGO GARZÓN CUBIDES identificado con cédula de ciudadanía número 1.003.823.815 y **MARIANA DEL PILAR RAMOS CAÑÓN** identificada con cédula de ciudadanía número 1.053.323.596, estudiantes de Psicología, cuentan con nuestro aval institucional para desarrollar actividades lúdicas y artísticas dentro de nuestras instalaciones, específicamente en los salones correspondientes a los grupos de niños y niñas de 3 a 4 años y de 4 a 5 años.

Dichas actividades hacen parte de un proceso de intervención cuyo objetivo principal es fomentar el **RECONOCIMIENTO Y LA REGULACIÓN DE EMOCIONES PRIMARIAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS**, por medio de estrategias pedagógicas y creativas acordes con su desarrollo evolutivo y emocional.

El **JARDÍN INFANTIL CARRUSEL DE AMOR** autoriza y respalda esta labor como un aporte significativo al bienestar emocional de nuestros estudiantes, así como al fortalecimiento de vínculos afectivos y al desarrollo integral en la primera infancia, bajo seguimiento y acompañamiento institucional.

Cordialmente;



FLOR ELISA CABEZAS GUERRERO

C.C 52.329.480

Tel: 314 2679449

Represente legal

Anexo C

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Explorando el reconocimiento y regulación emocional a través de experiencias lúdicas y artísticas: Un estudio cualitativo con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca).

INVESTIGADORES

	NOMBRE	CORREO INSTITUCIONAL	TÉLEFONO CÉLULAR
Investigadores principales	Mariana del Pilar Ramos Cañón David Santiago Garzón Cubides	dgarzon@unicoc.edu.c o	3012146945 322 2113467
Asesor	David Mauricio Herrán Fernández	dherran@unicoc.edu.co	3118997162

TENGA PRESENTE QUE SI EL ESTUDIO SE REALIZA EN MENORES DE EDAD EL CONSENTIMIENTO LO DEBE FIRMAR EL PADRE O MADRE O QUIEN TENGA LA PATRIA POTESTAD, NO PUEDE SER FIRMADO POR EL ACUDIENTE Y ADEMÁS EL MENOR DEBE FIRMAR EL ASENTIMIENTO.

Nosotros Mariana del Pilar Ramos Cañón y David Santiago Garzón Cubides, estudiante(s) de pregrado de noveno semestre del Colegio de psicología de UNICOC, como proyecto de investigación, desarrolla el proyecto relacionado en el análisis cualitativo de las experiencias de las actividades lúdicas y artísticas en el reconocimiento y regulación emocional de niños de 3 a 5 años en el Jardín Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca). El equipo le brindara información y le invita a participar de esta investigación, que tiene como objetivo: Describir las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el

Jardín Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca), en el periodo febrero a junio de 2025 aproximadamente.

Al firmar el presente documento usted estará aceptando libremente participar en esta investigación científica, cuyo título y objetivo acaba de leer.

Antes de firmar este consentimiento por favor léalo cuidadosamente. Este consentimiento puede contener palabras que usted no entienda. Si es así, por favor pregunte a los investigadores, quienes le resolverán sus dudas al respecto. Usted puede llevar este consentimiento para discutirlo con otras personas, antes de tomar su decisión.

Al firmar el presente documento usted estará aceptando libremente participar en esta investigación científica, cuyo título es **“Explorando el reconocimiento y regulación emocional a través de experiencias lúdicas y artísticas: Un estudio cualitativo con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca).”**en este estudio participaran estudiantes del Jardín Infantil Carrusel de Amor entre los 3 y 5 años que tengan este consentimiento firmado por el padre, la madre o quien tenga la patria potestad, que firmen el asentimiento de forma voluntaria, este estudio tendrá una duración de 4 meses aproximadamente.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PROCEDIMIENTOS INCLUIDOS EN EL ESTUDIO

La investigación se plantea con un diseño cualitativo, descriptivo, centrado en describir las experiencias lúdicas y artísticas en el reconocimiento y regulación emocional en

niños. La población objetivo está constituida por menores de 3 a 5 años que asisten al Jardín Infantil Carrusel de Amor en Chía, Cundinamarca, con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes activos del jardín infantil carrusel de amor.
- Niños dentro del rango de edad (de 3 a 5 años).
- Niños cuyos padres o tutores acepten participar en el estudio mediante el consentimiento informado.

La recolección de datos se realizará a través de observaciones directas durante las actividades lúdicas y artísticas implementadas en el programa, registros de campo, entrevistas semiestructuradas a docentes, registros de los educadores, documentos pedagógicos y registros de producciones artísticas o narrativas de los niños.

Se espera que los resultados aporten una comprensión más profunda sobre cómo estas actividades influyen en el reconocimiento y regulación emocional de los pequeños, facilitando así el diseño de estrategias educativas que potencien el desarrollo emocional infantil y mejoren su bienestar general, asimismo, se pretende realizar una entrevista semiestructurada con las docentes que acompañarán todo este proceso y avance del método aplicado, para analizar el impacto del proyecto.

RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO

El presente estudio se considera una investigación con riesgo mínimo a nivel psicológico, físico, social, económico y cultural. No implicará riesgos de tipo biológicos, de salubridad, ambientales, ni para otros seres vivos al no trabajar directamente con este tipo de recursos. Se regirá bajo lo estipulado en la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Colombia en cuanto a la labor del psicológico en

investigación con seres humanos (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009) y la Declaración de TAIPEI de la Asociación Médica Mundial. Para garantizar los derechos del participante en la investigación, se hará entrega de un Consentimiento Informado, en donde se aclarará lo siguiente:

a. La participación es completamente voluntaria. El participante tendrá como derecho retirarse del estudio cuando así lo desee. Los participantes en la investigación no tienen responsabilidades económicas, logísticas, administrativas, ni de ningún tipo en el desarrollo del estudio.

b. El riesgo mínimo del estudio para los participantes; en caso de que el participante sienta algún malestar emocional o riesgo durante el diligenciamiento del instrumento, los investigadores estarán atentos a brindar la atención necesaria, en este caso, contarán con el acompañamiento del psicólogo profesional adscrito a la investigación; en caso de que la experiencia de investigación genere malestar psicológico en los participantes, se solicitará priorización desde la unidad de psicología en la institución en que se está llevando a cabo el estudio (se seguirá el protocolo que dicha institución maneje en estos casos).

c. Los beneficios de la investigación, principalmente reconocer el grado de satisfacción familiar. No habrá ningún beneficio económico de participar.

d. La confidencialidad absoluta con que se tratarán los datos obtenidos. La garantía al derecho a la intimidad y anonimato de la información, manejándola a un nivel confidencial absoluto. No se publicará, ni se divulgarán a través de ningún medio los nombres de los participantes, ni datos que pudieran permitir su identificación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más después de terminada

la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán y se darán a conocer a la institución corresponderán a la información general de todos los participantes. Si el participante está interesado en conocer sus propios resultados, podrá ponerse en contacto con el investigador principal.

e. Los derechos del participante: obtener una copia del consentimiento informado, retirarse en cualquier momento de la investigación, solicitar información sobre los resultados de la investigación, conocer cambios o información nueva de la investigación, y conocer las circunstancias por las cuales podría terminarse su participación en el estudio, como no cumplir criterios de inclusión.

COMPROMISOS DE SU PARTICIPACIÓN

La participación de su hijo en este estudio implica cumplir con las indicaciones proporcionadas por el investigador para evitar riesgos imprevisibles o inusuales que puedan afectar la investigación o su salud y bienestar.

Al participar en esta investigación, su hijo se compromete a:

- Suministrar información veraz y acorde con la realidad.
- Seguir todas las instrucciones proporcionadas por los investigadores.
- Informar oportunamente a los investigadores sobre cualquier evento adverso

relacionado con su participación en la investigación.

- No recibir ningún beneficio monetario por su participación, pero tampoco incurrir en gastos adicionales; en caso de presentarse, estos serán asumidos por la institución.

El incumplimiento de cualquiera de estos compromisos será motivo suficiente para su desvinculación de la investigación.

CONSIDERACIONES ESPECIALES Y COMPROMISOS DE LA INSTITUCIÓN Y DE LOS INVESTIGADORES

El presente estudio se considera una investigación con riesgo mínimo a nivel psicológico, físico, social, económico y cultural. No implicará riesgos de tipo biológicos, de salubridad, ambientales, ni para otros seres vivos al no trabajar directamente con este tipo de recursos. Se regirá bajo lo estipulado en la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Colombia en cuanto a la labor del psicológico en investigación con seres humanos (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009) y la Declaración de TAIPEI de la Asociación Médica Mundial.

Por su participación en este estudio no recibirá ninguna compensación económica, pero tampoco debe incurrir en gasto alguno.

El investigador tiene la obligación de informarle si durante el desarrollo de este estudio surgen nuevos hallazgos significativos que pudieran afectar su voluntad de seguir participando en el mismo.

Igualmente, los investigadores están obligados a responder sus preguntas durante el tiempo del estudio y deben informarle, si usted así lo desea, sobre los resultados de los

exámenes que se le practiquen y los resultados de la investigación cuando estos sean publicados. Igualmente están en la obligación de entregarle una copia de este consentimiento.

BENEFICIOS POTENCIALES

Su participación en el estudio beneficiará a la comunidad científica al permitir mayores conocimientos en el área de psicología. En consecuencia, usted estará contribuyendo a mejorar el tratamiento de los pacientes afectados por situaciones de salud similares a la suya.

CONFIDENCIALIDAD

Todos los registros fotográficos, radiográficos y en general toda la información que se recoja durante este estudio serán mantenidos bajo custodia por parte del investigador y su identificación no se divulgará a personas no relacionadas con este proyecto de investigación, sin que usted lo haya autorizado por escrito.

La recopilación y presentación de la información respetará estrictamente los estándares profesionales de confidencialidad. Esta información podrá ser usada con fines de enseñanza e investigación respetando dicha confidencialidad.

PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria. Tiene derecho a negarse a continuar participando en la investigación en cualquier momento, es su elección y todos sus derechos serán respetados. Si desea retirarse del estudio deberá notificar por escrito su decisión al investigador y asumir los riesgos que pudieran derivarse de su retiro.

Una copia de este documento será entregada a usted para su consulta en cualquier momento.

CONSENTIMIENTO Y FIRMAS

El (la) estudiante _____ me ha explicado de forma satisfactoria qué es, cómo se hace y para qué sirve esta investigación. También se me ha explicado y he comprendido, por qué y para qué la están realizando. Así mismo, soy consciente de que no existen garantías absolutas acerca de los resultados, dado que la investigación y demás actos conexos pueden implicar aspectos nuevos e imprevisibles.

Me comprometo a atender de manera estricta los compromisos arriba mencionados, aceptando que su incumplimiento será la causa de mi desvinculación al proceso de investigación, de lo cual asumo completa responsabilidad.

Manifiesto que estoy de acuerdo en no recibir ningún beneficio monetario por mi participación en este estudio.

He comprendido todo lo anterior perfectamente y, por lo tanto, YO:
_____ con
documento de identidad _____ expedido en _____, doy mi
consentimiento para que el (la) estudiante Mariana del Pilar Ramos Cañón y David Santiago Garzón Cubides y el personal auxiliar que se requiera, me realicen éste y los procedimientos explicados en este documento.

Igualmente autorizo la toma de fotografías, videos, entre otras, las cuales podrán utilizarse posteriormente para otras actividades de índole académico y científico, y en las cuales el manejo de la confidencialidad, privacidad e identidad serán acordes a las permitidas por Ley y no estarán a disposición pública.

Manifiesto que he recibido copia del presente documento, el cual consta de 5 páginas.

Lugar y fecha:



Firma del participante: _____

Nombre del participante: _____

C.C. # _____ de _____

Dirección: _____

Huella

Teléfono: _____

Firma del Investigador:

Nombre:

Registro profesional # _____ C.C. # _____ de

Firma del testigo # 1: _____

Nombre del testigo # 1: _____ C.C. # _____ de

Teléfono: _____

Firma del testigo # 2: _____

Nombre del testigo # 2: _____ C.C. # _____ de

Teléfono: _____

Este consentimiento informado ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Institución Universitaria Colegios de Colombia – UNICOC.

DECLARACIÓN

Las abajo firmantes declaran que no se realizarán cambios en este protocolo a menos que se solicite la aprobación de estos y sean autorizados por el Comité de Ética de UNICOC

Los asesores metodológico y científico se responsabilizan de supervisar el desarrollo de la investigación en su totalidad, velando por el cumplimiento de la acá estipulado.

Los eventos adversos relacionados con el desarrollo de la investigación serán inmediatamente notificados a la instancia correspondiente.

Los abajo firmantes certifican haber entendido y estar de acuerdo con las políticas y procedimientos del Colegio Odontológico con respecto a la investigación que incluye personas y/o tejidos humanos

FIRMAS DE LOS INVESTIGADORES

Anexo D

ASENTIMIENTO

Explorando el reconocimiento y regulación emocional a través de experiencias lúdicas y artísticas: Un estudio cualitativo con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca).

Hola nosotros somos, Mariana del Pilar Ramos Cañón y David Santiago Garzón Cubides, somos estudiantes de psicología de noveno semestre de la Institución Universitaria Colegios de Colombia, UNICOC y nuestro trabajo consiste en **Describir las experiencias de niños de 3 a 5 años en relación con el reconocimiento y la regulación emocional a través de la participación en actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Carrusel de Amor, Chía (Cundinamarca)**, en el periodo febrero a junio de 2025 aproximadamente.

Tu participación en el estudio consistirá en realizar las actividades que se llevarán a cabo en el jardín, con el objetivo de cumplir con tu aprendizaje para poder reconocer y regular tus emociones correctamente.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo, puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio.

Si mientras se realiza el estudio tienes alguna duda puedes preguntarme todo lo que quieras saber y si más adelante no quieres seguir con el estudio, puedes parar cuando quieras y nadie se enojará contigo.

Si quieres participar, haz un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quieres, haz la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos tu preferencia.

Yo:

SI quiero participar

NO quiero participar

Anexo E

Entrevista semiestructurada

El presente instrumento corresponde a una entrevista semi estructurada dirigida a docentes que participaron en la aplicación de experiencias lúdicas y artísticas con niños y

niñas de 3 a 4 años y de 4 a 5 años. Es importante señalar que dichas actividades fueron implementadas en dos grupos diferentes, uno conformado por niños y niñas de 3 a 4 años y otro por niños y niñas de 4 a 5 años.

El objetivo de este instrumento es identificar los patrones en el discurso respecto a su percepción frente al impacto de las experiencias lúdicas y artísticas durante el taller. A su vez, la entrevista será grabada con fines académicos e investigativo, garantizando la confidencialidad de la información suministrada y el anonimato de las participantes, conforme a los principios éticos de la investigación.

1. Desde su experiencia docente, ¿considera que las experiencias lúdicas y artísticas realizadas han influido en el aprendizaje del reconocimiento y la regulación emocional en el aula? ¿De qué manera?
2. ¿Cómo describiría la relación entre las experiencias lúdicas y artísticas y el aprendizaje de los niños y niñas en el aula? ¿Qué diferencias ha observado en esta relación entre el grupo de 3 a 4 años y el grupo de 4 a 5 años?
3. ¿Ha notado cambios en el reconocimiento emocional de los niños y niñas después de participar en las experiencias lúdicas y artísticas aplicadas durante la intervención? ¿Podría compartir un ejemplo?
4. ¿Cómo percibe la contribución de las experiencias lúdicas y artísticas aplicadas en el desarrollo de la regulación emocional de los niños y niñas? ¿Qué actividades considera que resultaron más efectivas y por qué?
5. ¿Qué tipo de emociones suelen expresar los niños y niñas durante su participación en las experiencias lúdicas y artísticas? ¿Ha notado diferencias en la expresión emocional entre el grupo de 3 a 4 años y el de 4 a 5 años?

6. ¿Considera que el arte y el juego facilitan que los niños expresen lo que sienten? ¿De qué manera cree que estas experiencias ayudan tanto a que los niños reconozcan sus emociones como a que puedan expresarlas?
7. ¿Cómo es la receptividad de los niños hacia estas experiencias que se aplicaron?
¿Todos participan de la misma manera?
8. ¿Qué desafíos enfrenta al implementar experiencias lúdicas y artísticas en su enseñanza?

Anexo F

Producto de Práctica

"Aventuras con las Emociones" es un cuento ilustrado diseñado especialmente para niños entre 3 y 5 años, con el propósito de apoyar el reconocimiento y la regulación emocional a través de actividades lúdicas y artísticas en el Jardín Infantil Carrusel de Amor,

en Chía (Cundinamarca). El cuento introduce cinco emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira y asco) presentadas con un lenguaje simple y recursos visuales atractivos, que

facilitan la comprensión emocional en la primera infancia.



Este producto no solo se centra en la identificación de las emociones, sino que también integra estrategias concretas para la regulación emocional, como la respiración consciente y la relajación muscular, las cuales están adaptadas a las

capacidades y necesidades de los niños en esta etapa del desarrollo. A través de dinámicas sugeridas en el cuento, los niños pueden practicar estas técnicas para manejar sus emociones de manera saludable, promoviendo un ambiente de autocuidado y bienestar emocional.

El objetivo es que el cuento sirva como una herramienta educativa y afectiva que fomente la comunicación entre los niños y sus docentes o cuidadores, creando espacios de diálogo donde se facilite la expresión emocional y la empatía. Además, la implementación de este recurso permite explorar cómo las experiencias lúdicas y artísticas impactan en el desarrollo emocional, tanto desde la perspectiva de los niños como de los docentes, quienes observan y reflexionan sobre los cambios y avances en las habilidades emocionales de los pequeños. Se recomienda que los docentes y cuidadores acompañen la lectura con conversaciones reflexivas sobre las emociones y las técnicas presentadas, para adaptar las estrategias a las vivencias de cada niño y fortalecer la regulación emocional desde un enfoque práctico y sensible.





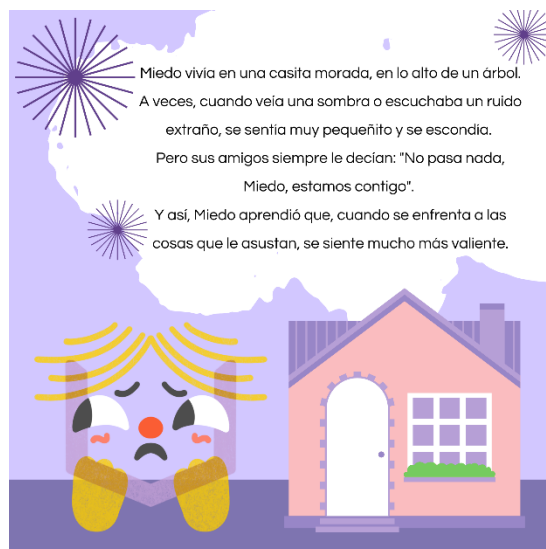
Alegría vivía en una casita amarilla, llena de luces y risas. Siempre estaba saltando de un lado a otro, cantando canciones felices. Cuando veía algo bonito, su risa era tan grande que todos en el jardín querían unirse a su fiesta.

¡Yupit! decía, porque ella sabía que la felicidad se comparte.



Asco vivía en una casita verde, cerca del jardín de las verduras. Cuando algo no le gustaba, fruncía la nariz y decía: ¡Puaj!

No le gustaban las cosas que estaban sucias o con mal olor, pero aprendió que, si cerraba los ojos o se apartaba un poco, todo pasaba rápido.



Miedo vivía en una casita morada, en lo alto de un árbol. A veces, cuando veía una sombra o escuchaba un ruido extraño, se sentía muy pequeño y se escondía. Pero sus amigos siempre le decían: "No pasa nada, Miedo, estamos contigo".

Y así, Miedo aprendió que, cuando se enfrenta a las cosas que le asustan, se siente mucho más valiente.



Un día, todas las emociones decidieron reunirse en el centro del jardín para hablar sobre cómo se sentían.

¡Yo siempre quiero saltar y reír! dijo Alegría.

Yo me escondo cuando siento algo extraño dijo Miedo.

¡Y yo frunzo la nariz cuando algo me da asco! dijo Asco.

Yo a veces me pongo roja y grito! dijo Ira.

Y yo lloro y me siento un poquito sola dijo Tristeza.



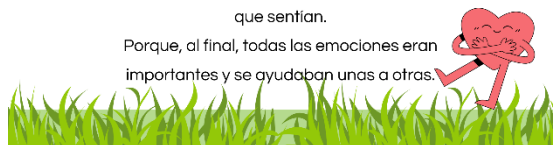
Todos se miraron y se dieron cuenta de algo muy importante:

CADA EMOCIÓN ERA DIFERENTE, PERO TODAS ERAN PARTE DE SER FELIZ, TRISTE, ASUSTADO, ENOJADO, MIEDOSO O CON ASCO.

No importaba cuál sentían, siempre podían hablar sobre ello y sentirse mejor.

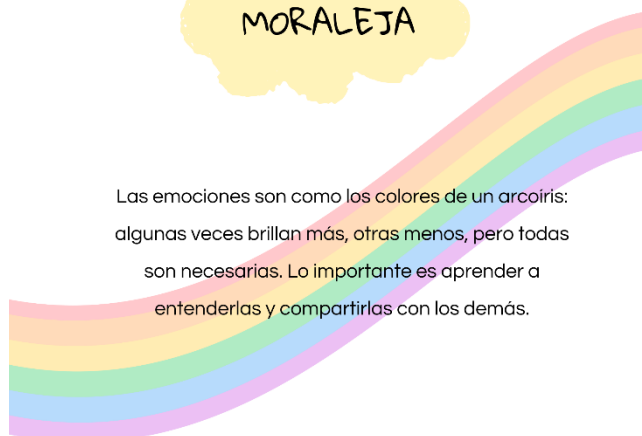
Desde ese día, en el jardín de las emociones, cada uno aprendió a reconocer sus sentimientos y a decirle a los demás cómo se sentían. Y aunque algunas veces se ponían tristes o asustados, siempre sabían que podían hablar, respirar profundo y compartir lo que sentían.

Porque, al final, todas las emociones eran importantes y se ayudaban unas a otras.



MORALEJA

Las emociones son como los colores de un arcoíris: algunas veces brillan más, otras menos, pero todas son necesarias. Lo importante es aprender a entenderlas y compartirlas con los demás.



Gracias por compartir sus sentimientos y ser tan valientes al aprender sobre ellos. Recuerden que todas sus emociones son valiosas y les ayudan a crecer. Estoy muy orgullosa de ustedes.

Con cariño,
David Garzón y Mariana Ramos
Estudiantes de Psicología