



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**FECYT**  
**CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL, MODALIDAD EN LÍNEA**  
**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**TEMA:**

“El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad”

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de**

**Licenciada en Educación Inicial**

**Línea de investigación:** Gestión de calidad en educación, proceso pedagógico e idiomas.

**Autor:** Jennifer Alexandra Muela Mora.

**Tutor:** Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta.

**Ibarra - enero 2026**

**BIBLIOTECA UNIVERSITARIA****IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA**

La Universidad Técnica del Norte, dentro del proyecto Repositorio Digital Institucional, determinó la necesidad de contar con textos completos en formato digital para apoyar los procesos de investigación, docencia y extensión de la Universidad.

Por medio del presente documento dejo sentada mi voluntad de participar en este proyecto, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

<b>DATOS DE CONTACTO</b>			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	1805303474		
<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	MUELA MORA JENNIFER ALEXANDRA		
<b>DIRECCIÓN:</b>	AMBATO, AV. REAL AUDIENCIA Y PASAJE NUEVA VIDA		
<b>EMAIL:</b>	<a href="mailto:JAMUELAM@UTN.EDU.EC">JAMUELAM@UTN.EDU.EC</a>		
<b>TELÉFONO FIJO:</b>	032408132	<b>TELÉFONO MÓVIL:</b>	0984956954

<b>DATOS DE LA OBRA</b>			
<b>TÍTULO:</b>	EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD		
<b>AUTOR(ES):</b>	MUELA MORA JENNIFER ALEXANDRA		
<b>FECHA:</b>	9 DE ENERO DEL 2026		
<b>SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN</b>			
<b>CARRERA/ PROGRAMA:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> GRADO	<input type="checkbox"/>	POSGRADO
<b>TÍTULO POR EL QUE OPTA:</b>	LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL		
<b>DIRECTOR:</b>	MG. SANDOYA SÁNCHEZ MAURA JULIETA.		

**AUTORIZACIÓN DE USO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD**

Yo, Jennifer Alexandra Muela Mora, con cédula de identidad Nro. 1805303474, en calidad de autora y titular de los derechos patrimoniales de la obra o trabajo de integración curricular descrito anteriormente, hago entrega del ejemplar respectivo en forma digital y autorizo a la Universidad Técnica del Norte la publicación de la obra en el repositorio digital institucional y uso del archivo digital en la biblioteca de la Universidad con fines académicos para ampliar la disponibilidad del material y como apoyo a la educación investigación y extensión, en concordancia con la ley de educación superior artículo **144**.

**Ibarra, a los 9 días del mes de enero de 2026.**



**Jennifer Alexandra Muela Mora**

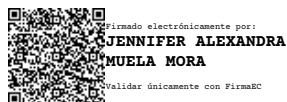
**C.C. 1805303474**



## CONSTANCIAS

La autora manifiesta que la obra, objeto de la presente autorización, es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de los terceros.

**Ibarra, a los 9 días del mes de enero de 2026.**



**Jennifer Alexandra Muela Mora**

**C.C.1805303474**

**CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**Ibarra, a los 9 días del mes de enero de 2026.**

Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta.

**DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR****CERTIFICA:**

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración, que se ajusta a las normas vigentes de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.



Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta

Directora

C.C. 1708150071

**APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR**

El comité calificador del trabajo de Integración Curricular "El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad", elaborado por Muela Mora Jennifer Alexandra, para la obtención del título de Licenciada en Educación Inicial, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte.



Mg. Sandoya Sanchez Maura Julieta

Directora

C.C. 1708150071



Mg. Haro Oña Lidia Haro

Asesora

C.C 1713496139



## **DEDICATORIA**

A Dios y a la Virgen, por brindarme sabiduría, fortaleza y luz en cada etapa de este proceso. Sin su guía, este logro no habría sido posible.

A mis padres, quienes han sido mi mayor apoyo, ejemplo de lucha y fuente constante de amor incondicional. Gracias por confiar en mí y acompañarme siempre con sus palabras y su presencia.

A mi hermano, por estar a mi lado en cada momento, compartiendo alegrías, desafíos y triunfos.

A mis seres queridos, amigos y personas cercanas que, con sus consejos, palabras de aliento y gestos sinceros, me animaron a seguir adelante cuando más lo necesitaba.

A los niños y niñas, por permitirme acercarme a su mundo, compartir con ellos y aprender de su esencia genuina.

Este trabajo es el resultado del amor, la fe, el esfuerzo y la compañía de todos ustedes. A cada uno, ¡gracias de corazón!

*Jennifer Alexandra Muela Mora*



## **AGRADECIMIENTO**

Expreso mi sincero agradecimiento a la Mg. Julieta Sandoya, tutora de este trabajo, por su valiosa orientación, compromiso y constante disposición para guiarme con paciencia y profesionalismo a lo largo de este proceso.

A la Mg. Lidia Haro, asesora de esta investigación, por su acompañamiento cercano, sus sugerencias oportunas y su apoyo permanente, que fueron clave para la consolidación de este proyecto.

A la Mg. Carla Yandún y a la Mg. Yolanda Paz, coordinadora de la carrera, por su respaldo, apertura y disposición, que facilitaron el desarrollo de esta investigación, de manera efectiva.

A la docente Martha Masaquiza, por brindarme la oportunidad de acceder al espacio de observación en la Unidad Educativa "Intiñan", quien aportó significativamente al cumplimiento de los objetivos planteados.

A los niños y niñas participantes, por abrirme las puertas de su mundo que me permitió aprender de su sencillez, espontaneidad y alegría. Su participación fue fundamental para la realización de este estudio.

Finalmente, a todas las personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, contribuyeron con su apoyo, confianza y colaboración durante este camino académico, les extiendo mi más profundo agradecimiento.

*Jennifer Alexandra Muela Mora*



## RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio se fundamentó en la importancia del desarrollo socioafectivo como factor determinante en los procesos de aprendizaje durante la primera infancia; tuvo como objetivo analizar la influencia del desarrollo socioafectivo en el aprendizaje de los niños de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”. Se adoptó la metodología de enfoque mixto, priorizando técnicas cualitativas como la observación no participante y encuestas estructuradas aplicadas a los docentes; la muestra incluyó a cuatro niños del subnivel 2 y a tres docentes, trabajando con la totalidad del universo. Los resultados revelaron que los niños presentaron niveles diversos de autoconocimiento emocional, autorregulación y habilidades sociales, observándose que quienes tuvieron mayor desarrollo socioafectivo también alcanzaron un mejor desempeño académico, mayor participación grupal y autonomía; en contraste, los niños con limitaciones emocionales mostraron mayor dependencia, menor persistencia y más dificultades para iniciar interacciones. Como conclusión principal se destacó que existió una correlación directa entre el desarrollo emocional y el rendimiento escolar, siendo necesario intervenir pedagógicamente desde lo socioafectivo; a partir de los hallazgos se diseñó una guía de estrategias socioafectivas compuesta por actividades lúdicas y colaborativas como la rueda de las emociones, torre de bloques colaborativa y juego de roles, con el fin de fortalecer habilidades emocionales, sociales y de aprendizaje; esta guía se propuso como una herramienta práctica, contextualizada y alineada teóricamente para ser aplicada por docentes de educación inicial.

**Palabras clave:** aprendizaje; desarrollo socioafectivo; educación inicial; emociones; estrategias pedagógicas; habilidades sociales.



## ABSTRACT

This study emphasizes the significance of socio-affective development as a key factor in the learning processes of young children. Its objective was to analyze how socio-affective development influences the learning of children aged 4 to 5 years at the “Intiñan” Community Bilingual Basic Education Unit. A mixed-methods approach was adopted, prioritizing qualitative techniques such as non-participant observation and structured surveys administered to teachers. The sample included four children from sublevel 2 and three teachers, representing the entire population. The findings revealed that the children exhibited varying levels of emotional self-awareness, self-regulation, and social skills. Those with higher socio-affective development demonstrated better academic performance, greater participation in group activities, and increased autonomy. In contrast, children with emotional limitations showed more dependence, lower persistence, and greater difficulties in initiating interactions.

The main conclusion highlights a direct correlation between emotional development and academic performance. This underscores the necessity of implementing pedagogical interventions from a socio-affective perspective. Based on the findings, a guide of socio-affective strategies was developed, featuring playful and collaborative activities such as an emotions wheel, a collaborative block tower, and role-playing games. The goal of this guide is to strengthen emotional, social, and learning skills. It has been proposed as a practical, contextually relevant, and theoretically aligned tool for early childhood education teachers.

**Keywords:** early childhood education; emotions; learning; pedagogical strategies; social skills; socio-affective development.



**ÍNDICE**

ÍNDICE..... xi

ÍNDICE DE TABLAS..... xiii

ÍNDICE DE FIGURAS ..... xiv

INTRODUCCIÓN..... 15

    Problema de investigación ..... 16

    Justificación ..... 18

    Objetivos..... 21

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO ..... 22

    1.1 Antecedentes ..... 22

    1.2 Fundamentación teórica ..... 23

        1.2.1. Desarrollo socioafectivo ..... 23

        1.2.2. Autoconocimiento ..... 26

        1.2.3. Autorregulación emocional en los niños ..... 27

        1.2.4. Habilidades sociales ..... 27

        1.2.5 Aprendizaje ..... 28

        1.2.6 Pensamiento lógico ..... 29

        1.2.7. Autonomía en el aprendizaje ..... 29

        1.2.8 Etapas del desarrollo infantil ..... 30

        1.2.9 Teorías relacionadas con el desarrollo socioafectivo ..... 30

CAPÍTULO 2: MATERIALES Y MÉTODOS..... 34

    2.1 Tipo de investigación..... 34

    2.2 Técnicas e instrumentos de investigación..... 35

    2.3 Preguntas de investigación..... 36



2.4 Matriz de operacionalización de variables.....	37
2.5 Población y muestra.....	38
2.6 Procedimiento y análisis de datos .....	39
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>41</b>
3.1 Resultados de la ficha de observación .....	41
3.2 Resultados de las encuestas a los docentes .....	53
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTA.....</b>	<b>65</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>89</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>91</b>
<b>GLOSARIO.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>



**ÍNDICE DE TABLAS**

**Tabla 1.** *Competencias socioemocionales en los niños* ..... 25

**Tabla 2** *Niveles y etapas del desarrollo moral según Kohlberg* ..... 32

**Tabla 3** *Matriz de operacionalización de variables* ..... 37

**Tabla 4** *Descripción del universo de estudio* ..... 38

**Tabla 5** *Identifica cuándo está alegre, triste, enojado o asustado.* ..... 41

**Tabla 6** *Nombra emociones al vivir una experiencia* ..... 42

**Tabla 7** *Reconoce emociones en sus compañeros: alegre, triste, enojado o asustado*..... 43

**Tabla 8** *Comprende y sigue instrucciones simples en actividades dentro del aula*..... 44

**Tabla 9** *Participa en diálogos o juegos*..... 45

**Tabla 10** *Regula conductas agresivas hacia objetos u otros de manera intencional* ..... 46

**Tabla 11** *Expresa sus ideas con seguridad*..... 48

**Tabla 12** *Inicia interacciones con sus compañeros y docente* ..... 49

**Tabla 13** *Inicia sus actividades académicas de manera autónoma, sin requerir asistencia constante*  
..... 50

**Tabla 14** *Se esfuerza por completar tareas individuales o grupales asignadas en el aula* ..... 52

**Tabla 15** *Identifica y nombra con claridad emociones básicas como: alegría, tristeza, miedo o enojo*  
..... 53

**Tabla 16** *Respuestas a la pregunta 2 sobre sí el niño evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)* ..... 54

**Tabla 17** *Respuestas a la pregunta 3 sobre la seguridad al expresar ideas en los niños*..... 55

**Tabla 18** *Respuesta a la pregunta 4 sobre la necesidad de ayuda cuando los niños se frustran*56

**Tabla 19** *Respuestas a la pregunta 5 sobre las dificultades que presentan los niños cuando están desanimados* ..... 57

**Tabla 20** *Respuestas a la pregunta 6 sobre el respeto de las normas del aula por parte de los niños*  
..... 59



**Tabla 21** *Respuesta a la pregunta 7 sobre la conducta de compartir materiales o juguetes.....* 60

**Tabla 22** *Respuesta a la pregunta 8 sobre la participación de los niños en actividades grupales*61

**Tabla 23** *Respuesta a la pregunta 9 sobre las habilidades de saludar y conversar en los niños*62

**Tabla 24** *Respuesta a la pregunta 10 sobre la capacidad de los niños para resolver conflictos por sí mismos.....* 63

**ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** *Factores que influyen en el desarrollo socioemocional.....* 24



## INTRODUCCIÓN

La primera infancia es un período muy sensible para recibir información del entorno; a esta edad, los niños tienen una capacidad intelectual del 80%. Esto significa que tienen facilidad para captar la información que reciben. María Montessori (1995) denominó a la mente infantil temprana como la *Mente Absorbente*, un pensamiento de rápida absorción (Wulandari, 2022).

Sin embargo, uno de los aspectos del desarrollo infantil temprano, que debería ser considerado tanto en el hogar como en la escuela, es el estado social y emocional del niño, pues la capacidad de una persona para socializar y adaptarse se basa en sus habilidades emocionales, por lo que los educadores y los padres tienen un papel fundamental en la estimulación del desarrollo social y emocional de los niños (Aresha, 2025).

Las habilidades socioemocionales comprenden diversas competencias intra e interpersonales que permiten a los niños comprender, regular y expresar sus emociones, así como participar en interacciones sociales y establecer relaciones saludables (Oppermann et al., 2024). En este sentido, el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños puede detectarse a través de diversas conductas, tanto positivas como negativas. Las conductas positivas pueden describirse mediante el concepto de conducta prosocial y las conductas negativas suelen describirse en términos de problemas externalizantes e internalizantes, que afectan el desempeño educativo (Zarra-Nezhad et al., 2022).

Las competencias socioemocionales también predicen una amplia gama de medidas de adaptación, incluyendo conductas prosociales, autorregulación, preparación escolar y éxito académico (Chung et al., 2020). Asimismo, se ha establecido que entre los factores que influyen en el desarrollo socioemocional de los niños, se incluyen los estilos de enseñanza de los educadores y su nivel de comunicación en la escuela (Arace et al., 2021).



Conjuntamente, la investigación desarrollada por Damayanti y Syafril (2024) señala que entre los factores que influyen en el desarrollo socioemocional en la primera infancia están: los materiales del aula, la flexibilidad de los recursos y del espacio, la organización de las actividades, la proporción entre niños y actividades, el tamaño del grupo y la calidad del entorno físico. La comprensión del vínculo entre el desarrollo socioafectivo y el aprendizaje es fundamental para mejorar las prácticas pedagógicas y promover ambientes educativos más inclusivos y empáticos.

Sin embargo, aunque el valor de la competencia socioemocional es reconocido a nivel mundial, la investigación en contextos locales específicos sigue siendo limitada, resaltando la necesidad de más estudios focalizados sobre el fomento de estas habilidades y su impacto en el desarrollo integral del estudiante (Hosokawa et al., 2024).

Con base en lo expuesto previamente, el presente estudio, titulado “El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad”, tiene como propósito resaltar la importancia de brindar atención oportuna y adecuada a los infantes durante su etapa de desarrollo, reconociendo que este cuidado es fundamental para su bienestar emocional y para el logro de aprendizajes significativos.

### **Problema de investigación**

A nivel mundial, UNICEF (2025) ha recalcado que el desarrollo emocional y social en la infancia es clave para la salud mental y para el aprendizaje; sin embargo señala que millones de niños menores de cinco años crecen en ambientes sin estímulo, estabilidad emocional o el apoyo que necesitan, situaciones que no solo afectan al rendimiento en la escuela, sino que aumentan las posibilidades de que los niños enfrenten problemas emocionales, ansiedad y dificultades de comportamiento durante su educación. De igual manera, la Organización



Mundial de la Salud (OMS, 2019) destaca que el rendimiento educativo de los niños se ve afectado por las situaciones emocionales.

En el contexto latinoamericano, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019) destaca que fortalecer el desarrollo socioafectivo en niños de 4 a 5 años contribuye a la disminución de las desigualdades educativas y a la mejora de la inclusión social. Asimismo, se destaca que la UNICEF (2023) ha señalado que en América Latina y el Caribe aproximadamente 3,6 millones de niños de 3 a 4 años se están quedando atrás y corren el riesgo de no alcanzar su pleno desarrollo emocional.

En Ecuador, el desarrollo socioafectivo en la primera infancia ha sido considerado una prioridad en las políticas públicas orientadas a la educación y la protección integral de los niños. El Ministerio de Educación (2014), a través del Currículo de Educación Inicial, establece que el desarrollo emocional y social de los niños de cuatro a cinco años constituye la base para fomentar habilidades de convivencia, autorregulación emocional y resolución de conflictos; aspectos fundamentales para una adecuada disposición hacia el aprendizaje formal.

El problema central de la presente investigación es que los niños de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica "Intiñan", presentan dificultades en el aprendizaje debido a un desarrollo socioafectivo limitado, que surge por diversas razones, entre las que se destacan: la ausencia de estímulos emocionales y entornos familiares inestables que obstaculizan la consolidación del vínculo afectivo; y por otra parte, la adquisición de habilidades emocionales desde edades tempranas.

Esta realidad puede estar asociada a una débil construcción de vínculos afectivos y a limitadas habilidades comunicativas entre padres e hijos, lo cual repercute de manera significativa en el entorno escolar y social. Uno de los efectos más frecuentes es la aparición de dificultades de aprendizaje, ya que los niños con baja autoestima y escasas competencias



socioemocionales suelen presentar mayores problemas para concentrarse y procesar la información. Además, se evidencia una escasa interacción social en el aula que limita la oportunidad de colaborar y aprender en conjunto y, finalmente, se observan signos de fatiga y cansancio en los niños, que se manifiestan en el escaso interés y la escasa disposición para participar activamente en el proceso de aprendizaje.

### **Justificación**

En la etapa formativa de la primera infancia, el desarrollo socioemocional constituye un eje esencial para el aprendizaje y el bienestar infantil, tal como sostienen Damayanti y Syafril (2024). Sin embargo, a nivel general y más allá de contextos educativos específicos, persisten desafíos significativos relacionados con el reconocimiento, la regulación y la expresión de emociones en niños de corta edad. Estudios recientes evidencian que estas limitaciones afectan la manera en que los niños se relacionan con sus pares y con los adultos, condicionando su participación, autonomía y adaptación al entorno escolar (Basir et al., 2023). De esta manera, el problema adquiere relevancia porque las dificultades socioafectivas durante los primeros años pueden repercutir en el desarrollo integral, limitar la adquisición de habilidades básicas para la vida y afectar el posterior rendimiento académico.

Este estudio es importante porque permite comprender con mayor profundidad cómo el desarrollo socioafectivo influye en la formación integral de los niños y en su desempeño dentro de los procesos educativos. Desde una perspectiva educativa y práctica, la investigación aporta elementos valiosos para mejorar las experiencias de aprendizaje, ya que cuando los niños experimentan un entorno emocionalmente seguro y estimulante, desarrollan habilidades que favorecen su autonomía, la comunicación afectiva y la participación colaborativa. Al mismo tiempo, desde el aspecto social, el fortalecimiento socioemocional de los infantes no solo beneficia al aula, sino también a las familias y a la comunidad, ya que favorece relaciones



basadas en la empatía, el respeto y el apoyo mutuo. Finalmente, en el ámbito académico, el estudio contribuye a ampliar el conocimiento existente sobre la primera infancia, aportando evidencias actualizadas que permiten comprender la importancia de las emociones como base para el aprendizaje.

A partir de los resultados de esta investigación, se podrán desarrollar estrategias innovadoras y efectivas para fomentar el desarrollo socioemocional de los niños, centradas en el fortalecimiento de sus habilidades emocionales y sociales. La información recopilada durante el estudio permitirá la creación de un recurso práctico, diseñado para educadores y familias, que incluirá una variedad de actividades y juegos educativos, así como dinámicas de expresión emocional y ejercicios para mejorar la comunicación afectiva y la colaboración. Este recurso se convertirá en una herramienta para enriquecer el trabajo, facilitando una educación más integral y efectiva. De esta manera, los hallazgos de la investigación trascenderán el ámbito teórico y se traducirán en acciones prácticas y concretas que mejorarán significativamente la práctica educativa, proporcionando así un impacto positivo y duradero en el desarrollo de los niños.

La investigación se distingue porque parte de la observación directa de los niños en un contexto educativo intercultural, lo que ofrece una perspectiva particular sobre la manera en que los factores culturales influyen en la expresión emocional y la interacción social. Este enfoque permite comprender otros aspectos que estudios más generales no suelen considerar. A diferencia de investigaciones centradas únicamente en tendencias amplias, este trabajo se enfoca en experiencias reales, cotidianas y contextualizadas. Su principal aporte radica en ofrecer información local, práctica y cercana al entorno donde se desenvuelven los niños, lo cual facilita la elaboración de estrategias educativas coherentes con su cultura, sus formas de comunicación y sus dinámicas sociales.



El estudio está alineado con un enfoque cualitativo, permitiendo comprender en profundidad cómo los niños experimentan, manifiestan y regulan sus emociones dentro de su entorno escolar. La utilización de técnicas como la observación y las encuestas a los docentes posibilita obtener información rica y detallada sobre las interacciones sociales, las conductas emocionales y las dinámicas que emergen en el aula. Al considerar la experiencia de los educadores y observar directamente el comportamiento infantil, se obtiene una visión integral que no solo describe las situaciones, sino que también interpreta los significados y contextos que influyen en ellas, lo cual garantiza que los resultados del estudio respondan a la realidad vivida por los niños, lo cual fortalece la validez del análisis y la pertinencia de las estrategias que se derivarán posteriormente.

Finalmente, este estudio representa un aporte significativo para la comunidad educativa, ya que evidencia la necesidad de priorizar el bienestar emocional y social en los primeros años de vida. Al resaltar la importancia del desarrollo socioafectivo como base del aprendizaje, la investigación invita a replantear y transformar las prácticas pedagógicas hacia modelos más sensibles, afectivos y centrados en el niño. En consecuencia, los resultados permitirán promover ambientes donde prevalezcan la confianza, el respeto y el apoyo mutuo, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes. Este trabajo no solo contribuye a mejorar la comprensión sobre cómo los niños viven sus emociones, sino que también permite construir herramientas concretas para fortalecer sus habilidades socioemocionales. Por lo tanto, el estudio aportará orientaciones valiosas para educadores y familias, impulsando entornos más armónicos y comprometidos con el desarrollo infantil.



## Objetivos

### *Objetivo general*

- Analizar la influencia del desarrollo socioafectivo en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### *Objetivo específico:*

- Identificar el nivel de desarrollo socioafectivo en los niños de cuatro a cinco años.
- Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.
- Diseñar una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de cuatro a cinco años.



## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1 Antecedentes

Entre los antecedentes del estudio, está la investigación de Delgado y Losada (2022), en la cual se determinó que, aunque algunos participantes reconocen la comunicación como un medio para expresar emociones y establecer vínculos de confianza, otros señalaron una escasa valoración de estos aspectos por parte de los padres. Además, se identificó que los niños, en muchos casos, son considerados sujetos pasivos dentro de las dinámicas comunicativas familiares, lo que limita su participación activa y su expresión emocional, afectando su desarrollo socioafectivo.

Asimismo, se cuenta con la investigación de Ramírez et al. (2023), que tuvo como objetivo la implementación de programas de educación emocional en diferentes centros de educación inicial en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Los autores evidencian que los infantes expuestos a actividades planificadas para el reconocimiento y la gestión de las emociones mostraron mejoras significativas en la convivencia escolar, mayor empatía con sus compañeros y una actitud más positiva en el aprendizaje. Los autores concluyen que el desarrollo socioafectivo no solo fortalece las relaciones interpersonales en el aula, sino que también aumenta las capacidades cognitivas al generar un entorno emocionalmente seguro y estimulante.

Por otro lado, la investigación de Gavilanes et al. (2025) desarrollada en una institución de educación inicial en la ciudad de Guayaquil, analizó la relación entre el entorno familiar y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años, reveló que los infantes provenientes de hogares con comunicación afectiva frecuente, límites establecidos y apoyo emocional presentaban una mayor capacidad para socializar, resolver problemas y participar activamente



en el aula y los niños con carencias afectivas mostraron retraimiento, baja autoestima y escaso interés en las actividades escolares.

A partir de estos antecedentes, se resalta la importancia de promover el desarrollo socioafectivo en los niños, ya que constituye un pilar fundamental para el aprendizaje y contribuye significativamente a su desarrollo integral en la vida cotidiana. Es esencial que los infantes crezcan en un entorno saludable que favorezca su bienestar emocional y social.

## **1.2 Fundamentación teórica**

Tanto la variable independiente como la dependiente han sido estructuradas en distintas dimensiones e indicadores, lo que permite mejorar la comprensión, el análisis y la medición de los fenómenos estudiados. A continuación, se presentan las variables con sus subtemas.

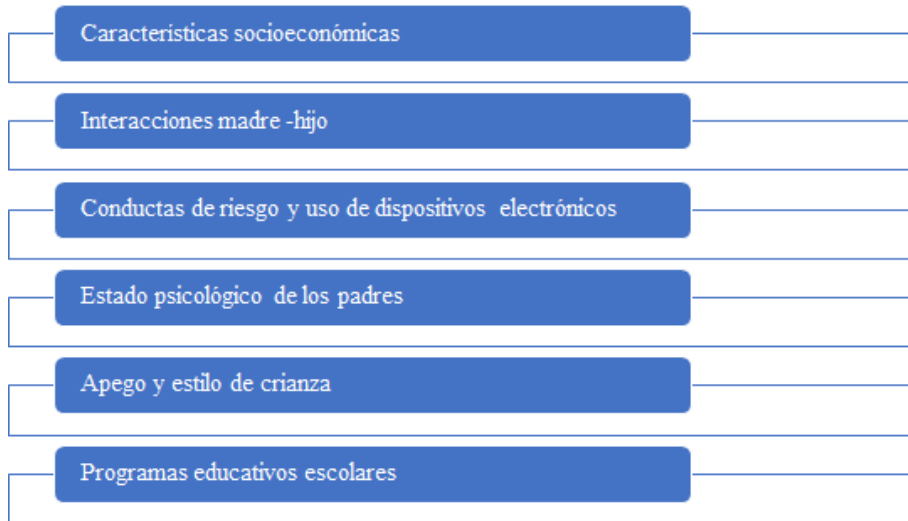
### ***1.2.1. Desarrollo socioafectivo***

El desarrollo emocional puede definirse como los sentimientos positivos y negativos de una persona: alegría, entusiasmo, afecto, enojo y tristeza, que generan reacciones fisiológicas e implican experiencias conscientes y eventos que se reflejan en el comportamiento, la interpretación de situaciones, la comunicación con los demás y las acciones en respuesta a esas situaciones. En la Figura 1, se presentan los seis factores que influyen en el desarrollo socioemocional:



**Figura 1**

*Factores que influyen en el desarrollo socioemocional*



Fuente: Rachman et al., 2023

El desarrollo socioemocional es un término general que describe el conjunto de habilidades interpersonales e intrapersonales de un individuo; incluye la comprensión, regulación y expresión de emociones de manera adecuada a la edad y al nivel de desarrollo, así como la capacidad de establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables (Damayanti y Syafril, 2024).

A principios de la década de 1990, el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) intentó organizar décadas de investigación empírica sobre el desarrollo socioemocional dentro del marco de aprendizaje socioemocional (SEL). Según los investigadores de CASEL, el aprendizaje socioemocional es el proceso de aprender a integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para lograr tareas vitales importante y abarca las habilidades emergentes de los niños para formar relaciones cercanas y seguras; experimentar, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada; y



explorar el entorno y aprender, todo ello en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura (Mondi et al., 2021).

El *Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning* (CSEFEL) define el desarrollo social y emocional temprano como la capacidad en desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los cinco años de edad para formar relaciones cercanas y seguras con adultos y compañeros; experimentar, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada; y explorar el entorno y aprender, todo en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura (Halle & Darling, 2019). En la Tabla 1, se presentan las competencias socioemocionales en los niños:

**Tabla 1.**

*Competencias socioemocionales en los niños*

Competencia	Descripción	Ejemplos
Autoconciencia	Capacidad para evaluar con precisión los propios pensamientos, emociones, habilidades y valores	Identificación de emociones, autoconfianza
Autorregulación	Capacidad para regular eficazmente pensamientos, emociones y acciones en distintas situaciones	Control de impulsos, manejo del estrés
Conciencia social	Capacidad para empatizar con personas de diversos contextos y comprender normas sociales	Tomar perspectiva, mostrar respeto a los demás
Habilidades relacionales	Capacidad para iniciar y mantener relaciones saludables	Comunicación clara, resolución de conflictos
Toma de decisiones responsable	Capacidad para tomar decisiones informadas y saludables	Identificación de problemas, análisis de consecuencias

Fuente: Mondí et al. 2021

En la edad preescolar (tres a cuatro años), los niños comienzan a desarrollar vínculos emocionales fuera del núcleo familiar a través de amistades; comprenden la diferencia entre comportamientos socialmente aceptables y no aceptables; persisten en tareas desafiantes sin frustrarse en exceso; prestan atención durante períodos más largos; evitan interrumpir a otros y demuestran habilidades de demora de gratificación, como esperar turnos y compartir;



identifican y expresan sus propios sentimientos y los de los demás; regulan cada vez más sus emociones intensas de forma socialmente adecuada; y resuelven ciertos problemas sociales de manera independiente (Halle & Darling, 2019).

### ***1.2.2. Autoconocimiento***

La autoconciencia brinda la oportunidad de influir en el comportamiento y en las creencias personales. Asimismo, este cambio en el estado mental modifica las emociones y fortalece la inteligencia emocional, un factor clave para alcanzar el éxito. Cuando una persona es consciente de sí misma, puede reconocer cómo sus pensamientos y sentimientos orientan su conducta. Además, la autoconciencia permite regular las acciones individuales, facilitando la realización de los cambios necesarios para alcanzar los objetivos propuestos (Bender et al., 2020).

Las implicaciones sociales de la autoconciencia fueron demostradas por la teoría de la autoconciencia objetiva de Duval y Wicklund (1972), que sugiere que traer consciencia a nuestra propia existencia (p. ej., mediante el uso de un espejo) puede aumentar nuestra autoevaluación y aumentar la sensibilidad a las normas, reglas y estándares sociales y morales (Yakovleva et al., 2021).

La autoconciencia es, a menudo, la primera competencia que se aborda, ya que es a través de dicha consciencia que uno realmente puede aprender y crecer. Por lo tanto, una mayor consciencia de uno mismo es tanto una herramienta como un objetivo. Es mediante la autoconciencia que los niños pueden reconocer sus emociones, ganar confianza en sus habilidades y desarrollar autoeficacia (Halifah et al., 2024).

El desarrollo de la autoconciencia permite a los estudiantes reconocer sus capacidades y aprender quiénes son y qué pueden llegar a ser. En dicha consciencia, los estudiantes aprenden sobre sí mismos como seres sociales y, al incrementar estos rasgos, pueden involucrarse más



en sus propios procesos de aprendizaje mientras mejoran sus habilidades lectoras (Luther, 2021). Por lo tanto, el desarrollo de la comprensión de las emociones, los comportamientos y la autorregulación debe comenzar desde una edad temprana en la vida de un niño (Crone y van Drunen, 2024).

### ***1.2.3. Autorregulación emocional en los niños***

La autorregulación emocional es una habilidad que los niños de cuatro a cinco años comienzan a desarrollar y consiste en comprender, manejar y controlar sus emociones en diversas situaciones. En esta etapa, los niños pueden reconocer cuándo están tristes o molestos e intentar calmarse cuando se alteran. Aprender a gestionar sus emociones les permite convivir de forma armónica con los demás y fortalecer su bienestar emocional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

La autorregulación (también denominada en la literatura como autocontrol o autogestión) se define generalmente en la literatura sobre la primera infancia como la capacidad de enfocar la atención, gestionar las emociones y controlar los comportamientos. Esta área del desarrollo está estrechamente relacionada con otros aspectos del funcionamiento social y emocional, así como con la función ejecutiva, como se discute más adelante. Las habilidades específicas que se incluyen dentro del subdominio de la autorregulación abarcan la capacidad de cambiar y concentrar la atención según lo requiera una situación social, activar e inhibir comportamientos según sea necesario y modular la reactividad emocional y conductual en interacciones sociales (Halle y Darling, 2019).

### ***1.2.4. Habilidades sociales***

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a los niños interactuar de manera positiva y efectiva con los demás. En la etapa de cuatro a cinco años, los niños comienzan a mostrar avances significativos en su capacidad para cooperar,



compartir, seguir reglas, resolver conflictos simples y expresar sus necesidades o emociones de manera verbal. Estas habilidades se fortalecen a través del juego, la convivencia con sus pares y el acompañamiento de adultos significativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

Las habilidades sociales son indicadores observables del constructo más amplio de competencia social. La competencia social es un constructo multidimensional que se refiere a la capacidad de integrar la cognición, el afecto, la motivación y el comportamiento para tener éxito en tareas sociales y lograr resultados positivos en el desarrollo. La mayoría de las definiciones coinciden en que la competencia social abarca varias habilidades interpersonales e intrapersonales relacionadas, que pueden organizarse en subdimensiones manifiestas como cooperación, asertividad, autocontrol, empatía y responsabilidad (Adynski et al., 2024).

Las habilidades sociales se aprenden y se ven afectadas por las características del contexto en el que se desarrollan. En este estudio, se examinó en qué medida ciertos factores relacionados con la escuela influían en el nivel inicial y el crecimiento de las habilidades sociales en niños de primaria, en particular: la relación entre estudiantes, la relación docente-estudiante, el nivel de conductas problemáticas en el aula y la eficacia colectiva de los docentes (Sørli et al., 2021).

### **1.2.5 Aprendizaje**

El aprendizaje en el desarrollo socioafectivo se refiere al proceso mediante el cual los niños adquieren habilidades para reconocer, expresar y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas con los demás y desarrollar empatía, autoestima y autorregulación. Este tipo de desarrollo es fundamental en la etapa preescolar, especialmente entre los 4 y 5 años, ya que sienta las bases para un aprendizaje integral y saludable.

En este sentido, Privitera et al. (2023) mencionan que los ambientes ricos en estímulos, seguros y emocionalmente estables son fundamentales para el aprendizaje en esta etapa. Las



actividades deben enfocarse en promover la curiosidad, la resolución de problemas simples, la expresión verbal y emocional y la autonomía.

### ***1.2.6 Pensamiento lógico***

El pensamiento crítico se ha definido de diversas maneras; algunos autores sugieren que es mucho más que pensar bien; en realidad, consiste en pensar con lógica o razonamiento, e incluye los procesos mentales utilizados para tomar decisiones y resolver problemas, así como análisis, evaluación, inferencia y razonamiento para emitir juicios informados y racionales. Por lo tanto, un elemento clave del pensamiento crítico es aplicar las habilidades para evaluar si un argumento es bueno o malo, evaluando si una hipótesis respalda una conclusión (O'Reilly et al., 2022).

### ***1.2.7. Autonomía en el aprendizaje***

Autonomía significa autodeterminación o autogestión; este concepto se aplicó inicialmente a la construcción social, económica y política de un país o ciudad y posteriormente a los individuos. «Autonomía» también tiene múltiples significados en filosofía. Puede referirse a la libertad de acción, la autodeterminación, la iniciativa moral, la responsabilidad moral, entre otros (Ke, 2023).

La autonomía en el aprendizaje es la capacidad que desarrollan los niños para realizar tareas, tomar decisiones y resolver problemas por sí mismos, sin depender constantemente de la guía de los adultos. En la etapa de cuatro a cinco años, fomentar esta habilidad es esencial para su desarrollo integral, ya que les permite explorar el mundo con confianza, asumir responsabilidades y fortalecer su autoestima (Saleem et al., 2024).

El aprendizaje autónomo es un proceso que, con la guía del profesorado, capacita al estudiantado para decidir los objetivos que desea alcanzar, los métodos y recursos que empleará, así como la organización del tiempo, la duración y el entorno en que aprenderá. Es



un proceso de desarrollo de habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras, sociales y de tecnología de la información y la comunicación) en un entorno de aprendizaje flexible y abierto. Durante los primeros años de estudio, el aprendizaje guiado y facilitado llevará a los estudiantes hacia la madurez y el empoderamiento del aprendizaje (Qian, 2022).

### ***1.2.8 Etapas del desarrollo infantil***

Según Basir et al. (2023), las etapas del desarrollo infantil incluyen una primera fase en la cual el niño desarrolla habilidades sensoriomotoras, por lo que la característica clave de esta etapa es la representación mental de objetos y eventos, y los niños aprenden principalmente mediante ensayo y error. Por ejemplo, si se coloca un juguete debajo de una manta, el niño que ha alcanzado la permanencia del objeto sabe que está ahí y puede buscarlo activamente. Antes de esta etapa, el niño se comporta como si el juguete simplemente hubiera desaparecido, por lo que la consecución de la permanencia del objeto generalmente marca la transición a la siguiente etapa.

En la segunda etapa, el niño desarrolla el pensamiento simbólico y comienza a usar el lenguaje y las imágenes mentales e intenta generalizar de forma ilógica. Mientras que en la tercera etapa del desarrollo infantil, a la que Piaget llamó etapa de operaciones concertadas, se desarrolla durante este período. Los niños adquieren una mejor comprensión de las operaciones mentales. El niño comienza a pensar lógicamente sobre eventos concretos, pero tiene dificultades para comprender conceptos abstractos o hipotéticos (Basir et al., 2023).

### ***1.2.9 Teorías relacionadas con el desarrollo socioafectivo***

Entre las principales teorías relacionadas con el desarrollo socioafectivo, se tiene:

**1.2.9.1 La teoría del apego de John Bowlby.** Revolucionó la psicología infantil al destacar que los comportamientos de vínculo son innatos y evolutivos, diseñados para garantizar la supervivencia. Propuso que la proximidad con los cuidadores genera un sentido



de seguridad que permite la exploración y el desarrollo emocional. Además, introdujo conceptos clave como la base segura y los modelos internos, que influyen en las relaciones futuras. Aunque inicialmente enfrentó críticas de psicoanalistas y conductistas, su trabajo fue respaldado por investigaciones empíricas, especialmente las de Mary Ainsworth, consolidándose como un marco fundamental en el estudio del desarrollo emocional y social (Khadka, 2022).

Destaca por ofrecer una visión coherente y respaldada empíricamente sobre lo normal y lo patológico en los procesos de desarrollo y fenómenos clínicos. Aunque inicialmente criticada por algunos psicoanalistas, ha sido integrada en la psicología general y clínica, transformando la atención y el cuidado de niños en instituciones y adopciones. La teoría del apego se considera una de las principales y más influyentes en la explicación de la relación entre padres e hijos (Fitzgerald, 2020).

**1.2.9.2 Teoría de Mary Ainsworth.** Durante los años 1950, Mary Ainsworth, basada en la teoría de Bowlby, creó la SSP para evaluar el apego infantil mediante separaciones y reencuentros breves. Se identificaron tipos de apego: seguro, evitativo, resistente y desorganizado. La escala de sensibilidad parental también fue desarrollada, mostrando su influencia en el apego. Los patrones de apego se relacionan con habilidades sociales y conductas en el desarrollo infantil (Spies & Robbie, 2021).

**1.2.9.3 Teoría psicosocial de Erik Erikson.** Las etapas del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, introducidas en los años 1950, son una teoría que amplió la obra de Freud al integrar las influencias sociales en el proceso de desarrollo humano. Propone ocho etapas secuenciales que abarcan desde la infancia hasta la adultez, influenciadas por factores biológicos, psicológicos y sociales. Este enfoque biopsicosocial ha tenido un impacto en áreas como la gerontología, la formación de identidad y el ciclo vital. Además, ha inspirado



herramientas clínicas como el Inventario de Etapas Psicosociales de Erikson (EPSI) y su versión modificada (MEPSI), que evalúan el desarrollo psicosocial. La teoría también ha sido fundamental en modelos de psicoterapia psicodinámica y en el tratamiento de enfermedades mentales, destacando, por ejemplo, la etapa de confianza versus desconfianza en la recuperación de pacientes (Orenstein & Lewis, 2022).

**1.2.9.4. Las etapas del desarrollo moral de Kohlberg.** Propuso una teoría que afirma que las personas avanzan a través de seis etapas distintas de razonamiento moral, desde la infancia hasta la adultez. Estas etapas están organizadas en tres categorías principales: preconvencional, convencional y postconvencional (McLeod, 2024).

**Tabla 2**

*Niveles y etapas del desarrollo moral según Kohlberg*

Nivel	Etapa	Descripción / Enfoque
Preconvencional	1. Obediencia y orientación al castigo	Decisiones basadas en evitar el castigo y en intereses propios.
Preconvencional	2. Orientación hacia el interés propio	Búsqueda de beneficio personal.
Convencional	3. Acuerdo interpersonal y conformidad	Cumplir con las expectativas y normas sociales.
Convencional	4. Autoridad y mantenimiento del orden social	Obedecer las leyes y mantener la seguridad y el orden social.
Postconvencional	5. Contrato social y derechos individuales	Decisiones guiadas por principios éticos superiores y respeto por los derechos humanos.

Fuente: (McLeod, 2024)

**1.2.9.5 La teoría del desarrollo moral de Kohlberg.** Ha sido dominante en la educación moral, pero presenta sesgos eurocéntricos y supuestos universales. En el contexto sudafricano, su relevancia es cuestionada, especialmente en relación con la violencia y el desarrollo infantil temprano. La evidencia sugiere que el razonamiento moral varía según el contexto socio-histórico y cultural, lo que limita las afirmaciones universalistas de Kohlberg.



Por tanto, el desarrollo moral debe entenderse considerando las condiciones socioeconómicas y culturales específicas (Goldschmidt & Malose, 2020).

**1.2.9.6 La teoría de Vygotsky.** Resalta la importancia de la interacción social y las herramientas culturales, como el idioma, en el desarrollo cognitivo. La Zona de Desarrollo Proximal (ZPD) es el espacio entre lo que un niño puede hacer solo y con ayuda. La técnica del andamio proporciona apoyo temporal para facilitar el aprendizaje y promover la independencia. El aprendizaje efectivo ocurre mediante la colaboración con personas más expertas que guían con pasos cortos y manejables. Vygotsky enfatiza que las experiencias sociales enriquecidas son fundamentales para el crecimiento cognitivo. Todos tienen la capacidad de aprender en un entorno social adecuado (Yusof, 2021).

**1.2.8.7 Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.** Desarrolló la teoría del aprendizaje social, que enfatiza la influencia del entorno social y la importancia de la agencia personal en el comportamiento. Su enfoque integró aspectos como la autoeficacia, la autorregulación y la moral, destacando la interacción entre factores personales, ambientales y conductuales. La teoría de Bandura busca comprender y predecir el comportamiento humano, promoviendo aplicaciones prácticas en áreas como la educación y la salud. Su legado impulsa a transformar la teoría en acciones concretas para mejorar la vida social y educativa (Schunk & DiBenedetto, 2023).



## **CAPÍTULO 2: MATERIALES Y MÉTODOS**

De acuerdo con Ramatu & Murat (2022), la metodología de investigación describe la manera en que un investigador planea realizar su estudio, por lo que se refiere a un enfoque lógico y ordenado para abordar un problema de investigación específico. En este sentido, se detalla cómo el investigador garantizará la obtención de resultados confiables y válidos que cumplan sus objetivos.

En conjunto, la investigación se sitúa en el marco de un enfoque cualitativo, que Salazar-Escorcia (2020) define como un “área de interés en los diseños de investigación que se centra en obtener descripciones detalladas a través de observaciones y utilizando una serie de fuentes como encuestas personalizadas o relatos detallados” (p. 104). En esta situación se utilizará el enfoque cualitativo para realizar un estudio de la dinámica en el aula y la percepción de docentes sobre el fenómeno de investigación.

### **2.1 Tipo de investigación**

La presente investigación adoptará un enfoque mixto, el cual, según González et al. (2022), se caracteriza por utilizar la recolección y el análisis de datos descriptivos con el objetivo de profundizar en la comprensión de fenómenos sociales, educativos o humanos. Este tipo de enfoque no busca generalizar resultados, sino explorar en detalle las percepciones, significados y experiencias que las personas atribuyen a su realidad. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se apoya en la medición numérica, el enfoque cualitativo se basa en métodos como la observación, las encuestas o el análisis de documentos, permitiendo captar la riqueza del contexto y la complejidad de las interacciones.

En el caso de este estudio, el enfoque cualitativo será especialmente útil para comprender las percepciones, emociones y comportamientos socioafectivos de los niños de cuatro a cinco años en su proceso de aprendizaje. Se centrará en la observación directa en



contextos educativos reales, explorando cómo los niños se relacionan con sus pares, cómo responden a las estrategias pedagógicas aplicadas por sus docentes y cómo se manifiestan sus emociones y vínculos en el entorno escolar. Este enfoque también permitirá analizar las prácticas docentes y las condiciones del aula desde una perspectiva interpretativa, generando una comprensión más humana y contextualizada del desarrollo socioafectivo infantil

## 2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

El desarrollo de esta investigación es mixto, dado que se utilizó un enfoque cualitativo a partir del uso de técnicas de encuestas y observación, las cuales van a permitir llevar a cabo el proceso investigativo y facilitarán la recopilación de información relevante. Estas técnicas resultarán fundamentales en el enfoque cualitativo, ya que posibilitan una comprensión profunda del fenómeno estudiado a través del análisis de experiencias, comportamientos y contextos reales.

La encuesta es una técnica de recolección de datos que consiste en aplicar un conjunto estructurado de preguntas a una muestra de personas con el propósito de obtener información sobre sus opiniones, actitudes, percepciones o comportamientos respecto a un tema específico (Aspeé y González, 2024). En este contexto, para el presente estudio se desarrolló una encuesta estructurada a partir de una guía de preguntas (Anexo 2), la cual tuvo como objetivo obtener información de las percepciones de los docentes sobre prácticas específicas y actitudes relacionadas con el tema en estudio, lo que garantiza una visión cercana y contextualizada del proceso educativo.

Por otro lado, según Arias (2023), la observación no participante se distingue por el hecho de que el observador no interviene ni interactúa directamente en el entorno o con las personas que forman parte del estudio en cuestión. Su función es mantener una posición pasiva frente a los eventos sin interferir en la dinámica natural de la situación ni permitir que las



percepciones de los implicados le influyan. En este tipo de observación no hay interacción directa entre el investigador y los participantes.

En el contexto del presente estudio, la ficha de observación se aplicó a cuatro niños, con el objetivo de registrar comportamientos, actitudes e interacciones en su entorno natural, y la selección de este grupo reducido responde a la cantidad limitada en el entorno educativo. Esta observación permitirá complementar la información obtenida en las encuestas, aportando una visión más completa y objetiva del tema investigado.

### **2.3 Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo socioafectivo en los niños de cuatro a cinco años?
- ¿Cuál es el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social?
- ¿Qué elementos debe contener una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de cuatro a cinco años?



**2.4 Matriz de operacionalización de variables**

**Tabla 3**

*Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Definición	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento
<b>Variable independiente:</b>  Desarrollo socioafectivo	Conjunto de habilidades interpersonales e intrapersonales que permiten comprender, expresar y regular emociones y establecer relaciones sociales positivas (Arango, 2024)	Autoconocimiento	Identifica y nombra sus emociones básicas; reconoce sus gustos e intereses; se reconoce como parte de un grupo; expresa con seguridad sus ideas o preferencias	Observación	Ficha de observación
		Autorregulación emocional	Controla el llanto o frustración sin intervención constante; respeta normas del aula; espera su turno; acepta con serenidad las pérdidas		
		Habilidades sociales	Comparte materiales con sus compañeros; coopera en actividades grupales; saluda, se despide y conversa; resuelve conflictos con ayuda o iniciativa propia		
<b>Variable dependiente:</b>  Aprendizaje	Proceso mediante el cual los niños adquieren conocimientos, habilidades y actitudes a través de la experiencia y la interacción con su entorno (Privitera et al., 2023)	Lenguaje y comunicación	Se expresa con frases completas; comprende y sigue instrucciones; participa en diálogos; relata experiencias o historias	Encuesta	Cuestionario
		Pensamiento lógico	Clasifica objetos por color, forma o tamaño; realiza conteos del 1 al 10; establece relaciones de causa y efecto; resuelve situaciones simples con apoyo visual		
		Autonomía en el aprendizaje	Inicia actividades sin ayuda constante; se esfuerza por completar tareas; cuida y organiza sus materiales; solicita ayuda solo cuando lo necesita		



## 2.5 Población y muestra

Mejía-Benavides et al. (2021) describen la población como “el grupo total de personas o elementos que cuentan con características importantes para la investigación, también referido como universidad o conjunto” (p. 138). En el contexto de la presente investigación, la población está conformada por cuatro niños de cuatro a cinco años de edad que asisten a la institución y los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”. Cabe señalar que la institución se encuentra en una comunidad pequeña, donde la asistencia infantil es reducida debido a que muchos padres optan por no enviar a sus hijos a la escuela o prefieren matricularlos en instituciones privadas ubicadas en la ciudad, en otros casos, los niños permanecen en casa bajo el cuidado de sus familias, lo que explica el número limitado de participantes en este estudio.

Con relación a la muestra, el presente estudio utilizó el método de muestreo intencional no probabilístico, descrito por Hernández-González (2021) como aquel en el que “los investigadores seleccionan las muestras de forma arbitraria según su conveniencia para el estudio y tienen la libertad de decidir la cantidad de participantes a incluir” (p. 2).

Por lo tanto, no se extrajo muestra alguna porque se trabajó con la totalidad del universo de interés; es decir, los cuatro niños del subnivel 2 y los tres docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”.

**Tabla 4**

*Descripción del universo de estudio*

Unidad de análisis	N (total)
Niños de cuatro a cinco años (Subnivel 2)	4
Docentes de Educación Inicial	3
<b>Total</b>	<b>7</b>



## 2.6 Procedimiento y análisis de datos

### *Fase I. Revisión teórica*

En esta fase del estudio se realizó una revisión de fuentes académicas recientes sobre el desarrollo socioafectivo, los enfoques pedagógicos y las estrategias aplicables en la enseñanza inicial. Esta revisión respaldó teóricamente las propuestas de acción y las situó en el contexto de las necesidades detectadas en las fases previas.

### *Fase II. Observación*

El estudio se enfocó en cuatro niños del subnivel 2 de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe “Intiñan”, a quienes se observó durante sus actividades diarias para analizar su desarrollo socioafectivo. La observación se centró en el reconocimiento de emociones, la regulación del comportamiento, la interacción con pares y el respeto a las normas del aula.

### *Fase III. Diagnóstico socioafectivo*

La información fue registrada mediante una ficha de observación (Anexo 1) y analizada con base en tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación emocional y habilidades sociales, permitiendo identificar conductas clave para proponer estrategias que fortalezcan el aprendizaje desde lo socioafectivo.

### *Fase IV. Evaluación*

En esta fase del estudio se aplicaron encuestas semiestructuradas a tres docentes que mantienen una interacción directa con los niños observados, con el objetivo de recoger información complementaria sobre su desempeño en áreas como el lenguaje, el pensamiento lógico y la autonomía. Las respuestas obtenidas fueron organizadas según indicadores de desempeño cognitivo y social, tales como la capacidad para expresarse, seguir instrucciones y resolver problemas simples.



Los datos obtenidos a partir de los instrumentos se evaluaron a través de la utilización del método de análisis de contenido, realizando una triangulación de los resultados correspondientes a la encuesta, observación y bibliografía, con lo cual fue posible realizar la guía de estrategias socioafectivas.

#### ***Fase V. Diseño de guía***

Con base en los hallazgos previos, se diseñó una guía de estrategias enfocadas en fortalecer el desarrollo socioemocional a través de actividades recreativas y colaborativas que fomenten la autoconciencia emocional, la empatía y la autorregulación emocional. Esta guía fue creada siguiendo los principios del aprendizaje significativo y constructivista para asegurar su relevancia y su utilidad en el ámbito educativo, realizada al ofrecer a los maestros recursos concretos para promover un ambiente emocionalmente positivo y adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje.



### CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los instrumentos de recolección de datos, que incluyeron la ficha de observación y la encuesta a docentes:

#### 3.1 Resultados de la ficha de observación

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la ficha de observación dirigida a los niños y niñas de cuatro a cinco años, para identificar las evidencias relacionadas con su desarrollo socioafectivo son los siguientes:

#### Observación N° 1

**Tabla 5**

*Identifica cuándo está alegre, triste, enojado o asustado*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP) Alcanzado (A)	
P1	I		En proceso, ya que el infante aún no identifica correctamente sus emociones y necesita apoyo para expresarlas.
	EP	X	
	A		
P2	I		El infante identifica y nombra adecuadamente sus emociones en diferentes situaciones.
	EP		
	A	X	
P3	I		El infante identifica y nombra adecuadamente sus emociones en diferentes situaciones.
	EP		
	A	X	
P4	I		En proceso, ya que el infante aún no identifica correctamente sus emociones y necesita apoyo para expresarlas.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica "Intiñan".



**Análisis y discusión**

Los resultados muestran que el 50 % de los niños (dos de los cuatro niños) logran el nivel calificado como alcanzado y el otro 50 % están en proceso; ninguno quedó en el nivel iniciado. Esto indica que el grupo ya identifica con cierta seguridad sus propias emociones básicas, aunque la mitad todavía necesita guía verbal o modelado para afinar esa conciencia emocional.

En este marco, es importante señalar que según el estudio de Price et al. (2022), la correcta categorización de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo) depende del apoyo lingüístico que ha recibido el niño, destacando que, cuando se suministraban etiquetas emocionales, el rendimiento mejoraba de forma significativa.

**Observación N° 2**

**Tabla 6**

*Nombra emociones al vivir una experiencia*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante nombra algunas emociones básicas como “alegre” o “triste”, pero le cuesta identificar otras según el contexto.
	EP	X	
	A		
P2	I		En proceso, ya que el infante nombra algunas emociones básicas como “alegre” o “triste”, pero le cuesta identificar otras según el contexto.
	EP	X	
	A		
P3	I		En proceso, ya que el infante nombra algunas emociones básicas como “alegre” o “triste”, pero le cuesta identificar otras según el contexto.
	EP	X	
	A		
P4	I		En proceso, ya que el infante nombra algunas emociones básicas como “alegre” o “triste”, pero le cuesta identificar otras según el contexto.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”.



**Análisis y discusión**

Los resultados muestran que el grado de desempeño de todos los niños en la capacidad para nombrar emociones vividas en experiencias cotidianas se encuentra en proceso. Estos resultados señalan que se trata del dominio menos consolidado, lo que sugiere que, aunque los infantes reconocen sensaciones, todavía les cuesta verbalizarlas espontáneamente.

En este contexto, según el estudio de Price et al. (2022), la comprensión y el uso de etiquetas específicas (“disgustado”, “nervioso”) mejoraron tras una breve intervención, concluyendo que, sin el entrenamiento deliberado en vocabulario emocional, la verbalización permanece a medio camino en los niños con edades de cuatro a cinco años (p. 16687).

**Observación N° 3**

**Tabla 7**

*Reconoce emociones en sus compañeros: alegre, triste, enojado o asustado*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		El infante reconoce adecuadamente las emociones de sus compañeros y en ocasiones expresa empatía o intenta ayudar.
	EP		
	A	X	
P2	I		En proceso, ya que reconoce algunas emociones en sus compañeros, especialmente cuando son muy evidentes, pero no siempre las interpreta correctamente.
	EP	X	
	A		
P3	I		En proceso, ya que reconoce algunas emociones en sus compañeros, especialmente cuando son muy evidentes, pero no siempre las interpreta correctamente.
	EP	X	
	A		
P4	I		En proceso, ya que reconoce algunas emociones en sus compañeros, especialmente cuando son muy evidentes, pero no siempre las interpreta correctamente.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”.



**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el aprendizaje socioafectivo, específicamente en la identificación de emociones en los compañeros del entorno escolar, el 25 % de los niños (un niño) alcanzó un nivel de desempeño, mientras que el 75 % restante (tres niños) se encuentra en el nivel en proceso. Esto indica que la mayoría de los niños aún están en desarrollo de esta habilidad emocional.

En este sentido, Cavadini et al. (2024) determinaron que ya existe sensibilidad diferencial a señales afectivas entre los infantes. Sin embargo, los autores subrayan que estas preferencias no siempre se traducen en etiquetado correcto o conducta empática (p. 28).

**Observación N° 4**

**Tabla 8**

*Comprende y sigue instrucciones simples en actividades dentro del aula*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante comprende instrucciones simples, pero requiere acompañamiento o repetición para cumplirlas completamente
	EP	X	
	A		
P2	I		El infante comprende con facilidad instrucciones simples y las ejecuta de manera autónoma durante las actividades del aula.
	EP		
	A	X	
P3	I		El infante comprende con facilidad instrucciones simples y las ejecuta de manera autónoma durante las actividades del aula.
	EP		
	A	X	
P4	I		El infante comprende con facilidad instrucciones simples y las ejecuta de manera autónoma durante las actividades del aula.
	EP		
	A	X	

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica "Intiñan".



### Análisis y discusión

Los resultados evidencian que, en relación con el nivel de desarrollo del aprendizaje socioafectivo, específicamente en la autorregulación cognitiva y el seguimiento de normas básicas, el 75 % de los niños (tres niños) alcanzaron un nivel de desempeño, mientras que el 25 % restante (un niño) se encuentra en el nivel en proceso.

Estos resultados sugieren que la mayoría del grupo logra seguir instrucciones simples dentro del aula, lo cual es fundamental para la convivencia, la seguridad y el trabajo cooperativo.

### Observación N° 5

**Tabla 9**

*Participa en diálogos o juegos*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante participa en algunos juegos o diálogos, pero de forma limitada o con ayuda del adulto.
	EP	X	
	A		
P2	I		El infante participa activamente en juegos y diálogos, se comunica con sus pares, toma turnos y colabora en actividades grupales.
	EP		
	A	X	
P3	I		El infante participa activamente en juegos y diálogos, se comunica con sus pares, toma turnos y colabora en actividades grupales.
	EP		
	A	X	
P4	I		En proceso, ya que el infante participa en algunos juegos o diálogos, pero de forma limitada o con ayuda del adulto.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica "Intiñan".



**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el nivel de desarrollo del aprendizaje socioafectivo, específicamente en la interacción social mediante el juego y el lenguaje, el 50 % de los niños (dos niños) se ubicó en el nivel “alcanzado”, mientras que el otro 50 % (dos niños) se encuentra en el nivel en proceso.

Esta distribución muestra que la mitad del grupo ya establece vínculos y colabora activamente, mientras que la otra mitad aún necesita apoyo para integrarse espontáneamente a dinámicas grupales.

Estos resultados son consistentes con el estudio de Alotaibi (2024), quien analizó 33 estudios con aproximadamente 2.800 niños en edad preescolar, concluyendo que el aprendizaje basado en el juego tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este hallazgo respalda la importancia de incorporar de manera estructurada actividades lúdicas dentro del aula.

**Observación N° 6**

**Tabla 10**

*Regula conductas agresivas hacia objetos u otros de manera intencional*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que a veces controla sus reacciones agresivas con apoyo del adulto, aunque aún necesita orientación constante.
	EP	X	
	A		
P2	I		En proceso, ya que a veces controla sus reacciones agresivas con apoyo del adulto, aunque aún necesita orientación constante.
	EP	X	
	A		
P3	A		
	I		



	EP	X	En proceso, ya que a veces controla sus reacciones agresivas con apoyo del adulto, aunque aún necesita orientación constante.
	A		
	I		
P4	EP	X	En proceso, ya que a veces controla sus reacciones agresivas con apoyo del adulto, aunque aún necesita orientación constante.
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica ‘‘Intiñan’’.

### **Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el nivel de desarrollo del aprendizaje socioafectivo, específicamente en la capacidad de autorregulación emocional ante situaciones de frustración o conflicto, el 100 % de los niños (cuatro niños) se encuentran en el nivel en proceso.

Estos resultados indican que todos los niños están en fase de construcción de estrategias adecuadas para gestionar la impulsividad, lo que requiere un acompañamiento constante por parte del docente y el fortalecimiento de rutinas de calma y contención.

Estos resultados son consistentes con el estudio de Ernst y Stelley (2024), que realizó una investigación en ciento quince niños en entornos preescolares. Con la herramienta PSRA (*Preschool Self-Regulation Assessment*), observaron que los niños expuestos a prácticas de juego en la naturaleza mostraron mejoras significativas en el control de impulsos y la regulación emocional al finalizar el año escolar, destacando que el estudio describe cómo los niños a esa edad presentan habilidades de autocontrol aún en desarrollo y que mejoran contextualmente.

**Observación N° 7****Tabla 11***Expresa sus ideas con seguridad*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante expresa sus ideas en situaciones conocidas, pero aún necesita apoyo emocional o confianza para hacerlo en grupo.
	EP	X	
	A		
P2	I		En proceso, ya que el infante expresa sus ideas en situaciones conocidas, pero aún necesita apoyo emocional o confianza para hacerlo en grupo.
	EP	X	
	A		
P3	I		En proceso, ya que el infante expresa sus ideas en situaciones conocidas, pero aún necesita apoyo emocional o confianza para hacerlo en grupo.
	EP	X	
	A		
P4	I		En proceso, ya que el infante expresa sus ideas en situaciones conocidas, pero aún necesita apoyo emocional o confianza para hacerlo en grupo.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el nivel de desarrollo del aprendizaje socioafectivo, específicamente en la autoexpresión verbal y la seguridad emocional para comunicarse, el 100 % de los niños (cuatro niños) se encuentra en el nivel en proceso. Estos resultados señalan que, si bien los niños logran expresarse en contextos familiares, aún presentan dificultades para comunicar sus ideas con autonomía y confianza en situaciones grupales o formales.



Estos resultados son consistentes con el estudio de Sakotic et al. (2024) quienes realizaron estudio transversal con seiscientos treinta y nueve niños de cuatro a cinco años en guarderías de Montenegro, evaluando habilidades expresivas y comunicativas, el cual obtuvieron que una amplia proporción no muestra niveles de comunicación verbal totalmente desarrollados según los estándares de su edad, además, muchos niños expresan dificultades al presentarse ante el grupo o mantener diálogos espontáneos con pares.

### Observación N° 8

**Tabla 12**

*Inicia interacciones con sus compañeros y docente*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante a veces inicia interacciones con algunos compañeros o con el docente, pero aún lo hace con timidez o dependiendo del contexto.
	EP	X	
	A		
P2	I		En proceso, ya que el infante a veces inicia interacciones con algunos compañeros o con el docente, pero aún lo hace con timidez o dependiendo del contexto.
	EP	X	
	A		
P3	I		En proceso, ya que el infante a veces inicia interacciones con algunos compañeros o con el docente, pero aún lo hace con timidez o dependiendo del contexto.
	EP	X	
	A		
P4	I		En proceso, ya que el infante a veces inicia interacciones con algunos compañeros o con el docente, pero aún lo hace con timidez o dependiendo del contexto.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».



**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el nivel de desarrollo del aprendizaje socioafectivo, específicamente en lo que respecta a la iniciativa para establecer interacciones con docentes y compañeros, el 100 % de los niños se encuentra en el nivel de proceso

Estos resultados indican que, aunque los niños pueden responder a interacciones iniciadas por otros, aún no toman la iniciativa de manera autónoma para establecer vínculos sociales espontáneos con sus pares o adultos significativos. Esta situación sugiere que la capacidad de socialización activa está en desarrollo y requiere mayor maduración emocional y confianza contextual.

Los hallazgos de este estudio se alinean con los resultados de Syrjamaki et al. (2019), en cuya investigación sobre educación inclusiva en Finlandia, en la cual identificaron que las iniciativas verbales y no verbales de los niños eran a menudo ignoradas por los adultos, especialmente cuando eran sutiles, lo cual limitaba la construcción de interacciones entre pares.

**Observación N° 9**

**Tabla 13**

*Inicia sus actividades académicas de manera autónoma, sin requerir asistencia constante*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante inicia algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	EP	X	
	A		
P2	I	X	El infante no inicia las actividades por sí mismo. Requiere constante acompañamiento, instrucciones repetidas y motivación para empezar
	EP		
	A		
P3	I		



P4	EP	X	En proceso, ya que el infante inicia algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	A		
	I		
	EP	X	En proceso, ya que el infante inicia algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el aprendizaje socioafectivo, específicamente en lo que respecta a la autonomía en el inicio de actividades académicas sin asistencia constante, el 25 % de los niños presenta un nivel de desarrollo caracterizado como iniciado, y el 75 % en proceso; ninguno alcanza el nivel de desarrollo caracterizado como alcanzado.

Estos resultados indican que los niños aún dependen en gran medida de estímulos externos (verbalizaciones, contacto visual o gestual) para comenzar tareas, lo que implica que la autonomía funcional en contextos escolares aún está en construcción.

Estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio de Córdova et al. (2024) en el cual se evaluó sesenta niños de cuatro a cinco años en contextos rurales y urbanos de Ecuador, de los cuales el 70 % de los niños mostró dificultades para iniciar tareas de forma autónoma, manteniéndose en niveles intermedios de desarrollo de autonomía académica. Los investigadores concluyeron que esto es típico de esa edad y puede mejorar con mayor claridad de rutinas y expectativas.

**Observación N° 10****Tabla 14**

*Se esfuerza por completar tareas individuales o grupales asignadas en el aula*

Participantes	Parámetros		Observación
	Iniciado (I)	En proceso (EP)	
P1	I		En proceso, ya que el infante no se preocupa por terminar algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	EP	X	
	A		
P2	I		En proceso, ya que el infante no se preocupa por terminar algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	EP	X	
	A		
P3	I		En proceso, ya que el infante no se preocupa por terminar algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	EP	X	
	A		
P4	I		En proceso, ya que el infante no se preocupa por terminar algunas actividades por sí solo, pero en ocasiones aún espera indicaciones o se distrae fácilmente.
	EP	X	
	A		

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Los resultados evidencian que, en relación con el aprendizaje socioafectivo, específicamente en el esfuerzo y la persistencia en completar tareas individuales o grupales asignadas, el 100 % de los niños se encuentran en el nivel de desarrollo en proceso.

Estos resultados significan que los niños inician las tareas, pero tienden a abandonar o distraerse con facilidad, lo cual evidencia una capacidad de atención sostenida y motivación intrínseca aún incipiente. Estos resultados son consistentes con la evidencia descrita en el artículo de Ramón et al. (2022), en el que se confirma que a los cuatro y cinco años aún



prevalecen niveles intermedios de autonomía, persistencia y comunicación en entornos escolares.

### 3.2 Resultados de las encuestas a los docentes

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas a los docentes:

**Pregunta 1.** ¿El niño(a) identifica y nombra con claridad emociones básicas como alegría, tristeza, miedo o enojo?

**Tabla 15**

*Identifica y nombra con claridad emociones básicas como: alegría, tristeza, miedo o enojo*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	2	66,7
A veces	1	33,3
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### **Análisis y discusión**

Los resultados muestran que dos tercios de las docentes (66,7 %) indican que los niños identifican las emociones básicas con “frecuencia”, mientras que un tercio (33,3 %) observa esta destreza solo “a veces”; no se reportan respuestas en los extremos “siempre” o “nunca”. En términos prácticos, el 100 % reconoce algún grado de capacidad para nombrar alegría, tristeza, miedo o enojo, pero con distintos niveles de consistencia.

Esta distribución sugiere que la competencia socioafectiva se encuentra en una fase consolidada pero aún perfectible: los menores suelen reconocer y verbalizar emociones, aunque la consistencia varía entre contextos y situaciones. Una presencia tan alta de la categoría “Frecuentemente” implica que los niños poseen la base necesaria para regularse y comprender a sus pares, lo que favorece la participación en actividades de aula y la comprensión de consignas. Sin embargo, el 33 % catalogado como “A veces” revela oportunidades para reforzar



la diferenciación emocional, por ejemplo, matizar entre tristeza y enojo, aspecto crítico para prevenir malentendidos y conductas disruptivas que afectan el aprendizaje.

Investigaciones recientes revelan que el desarrollo del conocimiento emocional en edades tempranas tiene un impacto en la adaptación social de los niños y niñas a lo largo de su trayectoria académica y personal posteriormente se ha demostrado por Lenes et al. (2020), destacando que, los infantes capaces de reconocer y nombrar sus propias emociones y las de los demás muestran menos comportamientos disruptivos y mayor disposición para colaborar y participar en procesos educativos estructurados.

**Pregunta 2.** ¿Evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)?

**Tabla 16**

*Respuestas a la pregunta 2 sobre si el niño evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	0	0,0
A veces	3	100,0
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Las tres docentes indican que, en todos los casos observados, los niños a veces evitan jugar con sus compañeros. Esta respuesta unánime refleja que la conducta de evitación social se presenta de manera esporádica, sin constituir un patrón persistente ni completamente integrado en el comportamiento cotidiano.

La presencia del 100 % en “a veces” refleja vacilaciones en la interacción social, posiblemente debidas a timidez, ansiedad o dificultades sociales intermitentes. Aunque no es un patrón permanente, indica la necesidad de observar contextos que podrían inhibir al niño de intervenir de manera temprana.



Los resultados revelan que todas las docentes están de acuerdo en que los niños de vez en cuando evitan jugar entre ellos, lo que muestra un patrón intermitente de retraimiento social. Un estudio realizado por Zhang y Wang (2025) en 739 niños preescolares en China proporcionó un marco explicativo que coincide con esta variabilidad, dado que encontraron que los episodios de soledad no solo están determinados por las características individuales del niño, sino también por cambios ambientales y relacionales fuera del entorno escolar.

Por consiguiente, es importante que las escuelas promuevan actividades como el juego cooperativo y al mismo tiempo brinden orientación a las familias sobre el uso adecuado de la tecnología para romper la conexión entre la distracción de los padres y el aislamiento social.

**Pregunta 3.** ¿Expresa con seguridad sus ideas o preferencias en el aula?

**Tabla 17**

*Respuestas a la pregunta 3 sobre la seguridad al expresar ideas en los niños*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	1	33,3
A veces	2	66,7
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### **Análisis y discusión**

Dos docentes (66,7 %) señalan que los niños a veces expresan sus ideas con seguridad, mientras que una docente (33,3 %) manifiesta que esta conducta ocurre con frecuencia. Las respuestas reflejan que los niños demuestran esta habilidad de forma parcial, con un nivel de seguridad variable según la situación.



La mayoría de los niños expresan sus ideas con seguridad de manera ocasional, lo que revela un nivel intermedio de confianza verbal. Un tercio lo hace con más regularidad, mientras que no hay niños completamente seguros ni completamente inseguros.

Los hallazgos de la presente investigación indican que los niños de cuatro a cinco años comunican sus pensamientos de manera confiada solo en parte; dos maestros lo describen como una conducta “ocasional” y uno como “regular”. Esta dinámica revela un grado incipiente de seguridad en la comunicación que aún no se ha afianzado completamente en la mayoría de los casos. Este descubrimiento está respaldado por el metaanálisis realizado por Wieczorek et al. (2025), que resume los resultados de 76 estudios que involucran a más de 18 000 participantes infantiles, aproximadamente.

El análisis reveló un efecto medio entre el lenguaje expresivo y la competencia social en niños pequeños, lo cual sugiere que un mayor desarrollo del lenguaje expresivo se relaciona significativamente con una mejor capacidad para interactuar socialmente. Los escritores señalan que los niños que expresan sus pensamientos de manera más clara tienen mayores posibilidades de interacción positiva y de recibir retroalimentación efectiva y frecuente, y también participan más en actividades cooperativas.

**Pregunta 4.** ¿Requiere siempre ayuda de un adulto al frustrarse?

**Tabla 18**

*Respuesta a la pregunta 4 sobre la necesidad de ayuda cuando los niños se frustran*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	1	33,3
A veces	2	66,7
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».



### Análisis y discusión

En el 66,7 % de los casos, las docentes observaron que los niños a veces solicitan o necesitan ayuda al experimentar frustración, mientras que en el 33,3 % esta conducta aparece con frecuencia. Esto sugiere que la regulación emocional autónoma se encuentra en una fase de desarrollo, con distintos niveles de avance entre los niños.

La mayoría de los niños no siempre, pero sí ocasionalmente o con frecuencia, precisa apoyo cuando enfrenta frustraciones. Esto revela que sus estrategias de afrontamiento están en desarrollo, aunque requieren de continuas guías externas.

Los hallazgos muestran que los niños que se desaniman pueden experimentar problemas emocionales y de comportamiento según un estudio realizado por Yakupova y Suárez (2023) en el que participaron 358 familias de niños de dos a seis años, después de la pandemia. El estudio reveló que el fomento de las habilidades socioemocionales en los niños ayudó a contrarrestar los impactos negativos. En detalle, los expertos indican que enseñar técnicas para reconocer emociones, expresarlas y utilizar estrategias efectivas para sobrellevar situaciones difíciles ayuda a reducir las respuestas poco adecuadas ante la desmotivación. Esta respuesta indica que el estado emocional afecta claramente la habilidad de una persona para involucrarse activamente en las actividades escolares y adaptarse a ellas.

**Pregunta 5.** ¿El niño(a) presenta dificultades para aprender cuando se encuentra emocionalmente desanimado?

**Tabla 19**

*Respuestas a la pregunta 5 sobre las dificultades que presentan los niños cuando están desanimados*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	1	33,3
A veces	2	66,7
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».



### **Análisis y discusión**

De acuerdo con las docentes, el 66,7 % de los niños muestra dificultades a veces al enfrentarse a momentos de desánimo, mientras que el 33,3 % presenta estas dificultades con mayor frecuencia. Esta distribución indica que el estado emocional influye en el comportamiento, aunque no de forma constante o extrema. La mayoría de los niños experimentan dificultades motivacionales o emocionales en momentos de desánimo, pero no lo enfrentan siempre. Esto indica la necesidad de reforzar mecanismos de resiliencia emocional y apoyo docente en momentos clave.

El hallazgo de que los niños presentan dificultades a veces o frecuentemente cuando están desanimados refleja una vulnerabilidad emocional intermitente que requiere acompañamiento. Esta observación es respaldada por el estudio experimental de Smith et al. (2025), el cual evaluó el impacto de un programa de educación emocional en niños de cuatro a seis años.

El estudio concluyó que los niños que participaron en sesiones sistemáticas de regulación emocional mejoraron significativamente su persistencia frente a la frustración y su capacidad para retomar actividades tras sentirse desanimados. Además, los autores observaron que los niños que no recibieron dicha intervención manifestaban mayor evitación y desmotivación ante tareas que requerían esfuerzo sostenido. Esta conclusión respalda lo observado en el presente contexto: si bien el desánimo afecta el comportamiento, con apoyo sistemático del entorno escolar y estrategias pedagógicas adecuadas, los niños pueden desarrollar recursos internos que les permitan superarlo con mayor autonomía.



**Pregunta 6.** ¿Respetas las normas del aula y acepta los límites que se le imponen?

**Tabla 20**

*Respuestas a la pregunta 6 sobre el respeto de las normas del aula por parte de los niños*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	1	33,3
A veces	2	66,7
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### **Análisis y discusión**

Las respuestas revelan que el 66,7 % de los niños respeta las normas del aula a veces, mientras que el 33,3 % lo hace frecuentemente. Esta tendencia evidencia un proceso de interiorización de normas que varía según el contexto o las dinámicas de grupo. Los niños demuestran un nivel intermedio de adherencia a las reglas del aula, con variabilidad según las situaciones. La falta de "siempre" indica que la internalización de normas aún no es completa y puede depender de la claridad y consistencia de la gestión docente.

Según la presente investigación, los niños comparten materiales o juguetes con frecuencia, este descubrimiento está respaldado por el estudio experimental realizado por (Palacios & Hanson, 2025) quienes durante un período escolar completo se llevó a cabo un seguimiento mensual de niños en edad preescolar en un estudio realizado por los investigadores para demostrar la influencia significativa de la previsibilidad ambiental y la consistencia en las rutinas en el desarrollo de la autorregulación y el cumplimiento de normas en los niños pequeños.

Obteniendo que la estabilidad proporciona una sensación de seguridad que favorecerá comportamientos autorregulados y el respeto por las normas sociales. Ambientes bien definidos



y coherentes brindan a los niños la capacidad de prever lo que se espera de ellos y minimizar la necesidad de intervención directiva por parte de los adultos.

**Pregunta 7.** ¿Comparte materiales o juguetes con sus compañeros?

**Tabla 21**

*Respuesta a la pregunta 7 sobre la conducta de compartir materiales o juguetes*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	2	66,7
A veces	1	33,3
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### **Análisis y discusión**

El 66,7 % de las docentes manifiesta que los niños comparten materiales o juguetes frecuentemente, mientras que el 33,3 % reporta que lo hacen a veces. Las respuestas sugieren una disposición generalizada hacia el comportamiento cooperativo, con diferencias leves en la constancia de esta práctica.

La mayoría demuestra buena disposición compartiendo, aunque con fluctuaciones. Esto refleja una base sólida de comportamiento prosocial, pero también la necesidad de fomentar hábitos más constantes de cooperación y generosidad.

Los resultados del estudio están respaldados por Chen et al. (2025), quienes evaluaron el efecto de una intervención que consistía en leer juntos álbumes ilustrados y empáticos en el comportamiento prosocial de los niños en edad preescolar. Tras tan solo cuatro semanas de intervención, en el grupo experimental se observó un aumento significativo en los actos de compartir y cooperar. Los investigadores demostraron que la previsibilidad ambiental y la estabilidad de las rutinas influyen significativamente en el desarrollo de la autorregulación y el cumplimiento de normas.



**Pregunta 8.** ¿Participa y coopera en actividades grupales?

**Tabla 22**

*Respuesta a la pregunta 8 sobre la participación de los niños en actividades grupales*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	1	33,3
Frecuentemente	0	0,0
A veces	2	66,7
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Una docente (33,3 %) indica que los niños participan en actividades grupales de forma siempre continua, mientras que dos docentes (66,7 %) observan esta participación a veces. El comportamiento colectivo está presente en todos los casos, aunque con grados distintos de implicación sostenida.

Solo un tercio de los niños se involucra sistemáticamente en dinámicas grupales, mientras que el resto participa de manera ocasional. Esto sugiere que, aunque están abiertos a la interacción en grupo, aún no lo hacen de forma natural en toda ocasión.

El presente estudio reveló que muchos niños todavía necesitan ayuda para involucrarse activamente en actividades en grupo, lo cual es consistente con el estudio controlado realizado por María et al. (2025) en el que se examinó el efecto de una intervención de diez semanas mediante el uso de juegos educativos interactivos en un grupo de ciento cincuenta y dos niños en edad preescolar. Los resultados destacaron mejoras significativas en la comunicación, la colaboración y la empatía dentro del grupo experimental, demostrando que la participación en equipo puede aumentar cuando las actividades están cuidadosamente diseñadas para fomentar la interdependencia.



Señala que la creación de actividades con objetivos comunes y roles bien definidos puede ser crucial para fomentar la participación en el salón de clases. Además, los juegos estructurados, cooperativos y repetitivos se plantean como un recurso efectivo para promover este aspecto socioafectivo.

**Pregunta 9.** ¿Manifiesta habilidades socioafectivas al saludar, despedirse y conversar con sus pares?

**Tabla 23**

*Respuesta a la pregunta 9 sobre las habilidades de saludar y conversar en los niños*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	0	0,0
A veces	3	100,0
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

### **Análisis y discusión**

Las tres docentes coinciden en que los niños demuestran habilidades para saludar y conversar a veces. Este resultado compartido refleja que estas habilidades sociales se manifiestan de manera esporádica, con posibilidad de fortalecerse mediante estrategias educativas continuas.

Aunque todos los niños demuestran capacidad para saludar y mantener una conversación, lo hacen solo de forma intermitente. Esto sugiere que requieren más oportunidades guiadas para integrar consistentemente destrezas comunicativas sociales.

Los resultados del presente estudio revelan que todas las docentes están de acuerdo en que los niños muestran habilidades para saludar y conversar de vez en cuando, lo que sugiere que estas competencias están presentes, pero no del todo internalizadas o automatizadas.



Este modelo de desarrollo emergente está respaldado por la revisión sistemática de Nguyen et al. (2023), que encontró que las actividades cotidianas, como cantarle al niño, leerle y conversar en forma deliberada, aumentan la frecuencia y naturalidad de los actos comunicativos sociales, como el saludo, las charlas informales y la toma de turnos en el habla. Por lo tanto, emplear actividades como círculos de diálogo, dramatizaciones y saludos estructurados al comienzo del día puede ayudar a que el cambio de ocasional a cotidiano y natural sea más fluido.

**Pregunta 10.** ¿Resuelve conflictos por iniciativa propia?

**Tabla 24**

*Respuesta a la pregunta 10 sobre la capacidad de los niños para resolver conflictos por sí mismos*

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0,0
Frecuentemente	0	0,0
A veces	3	100,0
Nunca	0	0,0
Total	3	100 %

*Nota:* Datos tomados de la observación a los cuatro niños y niñas de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica «Intiñan».

**Análisis y discusión**

Los resultados muestran que las tres docentes encuestadas reportan que, en todos los casos observados, los niños a veces resuelven sus conflictos de manera autónoma. No se registraron respuestas en los niveles siempre, frecuentemente ni nunca, lo que indica una uniformidad completa en la percepción de esta conducta: la resolución de conflictos se da de forma ocasional, sin alcanzar aún una frecuencia consolidada ni una ausencia total.

Los niños muestran intentos de resolución autónoma de conflictos, aunque de forma inconsistente. Esto indica un desarrollo en proceso de habilidades de negociación, diálogo y autocontrol, que requieren ser reforzadas pedagógicamente y con modelaje docente.



En la presente investigación se observó que todas las maestras (100 %) indican que los niños resuelven sus conflictos de vez en cuando por sí mismos de manera autónoma. Este hallazgo sugiere que las habilidades de resolución están siendo desarrolladas; sin embargo, no se utilizan de manera uniforme en todas las situaciones sociales. Este descubrimiento está respaldado por la investigación realizada por Wu y Ko (2024), quienes determinaron el importante papel que juegan los mediadores entre pares como una herramienta efectiva para promover la autonomía en la resolución de conflictos. Este respaldo basado en la experiencia confirma que cuando los niños están expuestos de forma organizada a situaciones narrativas y cooperativas, pueden adquirir gradualmente las habilidades requeridas para solucionar conflictos sin necesidad de intervención directa de adultos.



## **CAPÍTULO 4. PROPUESTA**

La propuesta consiste en una guía de estrategias pedagógicas socioafectivas dirigida a fortalecer las habilidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños de cuatro a cinco años, promoviendo un aprendizaje significativo. Surge del diagnóstico que evidenció limitaciones en la autorregulación emocional y la interacción social, afectando el rendimiento académico y la convivencia.

### **4.1 Título de la propuesta**

Mi propuesta se denomina “Guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de cuatro a cinco años de edad”.

### **4.2 Justificación**

La presente propuesta nace como respuesta a los resultados obtenidos en el diagnóstico del estudio titulado “El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de cuatro a cinco años de edad”, realizado en la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”, estos resultados mostraron que a los niños les cuesta identificar, expresar o regular sus emociones y también presentan deficiencias en sus habilidades afectivas. Frente a esta realidad, se propone una guía de estrategias socioafectivas que articule actividades pedagógicas lúdicas y contextualizadas para potenciar las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación emocional y habilidades sociales, promoviendo un ambiente educativo emocionalmente seguro y estimulante

### **4.3 Fundamentación de la propuesta**

La propuesta se fundamenta teóricamente en el constructivismo de Piaget (1972) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), que consideran el aprendizaje como un proceso activo y social y sostienen que los niños adquieren conocimientos mediante la interacción con su entorno y con otras personas, en gran parte a través del juego colaborativo y el acompañamiento



docente como medios para fortalecer la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación. Asimismo, se sustenta en el aprendizaje significativo de Ausubel, que plantea la necesidad de conectar los nuevos conocimientos con las experiencias previas del niño, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y duradero.

La guía también se basa en el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL (2023) que promueve competencias fundamentales e importantes como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable, necesarias para el bienestar y la convivencia de todas las personas. Desde esta perspectiva, la guía está escrita desde una orientación decididamente humanista, en la que el niño se integra en casi todas las partes del proceso como un entorno de aprendizaje afectivo, seguro y estimulante, contribuyendo directamente a su desarrollo personal y educativo.

#### **4.4 Objetivos**

##### **General**

- Diseñar una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de cuatro a cinco años.

##### **Específicos**

- Estimular el reconocimiento y la expresión de las emociones básicas en los niños.
- Fortalecer la autorregulación emocional mediante juegos colaborativos y normas de convivencia.
- Promover la autonomía en el aprendizaje, a través de actividades organizadas y con apoyo visual.



#### 4.5. Desarrollo de la propuesta





# INDICE



1. INTRODUCCIÓN ..... 3

2. OBJETIVOS ..... 4

3. JUSTIFICACIÓN ..... 5

4. METODOLOGÍA ..... 6

5. PROPUESTA ..... 7

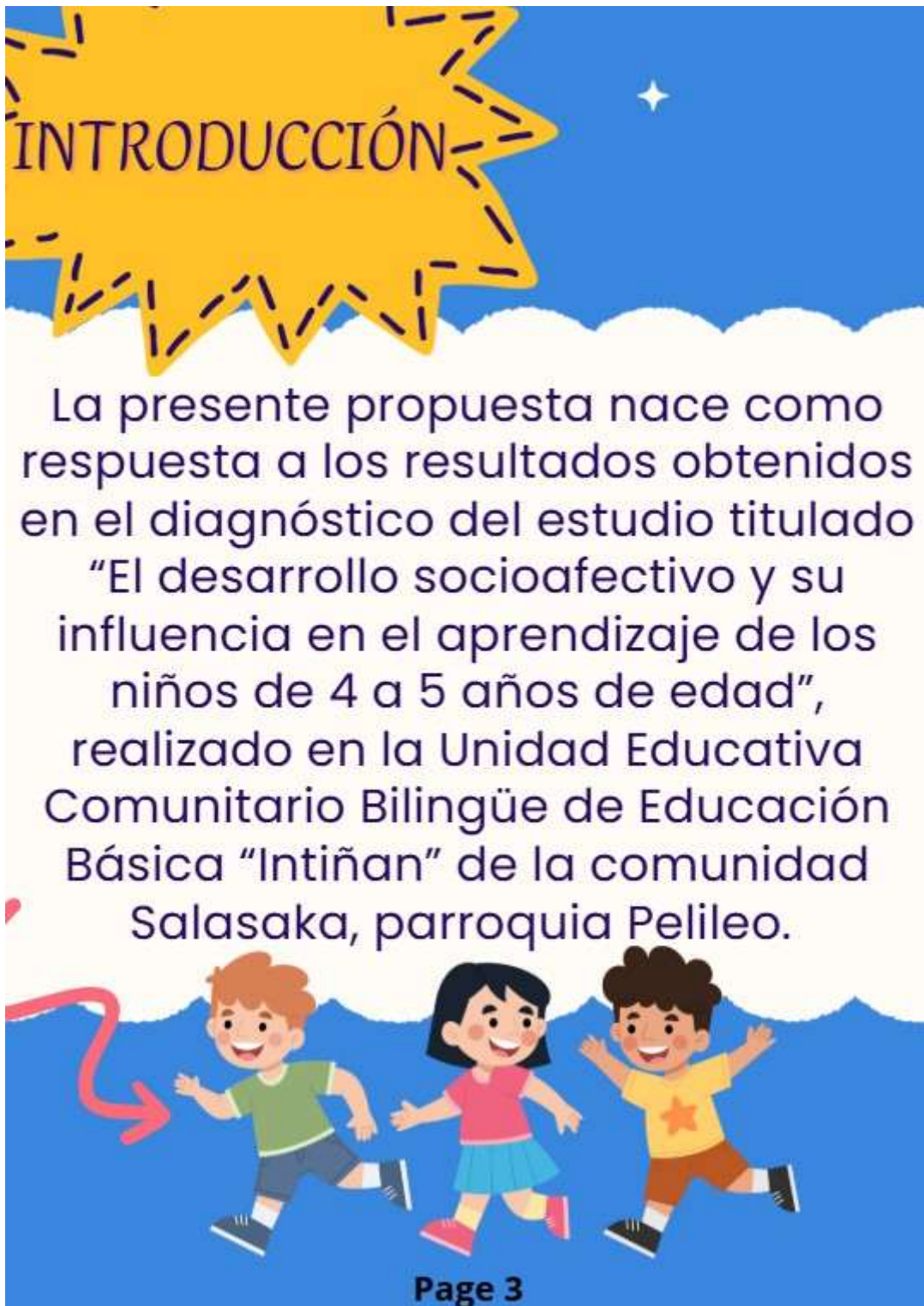
6. CONCLUSIONES ..... 19

7. RECOMENDACIONES ..... 20

8. ANEXOS ..... 21

..... 22







## OBJETIVOS



- Estimular el reconocimiento y expresión de emociones básicas en los niños.
- Fortalecer la autorregulación emocional mediante juegos colaborativos y normas de convivencia.
- Promover la autonomía en el aprendizaje a través de actividades organizadas y con apoyo visual.





## JUSTIFICACIÓN

El desarrollo emocional y social en la niñez temprana es esencial para el bienestar integral de los niños. En la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de Educación Básica “Intiñan” se evidenció un nivel intermedio en estas habilidades, con dificultades en la identificación de emociones, expresión oral y gestión de la frustración. Por ello, se propone una guía de estrategias socioemocionales que oriente a los docentes en la aplicación de actividades lúdicas para fortalecer la convivencia, la autonomía emocional y el aprendizaje integral.





# METODOLOGIA DE LA GUÍA



La guía se sustenta en un enfoque participativo y reflexivo, orientado al desarrollo socioafectivo de los niños.

## Fases metodológicas

### 1. Planeación y organización:

- La docente selecciona las estrategias socioafectivas adecuadas.
- Organiza los recursos, tiempo y espacio para el trabajo en equipo.

### 2. Ejecución o aplicación:

- La docente desarrolla las actividades propuestas
- Fomenta la participación, el diálogo, la empatía y la cooperación.
- Motiva el trabajo individual y grupal, guiando las interacciones.

### 3. Observación y registro:

- Registra comportamientos, expresiones emocionales y participación.
- Toma notas sobre avances en autonomía, autorregulación y convivencia.

### 4. Reflexión y retroalimentación:

- Analiza con los niños lo aprendido y sus emociones.
- Ajusta las estrategias según las respuestas y necesidades observadas.



# GUÍA DE ESTRATEGIAS

CADA SESIÓN INCLUYE:

Actividad principal

Objetivo

Tiempo

Materiales

Indicadores observables

Evaluación formativa





# 2

1

## RUEDA DE LAS EMOCIONES



**Objetivo:**  
Identificar emociones básicas

**Responsable:**  
Docente titular del nivel inicial.

<b>Tiempo de duración:</b>	15 a 30 minutos
----------------------------	-----------------

<b>Criterio de desempeño:</b>	<b>Problemas del contexto a resolver:</b>
Reconoce y nombra adecuadamente la emoción representada en la imagen. Relata de forma sencilla una situación personal relacionada con la emoción identificada.	Identificar y nombrar emociones básicas.

**Actividades:**

Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos
Actividad grupal donde los niños se encuentren sentados en círculo.	Girarán una ruleta que contiene imágenes de rostros que expresan emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo).	Cada niño deberá nombrar la emoción que le toca y contar una situación en la que la sintió.	Ruleta de emociones, tarjetas con rostros, tapete para sentarse.





**Evaluación:**

Lista de cotejo donde se registre si el niño reconoce y expresa la emoción.

Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Nombra correctamente la emoción que le corresponde en la ruleta.			
Relaciona la emoción con una experiencia personal.			
Participa con entusiasmo en la actividad			
Disfruta y se involucra activamente en la actividad grupal			



# 2 TORRE CON BLOQUES

**Objetivo:**  
Fortalecer la autorregulación emocional.

**Responsable:**  
Docente titular del nivel inicial.

<b>Tiempo de duración:</b>	15 a 30 minutos		
<b>Criterio de desempeño:</b>	<b>Problemas del contexto a resolver:</b>		
Fomentar el control del enojo, la espera de turnos y la tolerancia a la frustración.	Control del enojo, la espera de turnos y la tolerancia a la frustración.		
<b>Actividades:</b>			
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	<b>Recursos</b>
Realizar grupos de 4 niños y niñas.	Los niños deben construir una torre con bloques de madera, turnándose y respetando reglas.	Se observará la capacidad de esperar turnos, resolver desacuerdos y tolerar errores sin frustrarse.	Bloques de madera, pizarra con normas del juego




**Evaluación:**

Lista de cotejo donde se registra si el niño reconoce y expresa la emoción.

Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Respeto los turnos y normas durante la actividad grupal.			
Maneja la frustración ante errores o caídas de la torre.			
Tolera la espera y se adapta a las decisiones del grupo.			
Disfruta y se involucra activamente en la actividad grupal			





3

## TEJIENDO HISTORIAS



**Objetivo:** Promover la expresión oral y las habilidades sociales.

**Responsable:**  
Docente titular del nivel inicial.

<b>Tiempo de duración</b>	15 a 30 minutos		
<b>Criterio de desempeño:</b>		<b>Problemas del contexto a resolver:</b>	
Utiliza el lenguaje para expresar sentimientos, ideas o historias propias, facilitando la interacción social. <i>(Currículo, p. 62)</i>		Potenciar la comunicación, cooperación y creatividad. Ayudar a los niños a reflexionar sobre sus intereses, miedos y aspiraciones.	
<b>Actividades:</b>			
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	<b>Recursos</b>
El docente reunirá a los niños en un espacio cómodo y motivador, presentando los títeres y explicando que juntos crearán una historia divertida. Para captar su atención, se iniciará con una breve dramatización con los títeres.	Cada niño, por turnos, tomará un títere y aportará una parte de la historia, integrando personajes, emociones o acciones. Mientras se construye la historia, se reforzará el uso de lenguaje adecuado, la escucha activa y el respeto por las ideas de los demás.	Al concluir la historia, se realizará una breve reflexión en grupo, preguntando a los niños cómo se sintieron, qué les gustó más y qué aprendieron. Se reforzará la importancia de escuchar, compartir y expresarse. Finalmente, se felicitará a todos por su participación y creatividad, destacando sus aportes.	Títeres, telón o mantel, pizarra para escribir palabras clave.



**Evaluación:**

Lista de cotejo donde se registre si el niño reconoce y expresa la emoción.

Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Expresa emociones propias a través del personaje			
Se comunica con seguridad durante su participación			
Interactúa con sus compañeros de forma respetuosa y cooperativa			
Disfruta y se involucra activamente en la actividad grupal			



# 4 MI ESCUDO PERSONAL

*Objetivo:* Desarrollar el autoconocimiento.

*Responsable:*  
Docente titular del nivel inicial.

<b>Tiempo de duración</b>	15 a 30 minutos		
<b>Criterio de desempeño:</b>		<b>Problemas del contexto a resolver:</b>	
Autoconocimiento e identidad		Ayudar a los niños a reflexionar sobre sus intereses, miedos y aspiraciones	
<b>Actividades:</b>			
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	<b>Recursos</b>
El docente reunirá a los niños en círculo y les mostrará imágenes de rostros que expresan distintas emociones.	A cada niño se le dará una hoja y crayones o témperas. Se les pedirá que pinten "cómo se sienten hoy", eligiendo libremente colores y formas. Durante la actividad, el docente acompañará con preguntas como: - ¿Por qué elegiste ese color? - ¿Qué te hace sentir así?	Al concluir la historia, se realizará una breve reflexión en grupo, preguntando a los niños cómo se sintieron, qué les gustó más y qué aprendieron. Se reforzará la importancia de escuchar, compartir y expresarse. Finalmente, se felicitará a todos por su participación y creatividad, destacando sus aportes.	Hojas impresas con escudos, crayones, cartulina, cinta



**Evaluación:**



Lista de cotejo donde se registre si el niño reconoce y expresa la emoción.

Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Reconoce al menos una emoción básica (alegría, tristeza, etc.)			
Expresa su emoción mediante el dibujo o color			
Verbaliza lo que siente con ayuda del docente			
Disfruta y se involucra activamente en la actividad grupal			





# 5 "JUEGO DE ROLES "MINI COMUNIDAD ESCOLAR"

**Objetivo:** Fortalecer la autonomía y la interacción social.

**Responsable:**  
Docente titular del nivel inicial.



<b>Tiempo de duración</b>	15 a 30 minutos		
<b>Criterio de desempeño:</b>	<b>Problemas del contexto a resolver:</b>		
Autonomía y habilidades sociales	Favorecer el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la cooperación activa		
<b>Actividades:</b>			
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	<b>Recursos</b>
Reunir a los niños en grupo y contarles que jugarán a ser parte de una "mini escuela". Se les mostrará cada espacio (biblioteca, comedor, aula) y se explicará brevemente qué se hace en cada uno. Luego, se invitará a los niños a elegir su rol (bibliotecario, cocinero, docente, alumno, etc.). Se generará un ambiente motivador y se reforzará que cada rol es importante.	Los niños se ubicarán en las estaciones según el rol asignado. Durante el juego, se observará: -Cómo inician sus actividades. -Si cooperan con sus compañeros. -Si piden ayuda cuando es necesario o logran resolver pequeños conflictos. El docente, el asistente y los padres voluntarios actuarán como guías, sin interferir directamente en las decisiones de los niños, a menos que sea necesario para encauzar el juego.	Una vez finalizado el juego, se reunirán nuevamente para una retroalimentación grupal: - ¿Qué rol te gustó más? - ¿Qué fue fácil o difícil? - ¿Ayudaste a algún compañero? - ¿Alguien te ayudó a ti? Se reforzarán los valores de respeto, empatía, autonomía y trabajo en equipo, y se agradecerá a todos por participar activamente.	Mobiliario escolar adaptado, materiales reciclados, disfraces sencillos.



**Evaluación:**



Lista de cotejo donde se registre si el niño reconoce y expresa la emoción.

Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Inicia sus tareas asignadas sin necesidad de instrucciones constantes			
Solicita ayuda de manera adecuada solo cuando lo necesita			
Participa activamente en su rol y se mantiene involucrado en la actividad			
Muestra empatía o brinda apoyo a otros en situaciones de juego			





## CONCLUSIONES

- *La presente Guía se fundamenta teóricamente en enfoques constructivistas y de aprendizaje socioemocional, para garantizar la coherencia pedagógica y la aplicabilidad en el currículo de educación inicial conforme al marco del Ministerio de Educación del Ecuador.*
- *Esta guía responde a necesidades reales identificadas en el entorno educativo de los niños de 4 a 5 años, al abordar aspectos clave como la expresión emocional, la autorregulación y las habilidades sociales, elementos fundamentales para fortalecer el aprendizaje.*
- *Las actividades diseñadas son contextualizadas, lúdicas y colaborativas, lo cual permite su implementación de manera efectiva en aulas de educación inicial*



## RECOMENDACIONES

1.- Promover el desarrollo profesional docente en torno a los enfoques constructivistas y socioemocionales, a fin de consolidar la aplicación de la guía en la práctica pedagógica y fortalecer su impacto en el desarrollo integral de los niños.

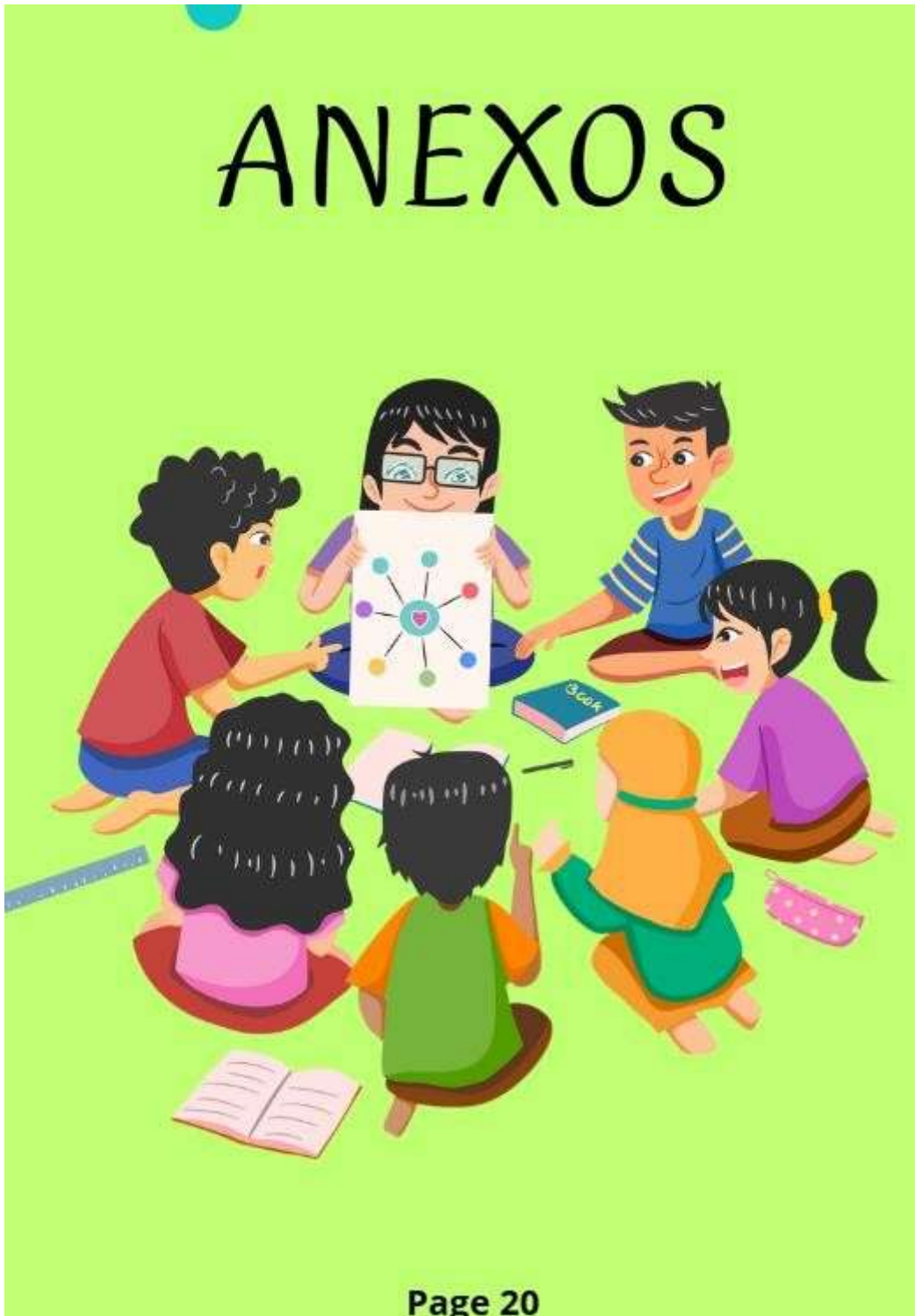
2.- Implementar la guía de estrategias socioemocionales, con mayor frecuencia, para favorecer el desarrollo de la autoestima, la empatía y el sentido de cooperación desde edades tempranas.

3.- Brindar acompañamiento afectivo y respetuoso durante el desarrollo de las actividades, observando y guiando a los niños con sensibilidad emocional para fortalecer vínculos seguros que fomenten la expresión libre y la autorregulación emocional en los niños.





# ANEXOS





## 6.2. SUBNIVEL INICIAL 1

### Objetivos del subnivel

- Desarrollar destrezas que le permitan interactuar socialmente con mayor seguridad y confianza a partir del conocimiento de sí mismo, de la familia y de la comunidad, favoreciendo niveles crecientes de autonomía e identidad personal y cultural.
- Potenciar el desarrollo de nociones básicas y operaciones del pensamiento que le permitan ampliar la comprensión de los elementos y las relaciones de su mundo natural y cultural.
- Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal como medio de manifestación de sus necesidades, emociones e ideas con el fin de comunicarse e incrementar su capacidad de interacción con los demás.
- Explorar los diferentes movimientos del cuerpo que le permitan desarrollar su habilidad motriz gruesa y fina para realizar desplazamientos y acciones coordinados, iniciando el proceso de estructuración de su esquema corporal.

### Caracterización de los ámbitos de desarrollo y aprendizaje para infantes del subnivel Inicial 1

- **Vinculación emocional y social.-** En este ámbito se pretende desarrollar la capacidad socio-afectiva de los niños, la misma que parte de interactuar desde sus características egocéntricas (se centran más en sí mismos) y de la relación de apego con la madre y/o cuidadores, para que paulatinamente, por medio de las diferentes manifestaciones





## ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LA GUÍA

<b>Estrategia</b>	<b>Dimensión principal</b>	<b>Propósito específico</b>
<b>Rueda de las emociones</b>	<b>Autoconocimiento emocional</b>	<b>Enseñar a los niños a identificar y nombrar emociones básicas.</b>
<b>Torre con bloques</b>	<b>Autorregulación emocional</b>	<b>Fomentar el control del enojo, la espera de turnos y la tolerancia a la frustración.</b>
<b>Tejiendo historias</b>	<b>Habilidades sociales y expresión verbal</b>	<b>Potenciar la comunicación, cooperación y creatividad.</b>
<b>Mi escudo personal</b>	<b>Autoconocimiento e identidad</b>	<b>Ayudar a los niños a reflexionar sobre sus intereses, miedos y aspiraciones.</b>
<b>Mini comunidad escolar</b>	<b>Autonomía y habilidades sociales</b>	<b>Favorecer el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la cooperación activa.</b>





## CONCLUSIONES

El análisis cualitativo y cuantitativo reveló que el desarrollo socioafectivo de los cuatro niños se encuentra en un proceso de evolución variado, según la dimensión evaluada. Aunque la mitad de los niños identifica y nombra sus emociones básicas de manera segura, todos enfrentan dificultades para expresar emociones en situaciones cotidianas y al iniciar interacciones sociales por sí mismos. Asimismo, el 100% requiere ayuda para regular comportamientos agresivos y para expresar sus ideas ante el grupo de forma más segura. Estos hallazgos confirman que, aunque existe una base socioemocional en desarrollo, aún se requieren intervenciones planificadas para fortalecer la autorregulación emocional y la empatía en las interacciones sociales.

Los resultados de las encuestas realizadas a los docentes y las observaciones indican que el progreso en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años está estrechamente vinculado a su desarrollo emocional y social. Se observó que aquellos niños que demostraron una mayor habilidad para identificar sus emociones y regular su comportamiento, mientras establecían interacciones positivas entre sus compañeros, también presentaron un desempeño académico superior junto a una mayor participación en actividades grupales y una actitud más independiente frente a las tareas asignadas. En contraste, los niños que tuvieron dificultades para expresar emociones o iniciar interacciones y que enfrentan la frustración suelen necesitar más apoyo por parte de los profesores; además, tienden a distraerse fácilmente y a mostrar menos persistencia en sus tareas escolares.

Tras identificar las necesidades existentes, se diseñó una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje, integrada por cinco propuestas recreativas que incluyen la rueda de las emociones, una torre de bloques colaborativa, la actividad de tejiendo historias, mi escudo personal y el juego de roles “Mini comunidad escolar”. Las actividades se



enfocan en el reconocimiento y la expresión de emociones, la autorregulación y el desarrollo de la colaboración y la autonomía. Se implementan durante seis semanas mediante sesiones estructuradas que incorporan indicadores observables y una evaluación continua. De este modo, se ofrece al profesorado una herramienta práctica y contextualizada, con sustento teórico, para crear un entorno seguro y estimulante que potencie tanto el desarrollo socioemocional como el aprendizaje académico de los niños.



## **RECOMENDACIONES**

Se recomienda implementar evaluaciones socioemocionales periódicas y sistematizadas en el aula, que permitan monitorear el progreso de los niños en dimensiones como el reconocimiento emocional, la autorregulación y las habilidades sociales. Estas evaluaciones deben vincularse con estrategias de seguimiento y retroalimentación constantes, integradas en la labor del profesor para intervenir a tiempo en situaciones que requieran un mayor apoyo.

Se recomienda que los profesores incluyan en su planificación actividades que conecten los objetivos de aprendizaje académico con las metas de desarrollo emocional y social; así mismo, la creación de un ambiente emocionalmente positivo en el salón de clases es fundamental para impulsar la colaboración en el aprendizaje, además la implementación de estrategias para regular las emociones que permitirá mejorar la concentración, la perseverancia y la independencia en las actividades educativas.

Se sugiere seguir de forma sistemática la guía de estrategias socioemocionales propuesta y ajustarla al ritmo y a las particularidades de los niños del subnivel 2. Es fundamental que los profesores se formen en enfoques educativos gamificados y dinámicos, relacionados con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y en métodos de evaluación continua, para asegurar que las estrategias sean efectivas y tengan un impacto positivo en el desarrollo integral de los alumnos.



## GLOSARIO

- **Aprendizaje:** Durante la etapa de 4 a 5 años de edad, los niños aprenden y desarrollan sus habilidades y actitudes a través de sus experiencias diarias y el juego interactivo en su entorno social, acompañados por adultos importantes en sus vidas (Privitera et al., 2023).
- **Autoconocimiento:** Es la capacidad de un niño para identificar y etiquetar sus emociones fundamentales; y entender sus propias preferencias e intereses, mientras se expresa con confianza. Esta habilidad mejora la autoestima y la gestión emocional. Internamente, es una herramienta esencial para el proceso de aprendizaje (Halifah et al., 2024).
- **Autorregulación emocional:** Son conductas aprendidas que permiten a los niños relacionarse de forma eficaz tanto entre sus compañeros como los adultos; se trata de acciones tales como compartir objetos y emociones o resolver conflictos de manera respetuosa y colaborativa; todas estas habilidades resultan fundamentales para fomentar la convivencia armoniosa y promover un desarrollo adecuado de sus capacidades sociales (Halle & Darling, 2019).
- **Competencias socioemocionales:** Abarcan aspectos como el conocimiento de uno mismo y de los demás; la regulación emocional; las habilidades sociales y la toma de decisiones éticas. Estas destrezas son fundamentales tanto para triunfar en el ámbito académico como para desenvolverse en la sociedad (Mondi et al., 2021).
- **Desarrollo socioafectivo:** Son las habilidades que permiten a los niños comprender y expresar sus emociones de manera apropiada a su edad, y establecer relaciones positivas tanto consigo mismos como con otras personas (Damayanti y Syafril, 2024).



- **Habilidades sociales:** Entre los cuatro y los cinco años de edad es cuando los niños aprenden y desarrollan sus habilidades y actitudes a través de sus experiencias diarias y el juego interactivo en su entorno social, acompañados por adultos importantes en sus vidas (Adynski et al., 2024).
- **Lenguaje y comunicación:** Comprender el desarrollo de los niños para comunicarse usando frases completas y entender instrucciones es decisivo en su educación temprana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).
- **Pensamiento lógico:** Es la capacidad de los niños para organizar objetos en categorías y contarlos, así como para establecer conexiones entre causa y efecto y resolver dilemas de forma simple. Este tipo de pensamiento contribuye al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones bien fundamentadas y de habilidades cognitivas más avanzadas (O'Reilly et al., 2022).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*( 1307881).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Arango, P. O. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *Revista Humanismo y Sociedad*, *12*(2), 1-12.  
<https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECKS*, *31*(22), 1-10.  
<https://www.researchgate.net/publication/378857493>
- Basir, A., Zia, S., & Atifnigar, H. (2023). Exploring Children's Developmental Stages and Preparation of a Framework for Comprehensive and Creative Curriculum. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, *1*(5), 1025-1032.  
[https://www.researchgate.net/publication/374794772\\_Exploring\\_Children's\\_Developmental\\_Stages\\_and\\_Preparation\\_of\\_a\\_Framework\\_for\\_Comprehensive\\_and\\_Creative\\_Curriculum](https://www.researchgate.net/publication/374794772_Exploring_Children's_Developmental_Stages_and_Preparation_of_a_Framework_for_Comprehensive_and_Creative_Curriculum)
- Cavadini, T., Riviere, E., & Gentaz, E. (2024). An eye-tracking study on six early social-emotional abilities in children aged 1 to 3 years. *Children*, *11*(8).  
<https://doi.org/10.3390/children11081031>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *Core SEL competencies framework*. Obtenido de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>



- Chen, H., Lyu, D., & Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, *16*(1556925). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1556925>
- Córdova, D., Collaguazo, E., Alejandro, D., & Reinoso, G. (2024). Exploración del medio para fortalecer la autonomía en la educación inicial. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, *4*(2), 53-60. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i2.139>
- Ernst, J., & Stelley, H. (2024). Supporting young children's self-regulation through nature-based practices in preschool. *Behavioral Sciences*, *14*(11). <https://doi.org/10.3390/bs14111013>
- Filipe, M., Veloso, A., & Frota, S. (2023). Executive functions and language skills in preschool children: The unique contribution of verbal working memory and cognitive flexibility. *Brain Sciences*, *13*(3), 470. <https://doi.org/10.3390/brainsci130304>
- Fitzgerald, M. (2020). Criticism of Attachment Theory 2020. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/338696030\\_Criticism\\_of\\_Attachment\\_Theory\\_2020](https://www.researchgate.net/publication/338696030_Criticism_of_Attachment_Theory_2020)
- Goldschmidt, L., & Malose, L. (2020). A review of Kohlberg's theory and its applicability in the South African context through the lens of early childhood development and violence. *Early Child Development and Care*, 1066-1078. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2021.1897583>
- Khadka, C. (2022). The Evolution of Attachment Theory: From Bowlby to Modern Perspectives. *TUTA Journal*, *10*(9). [https://www.researchgate.net/publication/388221175\\_The\\_Evolution\\_of\\_Attachment\\_Theory\\_From\\_Bowlby\\_to\\_Modern\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/388221175_The_Evolution_of_Attachment_Theory_From_Bowlby_to_Modern_Perspectives)



- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsose, T., & Størksen, I. (2020). Direct and Indirect Pathways from Children's Early Self-Regulation to Academic Achievement in Fifth Grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612–624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Likhar, A., Prerna, B., & Manoj, P. (2022). Early Childhood Development and Social Determinants. *Cureus*, 14(9). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9596089/>
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). Developmental stages of social-emotional development in children. *StatPearls Publishing*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Maria, I., Yufiarti, Y., & Sumantri, S. (2025). Enhancing preschool social competence through interactive educational games. *Journal of Neonatal Surgery*, 14(2), 121–135. <https://www.jneonatsurg.com/index.php/jns/article/view/1790>
- Martikainen, S., Mirjam, K., Tanja, L., Kaisamari, K., & Metsämarja, A. (2022). Supporting social-emotional development in early childhood education and care – a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. 1069-1087. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2023.2204119#abstract>
- McLeod, S. (2024). Kohlberg's Stages of Moral Development. *Simply psychology*, 1-26. [https://www.researchgate.net/publication/387751558\\_Kohlberg's\\_Stages\\_of\\_Moral\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/387751558_Kohlberg's_Stages_of_Moral_Development)
- Nguyen, T., Flaten, E., Trainor, L. J., & Novembre, G. (2023). Early social communication through music: State of the art and future perspectives. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 63(101279). <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101279>
- Nilify, K., & Plantin, L. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>



- OMS. (2019). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Obtenido de <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/781de51d-4cef-482e-bb3b-c2b3becf3c9f/content>
- Orenstein, G., & Lewis, L. (2022). Erikson's Stages of Psychosocial Development. *National Institutes of Health (NIH)*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- Palacios, E., & Hanson, J. (2025). Environmental predictability, child compliance, and the development of self-regulation in early childhood. *Developmental Psychology*, *61*(2), 205–219. <https://doi.org/10.1037/dev0001593>
- Price, G., Ogren, M., & Sandhofer, C. (2022). Sorting out emotions: How labels influence emotion categorization. *Developmental Psychology*, *58*(9), 1665–1675. <https://doi.org/10.1037/dev0001391>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Román, P., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Grupo de Investigación Didáctica (HUM390), Universidad de Sevilla. *Dibujando espacios de futuro inclusivos con TIC en Educación Infantil*. <https://idus.us.es/items/9772004a-ada1-4024-ab01-7f185b9384ea>
- Sakotic, N., Vuckovic, D., & Todorovic, K. (2024). Demographics of communication skills of preschool children (4–5-year-olds). *Research in Education and Rehabilitation*, *7*(1), 14–30. <https://doi.org/10.51558/2744-1555.2024.7.1.14>
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2023). Albert Bandura's legacy in education. *Theory Into Practice*, *62*(3), 205–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226560>



- Smith, K. E., Dimitroff, S. J., Faig, K. E., Silver, E. M., & Norman, G. J. (2025). Instability in the environment and children's in-school self-regulatory behaviors. *Frontiers in Psychology, 16*( 1498961). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498961>
- Speidel, R., Tracy, W., Reda, A.-J., Tyler, C., & Tina, M. (2023). Nurturing child social-emotional development: evaluation of a pre-post and 2-month follow-up uncontrolled pilot training for caregivers and educators. *Pilot Feasibility Study*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10464161/>
- Spies, R., & Robbie, D. (2021). Inheriting Mary Ainsworth and the Strange Situation: Questions of Legacy, Authority, and Methodology for Contemporary Developmental Attachment Researchers. *Sage Journals*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211047577>
- Syarafina, R., Dhea, N., Oktaffiana, & Pramastyaningtyas, A. (2022). Children's Socio-emotional Development and Qualities of Sibling Relationships During COVID-19: Parents' Perspective. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 4*(1), 114-123. [https://www.researchgate.net/publication/358729220\\_Children\\_Socio-emotional\\_Development\\_and\\_Qualities\\_of\\_Sibling\\_Relationship\\_During\\_COVID-19\\_Parents'\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/358729220_Children_Socio-emotional_Development_and_Qualities_of_Sibling_Relationship_During_COVID-19_Parents'_Perspective)
- Syrjamaki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses, and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal, 47*(6), 681-691. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- UNICEF. (2023). *Implementation of Care for Child Development in Latin America and the Caribbean: Advocacy paper – Making nurturing care a reality for all young children*. <https://www.unicef.org/lac/media/41901/file/Implementation-of-ccd-in-lac.pdf>

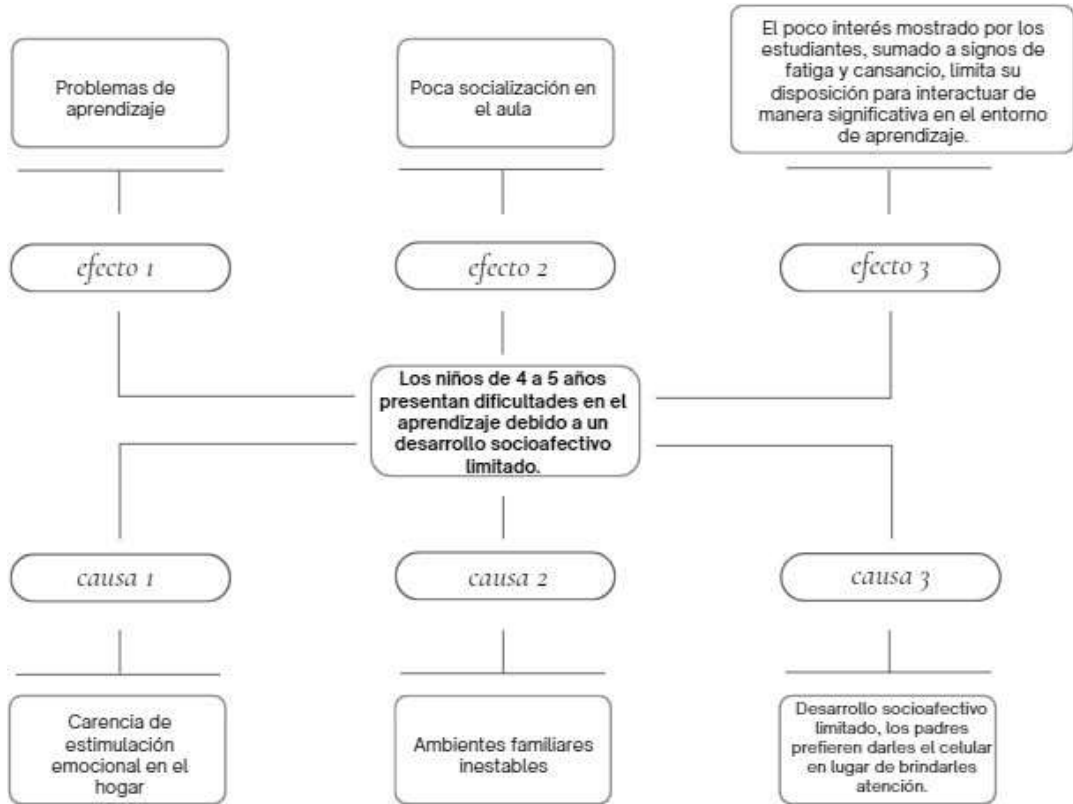


- UNICEF. (2025). *The State of the World's Children 2025: Ending child poverty – Our shared imperative*. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2025>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Walog, R., Revalde, H., Duites, A., & Opingo, K. (2024). Building social-emotional foundations in early childhood education: Approaches and outcomes. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 144–150. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024>
- Wieczorek, K., DeGroot, M., Ganshorn, H., & Graham, S. A. (2025). Connecting language abilities and social competence in children: A meta-analytic review. *Child Development*, 96(3), 930–946. <https://doi.org/10.1111/cdev.14218>
- Wu, X., & Ko, J. (2024). Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: An experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education*, 9(1253782). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1253782>
- Yakupova, V., & Suarez, A. (2023). Parental burnout, depression and emotional development of the preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 14(1207659). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1207659>
- Yusof, S. (2021). Vygotsky Sociocultural Theory of Child Development: More Knowledgeable Other (MKO) and the Zone of Proximal Development (ZPD). *simply psychology*. [https://www.researchgate.net/publication/374926360\\_Vygotsky\\_Sociocultural\\_Theory\\_of\\_Child\\_Development\\_More\\_Knowledgeable\\_Other\\_MKO\\_and\\_the\\_Zone\\_of\\_Proximal\\_Development\\_ZPD](https://www.researchgate.net/publication/374926360_Vygotsky_Sociocultural_Theory_of_Child_Development_More_Knowledgeable_Other_MKO_and_the_Zone_of_Proximal_Development_ZPD)
- Zhang, P., & Wang, X. (2025). The impact of parental phubbing on social withdrawal in preschool children: The serial mediating roles of parent–child conflict and negative emotions. *BMC Psychology*, 13(36). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02363-2>



**ANEXOS**

**Anexo 1. Árbol de problemas**





**Anexo 2.** Matriz de indicadores de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE (CAUSA)	DIMENSIONES
Desarrollo socioafectivo	Autoconocimiento
	Autorregulación emocional
	Habilidades sociales

INDICADORES	VARIABLE DEPENDIENTE (EFECTO)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y nombra sus emociones básicas (alegría, tristeza, enojo)</li> <li>• Reconoce sus gustos e intereses durante las actividades</li> <li>• Se reconoce como parte de un grupo (dice su nombre, grupo, edad)</li> <li>• Expresa con seguridad sus ideas o preferencias</li> <li>• Controla el llanto o frustración sin intervención constante del adulto</li> <li>• Respeta normas y límites del aula</li> <li>• Espera su turno en actividades grupales</li> <li>• Acepta con serenidad las pérdidas en juegos o actividades</li> <li>• Comparte materiales con sus compañeros</li> <li>• Cooperar en actividades grupales</li> <li>• Saluda, se despide y conversa con sus pares</li> <li>• Resuelve conflictos con ayuda del adulto o por iniciativa propia</li> </ul>	Aprendizaje



**Anexo 3.** Encuesta dirigida a docentes.

**Objetivo:** Identificar el nivel de desarrollo socioafectivo en los niños de 4 a 5 años de edad.

**Datos generales:**

**Nombre del docente:** Lic. Martha Masaquiza Masaquiza

**Curso/Paralelo:** Inicial 2

**Fecha:** 29 de Mayo del 202

**Por favor responda a cada pregunta con base su observación diaria del grupo de niños con los que usted trabaja.**

1. **¿El niño(a) identifica y nombra con claridad emociones básicas como: alegría, tristeza, miedo o enojo?**
  - () Siempre
  - () Frecuentemente
  - () A veces
  - () Nunca
  
2. **¿Evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)?**
  - () Siempre
  - () Frecuentemente
  - () A veces
  - () Nunca
  
3. **¿Expresa con seguridad sus ideas o preferencias en el aula?**
  - () Siempre
  - () Frecuentemente
  - () A veces
  - () Nunca
  
4. **¿Requiere siempre ayuda de un adulto al frustrarse?**
  - () Siempre
  - () Frecuentemente
  - () A veces
  - () Nunca



**5. ¿El niño(a) presenta dificultades para aprender cuando se encuentra emocionalmente desanimado?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca

**6. ¿Respetas las normas del aula y acepta los límites que se le imponen?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca

**7. ¿Comparte materiales o juguetes con sus compañeros?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca

**8. ¿Participa y coopera en actividades grupales?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca

**9. ¿Manifiesta habilidades socioafectivas al saludar, despedirse y conversar con sus pares?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca

**10. ¿Resuelve conflictos por iniciativa propia?**

- ( ) Siempre
- ( ) Frecuentemente
- ( ) A veces
- ( ) Nunca



**Anexo 4. Ficha de Observación de aprendizaje**

**Objetivo:** Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.

**Datos generales:**

**Nombre del niño(a):**

**Edad:**

**Fecha de observación:**

**Observador(a):**

Por favor marque con una "X" EN la opción correspondiente, según la frecuencia observada durante las actividades del aula.

Indicador	Siempre	A veces	Nunca
Identifica cuándo está alegre, triste, enojado o asustado.			
Nombra emociones al vivir una experiencia.			
Reconoce emociones en sus compañeros: alegre, triste, enojado o asustado.			
Comprende y sigue instrucciones simples en actividades dentro del aula			
Participa en diálogos o juegos			
Regula conductas agresivas hacia objetos u otros de manera intencional			
Expresa sus ideas con seguridad			
Inicia interacciones con sus compañeros y docente			
Inicia sus actividades académicas de manera autónoma, sin requerir asistencia constante.			
Se esfuerza por completar tareas individuales o grupales asignadas en el aula.			



## Anexo 4. Validación de los instrumentos

REPÚBLICA DEL ECUADOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA



**Lineamientos Generales:** La presente entrevista y ficha de observación hace referencia al Trabajo de Integración Curricular (TIC) titulado: **El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad** el mismo que permitirá recabar la información de acuerdo con la investigación planteada.

Tanto la Encuesta como la Ficha de Observación, serán manejadas con total criterio de responsabilidad y confiabilidad de la información provista.

El propósito de la encuesta es: Conocer la importancia del desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad. Está conformada por diez preguntas con una escala de frecuencia tipo Likert de opción múltiple.

El propósito de la ficha de observación es: Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.

Ambos instrumentos pretenden recoger información fidedigna del objeto de estudio.

Estimado validador, a continuación, se presenta el sistema de objetivos de la investigación con la finalidad de proporcionar información para la evaluación de la pertinencia y coherencia de los presentes instrumentos.

- **Objetivo General:** Analizar la influencia del desarrollo socioafectivo en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de educación básica "Intiñan".

### Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de desarrollo socioafectivo en los niños de 4 a 5 años.
- Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.
- Diseñar una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de 4 a 5 años de edad.



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA**



**ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES**

Nivel educativo: Cuarto nivel

Título universitario: PhD. En Educación

Cargo que desempeña: Docente

Institución a la que pertenece: Unidad Educativa "Ibarra"

Años de servicio en el campo educativo: 12 años

Fecha: 27/05/2025

**Consentimiento Informado**

¿Está usted de acuerdo en proporcionar información con fines investigativos para mejorar el proceso?

Si	X
No	

PREGUNTAS	Opciones de Respuesta	ASPECTOS CLAVES PARA ORIENTAR LA ENTREVISTA EN RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO
1.- ¿El niño(a) identifica y nombra con claridad emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo o enojo?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar y nombrar sus emociones básicas (alegría, tristeza, enojo). ✓ Reconocimiento y expresión de emociones como indicador del desarrollo socioafectivo.
¿Evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar el nivel de socialización y capacidad para establecer vínculos afectivos con sus pares.
3.- ¿Expresa con seguridad sus ideas o preferencias en el aula?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar el desarrollo socioafectivo, especialmente en lo relacionado con la seguridad emocional, la autoestima y la capacidad para establecer relaciones sociales. ✓ Expresar ideas con seguridad refleja confianza en sí mismo y reconocimiento de su valor en el grupo.
4.- ¿Requiere siempre ayuda de un adulto al frustrarse?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Capacidad de autorregulación emocional y aceptación de límites como parte del desarrollo socioafectivo.
5.- ¿El niño(a) presenta dificultades para aprender cuando se encuentra emocionalmente	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Relación entre el estado emocional y el rendimiento académico. ✓ Influencia del estado emocional en los procesos de aprendizaje.



**CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA**

desanimado?		
6.- ¿Respetas las normas del aula y acepta los límites que se le imponen?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	<input checked="" type="checkbox"/> Grado de interiorización de normas y límites como reflejo de la autorregulación emocional, respeto por la autoridad y convivencia. <input checked="" type="checkbox"/> Implica desarrollo de habilidades sociales y control de impulsos dentro del grupo.
7.- ¿Comparte materiales o juguetes con sus compañeros?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	<input checked="" type="checkbox"/> Capacidad de empatía, cooperación y habilidades sociales. <input checked="" type="checkbox"/> Compartir refleja desarrollo de vínculos afectivos, comprensión de las necesidades de otros y sentido de pertenencia al grupo.
8.- ¿Participa y coopera en actividades grupales?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	<input checked="" type="checkbox"/> Indicador de integración social, colaboración y disposición afectiva hacia sus pares. <input checked="" type="checkbox"/> Participar en grupo muestra habilidades de convivencia, comunicación y apertura emocional.
9.- ¿Manifiesta habilidades socioafectivas al saludar, despedirse y conversar con sus pares?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	<input checked="" type="checkbox"/> Habilidades socioafectivas básicas de interacción. <input checked="" type="checkbox"/> Manifestaciones de habilidades sociales básicas que reflejan la capacidad de establecer vínculos afectivos.
10.- ¿Resuelve conflictos por iniciativa propia?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	<input checked="" type="checkbox"/> Indicador de madurez emocional y desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. <input checked="" type="checkbox"/> Capacidad de autorregulación emocional y autonomía en la resolución de conflictos.



**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN**

**Instrucciones:** En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo a los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítem Nro.	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	Ninguna
2	E	E	E	Ninguna
3	E	E	E	Ninguna
4	E	E	E	Ninguna
5	E	E	E	Ninguna
6	E	E	E	Ninguna
7	E	E	E	Ninguna
8	E	E	E	Ninguna
9	E	E	E	Ninguna
10	E	E	E	Ninguna

**Observaciones generales: Ninguna.**



Firma: Ph.D. Carla Yandún



**FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD**

Nivel educativo: Cuarto nivel  
 Título universitario: PhD. En Educación  
 Cargo que desempeña: Docente  
 Institución a la que pertenece: Unidad Educativa "Ibarra"  
 Años de servicio en el campo educativo: 12 años  
 Fecha: 27/05/2025  
 :

**Consentimiento Informado**

¿Está usted de acuerdo en proporcionar información con fines investigativos para mejorar este proceso?

Si	<input checked="" type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

PREGUNTAS GENERADORAS		ASPECTOS CLAVES PARA ORIENTAR LA FICHA DE OBSERVACIÓN EN RELACIÓN A LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO		
Dimensión	Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Autoconciencia emocional	Identifica cuándo está alegre, triste, enojado o asustado.			
	Nombra emociones al vivir una experiencia.			
	Reconoce emociones en sus compañeros: alegre, triste, enojado o asustado.			
Desarrollo socioemocional	Comprende y sigue instrucciones simples en actividades dentro del aula			
	Participa en diálogos o juegos			
	Regula conductas agresivas hacia objetos u otros de manera intencional			
	Expresa sus ideas con seguridad			



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA**



Desarrollo personal y autonomía	Inicia interacciones con sus compañeros y docente			
	Inicia sus actividades académicas de manera autónoma, sin requerir asistencia constante.			
	Se esfuerza por completar tareas individuales o grupales asignadas en el aula.			



**Lineamientos Generales:** La presente entrevista y ficha de observación hace referencia al Trabajo de Integración Curricular (TIC) titulado: **El desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad** el mismo que permitirá recabar la información de acuerdo con la investigación planteada.

Tanto la Encuesta como la Ficha de Observación, serán manejadas con total criterio de responsabilidad y confiabilidad de la información provista.

El propósito de la encuesta es: Conocer la importancia del desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad. Está conformada por diez preguntas con una escala de frecuencia tipo Likert de opción múltiple.

El propósito de la ficha de observación es: Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.

Ambos instrumentos pretenden recoger información fidedigna del objeto de estudio.

Estimado validador, a continuación, se presenta el sistema de objetivos de la investigación con la finalidad de proporcionar información para la evaluación de la pertinencia y coherencia de los presentes instrumentos.

- **Objetivo General:** Analizar la influencia del desarrollo socioafectivo en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad de la Unidad Educativa Comunitario Bilingüe de educación básica "Intiñan".

#### Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de desarrollo socioafectivo en los niños de 4 a 5 años.
- Determinar el grado de desempeño en el aprendizaje de los niños según su desarrollo emocional y social.
- Diseñar una guía de estrategias socioafectivas para fortalecer el aprendizaje en niños de 4 a 5 años de edad.



**ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES**

Nivel educativo: Cuarto nivel

Título universitario: MSc. Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural.

Cargo que desempeña: Docente tutora

Institución a la que pertenece: UE "Alejandro Rafael Mera" y Universidad Técnica del Norte

Años de servicio en el campo educativo: 25 años

Fecha: 31-05-2025

**Consentimiento Informado**

¿Está usted de acuerdo en proporcionar información con fines investigativos para mejorar el proceso?

Si	X
No	

PREGUNTAS	Opciones de Respuesta	ASPECTOS CLAVES PARA ORIENTAR LA ENTREVISTA EN RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO
1. ¿El niño(a) identifica y nombra con claridad emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo e enojo?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar y nombrar sus emociones básicas (alegría, tristeza, enojo). ✓ Reconocimiento y expresión de emociones como indicador del desarrollo socioafectivo.
¿Evita jugar con otros niños y prefiere estar solo(a)?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar el nivel de socialización y capacidad para establecer vínculos afectivos con sus pares.
3.- ¿Expresa con seguridad sus ideas o preferencias en el aula?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Identificar el desarrollo socioafectivo, especialmente en lo relacionado con la seguridad emocional, la autoestima y la capacidad para establecer relaciones sociales. ✓ Expresar ideas con seguridad refleja confianza en si mismo y reconocimiento de su valor en el grupo.
4.- ¿Requiere siempre ayuda de un adulto al frustrarse?	<input type="radio"/> ( ) Siempre <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente <input type="radio"/> ( ) A veces <input type="radio"/> ( ) Nunca	✓ Capacidad de autorregulación emocional y aceptación de límites como parte del desarrollo socioafectivo.



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA



**CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA**

<p>5.- ¿El niño(a) presenta dificultades para aprender cuando se encuentra emocionalmente desanimado?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Relación entre el estado emocional y el rendimiento académico.                  ✓ Influencia del estado emocional en los procesos de aprendizaje.</p>
<p>6.- ¿Respeto las normas del aula y acepta los límites que se le imponen?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Grado de interiorización de normas y límites como reflejo de la autorregulación emocional, respeto por la autoridad y convivencia.                  ✓ Implica desarrollo de habilidades sociales y control de impulsos dentro del grupo.</p>
<p>7.- ¿Comparte materiales o juguetes con sus compañeros?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Capacidad de empatía, cooperación y habilidades sociales.                  ✓ Compartir refleja desarrollo de vínculos afectivos, comprensión de las necesidades de otros y sentido de pertenencia al grupo.</p>
<p>8.- ¿Participa y coopera en actividades grupales?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Indicador de integración social, colaboración y disposición afectiva hacia sus pares.                  ✓ Participar en grupo muestra habilidades de convivencia, comunicación y apertura emocional.</p>
<p>9.- ¿Manifiesta habilidades socioafectivas al saludar, despedirse y conversar con sus pares?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Habilidades socioafectivas básicas de interacción.                  ✓ Manifestaciones de habilidades sociales básicas que reflejan la capacidad de establecer vínculos afectivos.</p>
<p>10.- ¿Resuelve conflictos por iniciativa propia?</p>	<p><input type="radio"/> ( ) Siempre  <input type="radio"/> ( ) Frecuentemente  <input type="radio"/> ( ) A veces  <input type="radio"/> ( ) Nunca</p>	<p>✓ Indicador de madurez emocional y desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.                  ✓ Capacidad de autorregulación emocional y autonomía en la resolución de conflictos.</p>



**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN**

**Instrucciones:** En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo a los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítem Nro.	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	E	E	
4	E	E	E	
5	E	E	E	
6	E	E	E	
7	E	E	E	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	E	

**Observaciones generales:** Todas las preguntas tienen coherencia y pertinencia, están alineadas con los objetivos de la investigación, especialmente con el desarrollo socioafectivo y su influencia en el aprendizaje.

1/25.5 V  
1/28.5 (6 V)  
+ (552 257) (S)

Firma



**FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD**

Nivel educativo: Cuarto nivel

Título universitario: MSc. Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural.

Cargo que desempeña: Docente tutora

Institución a la que pertenece: UE "Alejandro Rafael Mera" y Universidad Técnica del Norte

Años de servicio en el campo educativo: 25 años

Fecha: 31-05-2025

**Consentimiento Informado**

¿Está usted de acuerdo en proporcionar información con fines investigativos para mejorar este proceso?

Si	X
No	

PREGUNTAS GENERADORAS		ASPECTOS CLAVES PARA ORIENTAR LA FICHA DE OBSERVACIÓN EN RELACIÓN A LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO		
Dimensión	Indicador	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Autoconciencia emocional	Identifica cuándo está alegre, triste, enojado o asustado.			
	Nombra emociones al vivir una experiencia.			
	Reconoce emociones en sus compañeros: alegre, triste, enojado o asustado.			
Desarrollo socioemocional	Comprende y sigue instrucciones simples en actividades dentro del aula			
	Participa en diálogos o juegos			
	Regula conductas agresivas hacia objetos u otros de manera intencional			
	Expresa sus ideas con seguridad			



# UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020



## UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA



### CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA

Desarrollo personal y autonomía	Inicia interacciones con sus compañeros y docente			
	Inicia sus actividades académicas de manera autónoma, sin requerir asistencia constante.			
	Se esfuerza por completar tareas individuales o grupales asignadas en el aula.			



## CERTIFICACION

A petición de la estudiante Muela Mora Jennifer Alexandra; conforme a lo establecido en el **Artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación Superior, inciso segundo**, se procedió a realizar el análisis del tema del Trabajo de Integración Curricular titulado: **“EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD”**, de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe de Educación Básica “Intiñan”, en el programa **COMPILATION** de la carrera de Educación Inicial modalidad en Línea y se determinó un porcentaje de similitud del(4%), mismo que está dentro del porcentaje aceptable de cuerdo al reglamento. De esta manera certifico que es procedente y aceptable para continuar con el proceso de titulación.



Firmado electrónicamente por:  
**MAURA JULIETA SANDOYA SANCHEZ**

Validar únicamente con FirmaEC

Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta.

### DIRECTOR



Firmado electrónicamente por:  
**LIDIA MARISOL HARO OÑA**

Validar únicamente con FirmaEC

Mg. Haro Oña Lidia Haro

### ASESOR

**ANEXO: Análisis de 4%**



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
 Acreditada - Resolución Nro. 173-SE- CACES-2020  
**FACULTAD DE EDUCACION CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**CARRERA: EDUCACIÓN INICIAL MODALIDAD EN LÍNEA**



TIC\_JENNIFER\_MUELA

**INDICE DE ORIGINALIDAD**



**FUENTES PRIMARIAS**

<b>1</b>	<a href="http://www.clubensayos.com">www.clubensayos.com</a> Fuente de internet	<b>2%</b>
<b>2</b>	<a href="http://docplayer.es">docplayer.es</a> Fuente de internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<a href="http://pt.scribd.com">pt.scribd.com</a> Fuente de internet	<b>&lt;1%</b>
<b>4</b>	<a href="http://repositorio.uta.edu.ec">repositorio.uta.edu.ec</a> Fuente de internet	<b>&lt;1%</b>
<b>5</b>	<a href="http://dspace.unach.edu.ec">dspace.unach.edu.ec</a> Fuente de internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<a href="http://repositorio.utn.edu.ec">repositorio.utn.edu.ec</a> Fuente de internet	<b>&lt;1%</b>

Excluir citas       Activar       Excluir coincidencias: = 65 words  
 Excluir bibliografía       Activar



## EVALUACIÓN INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

**CERTIFICO QUE:** Una vez revisado el Trabajo de Integración Curricular titulado: **“EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD”**.

**AUTOR/A:** Muela Mora Jennifer Alexandra

**DIRECTOR:** Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta

**CARRERA:** Educación Inicial modalidad en Línea

Nº	Descripción	Calificación: /10	Ponderado	Nota Ponderado
1	El informe final presenta los resultados obtenidos de una manera científica, ordenada y lógica.	10	2	2
2	Se evidencia el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan de trabajo de integración curricular.	10	2	2
3	El informe final presenta una redacción y estilo claros, así como una adecuada ortografía.	10	2	2
4	Las conclusiones y recomendaciones a las que se llega en la investigación son fundamentadas y constituyen un aporte para el área motivo de la investigación.	10	2	2
5	Se respetan y utilizan adecuadamente las normas establecidas por la institución y la metodología de la investigación científica, en la redacción del informe final.	10	2	2
				<b>10</b>

Y conforme a los parámetros a evaluarse consignó las calificaciones que a continuación se detalla:

Mg. Sandoya Sánchez Maura Julieta



Firmado electrónicamente por:  
**MAURA JULIETA**  
**SANDOYA SANCHEZ**

Validar únicamente con FirmaEC

**DIRECTOR**



## EVALUACIÓN INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR


**CERTIFICO QUE:** Una vez revisado el Trabajo de Integración Curricular titulado: **“EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD”**.

**AUTOR/A:** Muela Mora Jennifer Alexandra

**ASESOR:** Mg. Haro Oña Lidia Haro

**CARRERA:** Educación Inicial modalidad en Línea

Y conforme a los parámetros a evaluarse consignó las calificaciones que a continuación se detalla:

Trabajo de Titulación / Examen Complexivo				
 Estudiante: MUELA MORA JENNIFER ALEXANDRA Tipo: TRABAJO TITULACION Tema: El desarrollo socio efectivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de edad Nota Ponderada: <b>9,5</b>				
N°	Descripcion	Calificación /10	Ponderado	Nota Ponderada
1	El informe final presenta los resultados obtenidos de una manera científica, ordenada y logica.	9,5	2	1,9
2	Se evidencia el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan de trabajo de integración curricular.	9,5	2	1,9
3	El informe final presenta una redacción y estilo claros, así como una adecuada ortografía.	9,5	2	1,9
4	Las conclusiones y recomendaciones a las que se llega en la investigación son trascendentes y constituyen un aporte para el área motivo de la investigación	9,5	2	1,9
5	Se respetan y utilizan adecuadamente las normas establecidas por la institución y la metodología de la investigación científica, en la redacción del informe final.	9,5	2	1,9
				<b>9,5</b>



Firmado electrónicamente por:  
**LIDIA MARISOL HARO**  
 OÑA

Mg. Haro Oña Lidia Haro

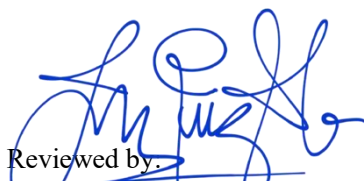
**ASESOR**



## ABSTRACT

This study highlights the importance of socio-affective development as a crucial factor in the learning processes of young children. Its objective was to analyze the influence of socio-affective development on the learning of children aged 4 to 5 years at the “Intiñan” Community Bilingual Basic Education Unit. A mixed-methods approach was adopted, with an emphasis on qualitative techniques, including non-participant observation and structured surveys administered to teachers. The sample consisted of four children from Sublevel 2 and three teachers, representing the entire study population. The findings revealed that children exhibited varying levels of emotional self-awareness, self-regulation, and social skills. Those with higher levels of socio-affective development demonstrated better academic performance, greater participation in group activities, and increased autonomy. In contrast, children with emotional limitations showed greater dependence, lower persistence, and more difficulties initiating social interactions. The main conclusion indicates a direct correlation between emotional development and academic performance, underscoring the need to implement pedagogical interventions from a socio-affective perspective. Based on the findings, a guide of socio-affective strategies was developed, incorporating playful and collaborative activities such as an emotions wheel, a collaborative block tower, and role-playing games. The purpose of this guide is to strengthen children’s emotional, social, and learning skills. It is proposed as a practical, contextually relevant, and theoretically grounded tool for early childhood education teachers.

**Keywords:** early childhood education; emotions; learning; pedagogical strategies; social skills; socio-affective development.

  
Reviewed by:  
MSc. Luis Paspuezán Soto  
December 18, 2025