

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO  
FACULTAD DE SOCIEDAD CULTURA Y CREATIVIDAD**

**LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL**

**TRABAJO DE GRADO**

**FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN  
INICIAL. UNA PROPUESTA BASADA EN EL JUEGO Y LAS RELACIONES  
INTERPERSONALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR DE  
MALAMBO**

**ESTUDIANTES**

**LYDIA ROSA OSORIO VARGAS  
EDNA FIDELA NIÑO GUALTEROS**

**TUTORA**

**CINDY JULIETH MARTINEZ RUIZ**

**ENERO**

**2026**

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I. Contextualización .....</b>	<b>7</b>
Planteamiento, definición y descripción del problema: enfoque maestros/as .....	10
Pregunta de investigación.....	13
Justificación .....	14
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos .....	16
<b>Capítulo II. Estado del arte.....</b>	<b>18</b>
Antecedentes internacionales.....	18
Antecedentes Nacionales.....	21
<b>Capítulo III. Marco Teórico.....</b>	<b>24</b>
Las diferentes perspectivas del juego .....	24
La teoría sociocultural de Vygotsky como fundamento del aprendizaje en la educación inicial .....	27
El juego como actividad mediadora del desarrollo social y emocional .....	29
Andamiaje pedagógico y andamiaje emocional en el juego.....	30
El juego en la educación inicial.....	31
Ambientes de aprendizaje, participación y rol del docente .....	32
Las relaciones interpersonales .....	34
Juego, cooperación y construcción de habilidades sociales .....	38
La Inteligencia emocional como pilar de las relaciones interpersonales en el aula .....	39
Impacto de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales .....	40
Competencias emocionales .....	41

<b>Capítulo IV. Marco Metodológico</b> .....	45
Enfoque Metodológico .....	45
Método de investigación .....	46
Población y muestra .....	47
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	47
Fase I. Diagnóstico inicial: Acercamiento al problema.....	55
Fase II. Intervención pedagógica formativa: Implementación de talleres.....	56
Fase III. Cierre del proceso investigativo y valoración de resultados .....	57
Alcances y limitaciones del proceso investigativo .....	57
<b>Capítulo V. Resultados</b> .....	58
Análisis Encuesta Inicial .....	59
Análisis implementación de los Talleres.....	64
Análisis de la Encuesta Final (EF).....	68
Análisis Final .....	70
<b>Conclusiones y Recomendaciones</b> .....	75
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	78
<b>Anexos</b> .....	87

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Ramas que componen la inteligencia emocional, .....	40
<b>Figura 2.</b> Esquema de competencias emocionales.....	42
<b>Figura 3.</b> Esquema de las fases del proceso de recolección de información .....	55

## Lista de Anexos

<b>Anexo 1.</b> Taller 1. Nos movemos. El arte de crear juntos .....	87
<b>Anexo 2.</b> Taller 2: Juego, resuelvo y aprendo .....	91
<b>Anexo 3.</b> Taller 3. Juguemos como niños.....	94
<b>Anexo 4.</b> Rejilla categorial analítica Encuesta Inicial (EI).....	96
<b>Anexo 5.</b> Rejilla categorial analítica taller 1 (T-1).....	102
<b>Anexo 6.</b> Rejilla categorial analítica taller 2 (T-2).....	105
<b>Anexo 7.</b> Rejilla categorial analítica taller 3 (T-3).....	108
<b>Anexo 8.</b> Rejilla categorial analítica Encuesta Final (EF).....	110

## **Introducción**

La presente investigación se centra en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de las docentes de educación preescolar de la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo, a partir del uso del juego como estrategia pedagógica y su función mediadora de las relaciones interpersonales y el desarrollo socioemocional al interior del aula. El estudio parte inicialmente del reconocimiento de las problemáticas o necesidades en el aula con respecto a las relaciones o interacciones, estrategia de gestión y autorregulación emocionales y convivencia que se presentan en el contexto educativo diario, enfatizando en la necesidad de promover prácticas educativas más sensibles, concretas y coherentes con las realidades personales y sociales de la infancia, comprendiendo el juego no solo como recurso didáctico, sino como herramienta formativa y transformadora de las interacciones educativas.

El trabajo se desarrolla a través de una estructura organizada en capítulos que abordan en el capítulo I. la contextualización del problema, la justificación del estudio y los objetivos de este en el capítulo II: el estado del arte a nivel internacional y nacional, en el capítulo III el marco teórico, en el capítulo IV el marco metodológico, en el capítulo V los resultados, y finalmente el análisis y las conclusiones. Presentando en estos apartados los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación, la ruta metodológica seguida, los instrumentos y técnicas de recolección de información, el proceso de intervención mediante talleres pedagógicos, el análisis de los datos obtenidos y la reflexión final sobre los aportes, alcances y proyecciones del estudio, permitiendo una comprensión integral de todo el proceso investigativo.

## Capítulo I. Contextualización

La **Institución Educativa Simón Bolívar** (en adelante I.E Simón Bolívar), en la cual se desarrolla el proceso de práctica pedagógica<sup>1</sup> se encuentra ubicada en el municipio de Malambo, en el departamento de Atlántico, que corresponde a la región caribe de Colombia. Es un municipio construido por un terreno plano ubicado a orillas del Río Magdalena. Su actividad económica principal se basa en la práctica de la agricultura y la ganadería, así como diferentes productos entre los que se encuentra el algodón, el arroz, el millo y la yuca. Adicionalmente en años recientes, debido a la cercanía con Barranquilla, la capital del departamento del Atlántico y con el Río Magdalena, se ha convertido en una zona atractiva para las empresas industriales que buscan radicarse en este territorio. No obstante, un gran porcentaje de los habitantes tienen como fuente de ingreso principal el trabajo informal, enfocado en la venta y comercialización de productos cultivados, sumado a oficios como el moto taxismo, trabajo doméstico, ventas ambulantes, entre otras, lo que explica porque gran parte de su población pertenece a un estrato socio económico bajo.

La población del municipio de Malambo hace parte de la comunidad indígena Mokaaná, una etnia que habita en varios municipios del departamento del Atlántico, quienes se caracterizan por mantener su propia cultura, sus costumbres y sistema de gobierno interno que aún hoy mantienen vigente. En los últimos años este municipio ha incrementado de manera considerable su población, como consecuencia de procesos migratorios, los cuales se han establecido de manera permanente. De igual forma, han llegado para establecerse en el territorio, personas de diferentes regiones del país; quienes por diferentes motivos se han trasladado hasta este lugar. Es por esto,

---

<sup>1</sup>Lydia Rosa Osorio Vargas, responsable de la planificación, implementación y acompañamiento de las experiencias pedagógicas. Edna Fidela Niño Gualteros, realizó aportes conceptuales contribuyendo al desarrollo de la investigación de mera online

que se considera este municipio como multicultural, entendiendo la multiculturalidad como la existencia e interacción de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico o social.

Es pertinente enfatizar que las bajas condiciones económicas, la falta de empleo, entre otras situaciones de riesgo que afectan a la población colombiana en general, han sido desencadenantes de problemáticas sociales en el municipio de Malambo como los altos índices de inseguridad, hurto, homicidios, la venta y consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, micro tráfico, embarazos de jóvenes adolescentes y hogares no convencionales o disfuncionales, las cuales han influenciado significativamente en las familias malambras y por ende a sus niños y niñas.

Malambo al ser municipio certificado por el gobierno nacional para administrar de manera autónoma el sistema educativo en su territorio, cuenta con una Secretaría de Educación Municipal, desde la cual se implementan políticas públicas y programas de educación orientados a los niños de educación inicial de la mano con el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF, programa de alimentación escolar, entre otras instituciones. Además, posee espacios modernos y recreativos para los niños quienes pueden disfrutar con parques públicos en la mayoría de los barrios, además de un polideportivo, la plaza principal, la casa de la cultura, quien también ofrece espacios de formación cultural para los niños del municipio, como lo son talleres de danza, teatro, técnica vocal, entre otros.

En este sentido, Malambo en los últimos años se ha ido fortaleciendo en materia de educación, atención a niños, niñas de primera infancia y básica primaria construyendo políticas de articulación municipal en beneficio de los estudiantes y sus familias. Por lo anteriormente expuesto, es posible entrever las principales características del territorio, la población, y sus principales condiciones sociales, culturales y políticas donde se ubica el escenario de práctica,

dando cuenta de cómo el entorno influye desde todo punto de vista en el desarrollo y aprendizaje de los niños y de qué manera, el gobierno municipal ofrece estrategias que posibilitan o no mejorar estas condiciones.

La **I.E. Simón Bolívar** del municipio de Malambo, imparte formación educativa a nivel preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, cuenta en su espacio físico con una sola sede, diecinueve (19) aulas dotadas para mil (1.000) estudiantes distribuidos en dos jornadas una matinal y una vespertina. En **jornada mañana** son atendidos estudiantes de educación básica secundaria y media, así como también dos aulas de educación preescolar y dos aulas de básica primaria; en **jornada tarde** son atendidos estudiantes de básica primaria y cuatro aulas de educación preescolar.

El cuerpo docente está integrado por seis (6) docentes de educación preescolar, trece (13) para educación básica primaria y veintiséis (26) para educación secundaria y media, entre normalistas licenciados y profesionales no licenciados, tres (3) de ellos son docentes de la etnia Mokaná quienes diseñan proyectos culturales para la preservación de la cultura indígena dentro de la institución educativa.

La institución en los últimos años ha mejorado significativamente en materia de infraestructura y calidad educativa, llegando a ser reconocida como la institución educativa oficial del municipio con mejor resultado en las pruebas saber 11 de 2024. (Institución Educativa Simón Bolívar, 2024)

### **Planteamiento, definición y descripción del problema: enfoque maestros/as**

En el contexto colombiano, la educación preescolar se encuentra orientada por políticas públicas, entre ellas el *Programa Todos a Aprender – PTA 2.0*, una estrategia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que busca fortalecer las prácticas pedagógicas y el acompañamiento docente en las instituciones educativas oficiales (MEN, 2023). En su última actualización, el programa propone la estrategia denominada “*La educación abraza la paz, la justicia, la reparación y la no repetición*”, que consiste en acciones pedagógicas enfocadas en la gestión emocional y la convivencia pacífica, a partir de la comprensión del conflicto (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Esto se encuentra alineado con las *Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar*, que destacan el juego, el desarrollo socioemocional y las interacciones relacionales como ejes fundamentales del aprendizaje en los primeros años, evidenciando así, que el desarrollo infantil es un proceso integral, en el que se articulan diferentes dimensiones como la cognitiva, emocional, social y cultural (MEN, 2018).

A nivel municipal, aunque existen programas propuestos para la primera infancia y mecanismos de acompañamiento pedagógico, su implementación ha sido limitada. En el año 2025 solo se ofrecieron **dos (2) capacitaciones virtuales opcionales** para docentes de preescolar, sin que contaran con procesos sistemáticos de seguimiento ni acompañamiento en aula. Esto sumado a la falta de consolidación de estas estrategias, afecta la actualización pedagógica de las docentes y limita su capacidad para promover experiencias significativas que favorezcan las relaciones interpersonales, la expresión y autorregulación emocional; así como el juego como herramienta mediadora del desarrollo infantil. En ese sentido, la formación continua y acompañamiento son esenciales porque permiten que las docentes comprendan los cambios en los contextos sociales,

adapten sus prácticas y desarrollen competencias pedagógicas para atender las necesidades emergentes de las niñas y niños (Imbernón, 2017).

Ahora bien, estas políticas se aplican en un contexto sociocultural complejo. En este contexto, se relacionan las niñas y los niños de preescolar de la I.E. Simón Bolívar, los cuales se encuentran entre los 3 y 5 años, conviven en hogares afectados por múltiples dinámicas que inciden en su desarrollo socioemocional. Desde esta realidad más del 50 % vive en familias separadas o en proceso reciente de recomposición familiar; otros se encuentran al cuidado de abuelos o tíos, algunos de ellos sin escolaridad básica. A esto se suma el desempleo, la migración, la inseguridad, el desplazamiento y la presencia cotidiana de violencia, riñas, amenazas o venta de sustancias en el municipio. Tales condiciones de riesgo constituyen entornos de socialización marcados por la inestabilidad emocional y modelos de relación basados en la agresión o la intolerancia.

Entonces si se toma en consideración algunas precisiones que como señalan las Bases Curriculares como el desarrollo infantil el cual se configura en la interacción entre la biología y la experiencia, por lo que los entornos humanos y culturales condicionan significativamente las formas de relación, los modos de expresión emocional y la construcción de vínculos (CIPI, 2013; MEN, 2018). Las observaciones realizadas al interior del aula de preescolar manifiestan cómo esas dinámicas familiares se hacen presentes e influyen en el contexto educativo. Aunque con frecuencia a esa edad los niños se muestran curiosos, participativos y disfrutan ampliamente de actividades lúdicas; también suelen pasar por momentos de agresiones físicas o verbales en medio de discusiones, uso de palabras groseras y dificultades para identificar y regular sus propias emociones ante situaciones cotidianas.

Comportamientos como usar un tono de voz elevado que incluso llegan a los gritos, agredir físicamente, través de empujones; o verbalmente, mediante insultos e incluso afectar u obstaculizar el trabajo de un compañero. Esto resultan ser respuestas aprendidas en sus entornos de referencia, como por ejemplo la familia. Coincidiendo con lo planteado por Monjas y González (2018), quienes sostienen que las habilidades sociales y las formas de resolver conflictos se adquieren tempranamente en interacción con los modelos familiares.

En este contexto la escuela desempeña un papel fundamental; pues si bien la institución orienta sus prácticas desde los Lineamientos del MEN, se observa que las experiencias pedagógicas privilegian procesos académicos y actividades de corte cognitivo, mientras que el juego, el movimiento, la exploración y la interacción, que son elementos esenciales del aprendizaje en esta etapa según el MEN (2018); quedan relegados por temor a que se generen conflictos o agresiones entre pares. Promoviendo ambientes poco armónicos; caracterizados por malestar y conflictos, afectando el desarrollo integral, la participación y la convivencia.

Adicionalmente, las docentes, aun contando con formación diversa en temas de educación preescolar, psicopedagogía e incluso psicología, **enfrentan diversos retos a la hora de gestionar las interacciones sociales en el aula**. Entre las dificultades observadas por las docentes destacan, no contar con estrategias para mantener el control de situaciones conflictivas, recurriendo a llamados de atención poco asertivos o comparaciones que pueden afectar la autoestima infantil. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la formación de las docencias en prácticas pedagógicas que promuevan relaciones basadas en la empatía, el manejo emocional y el trabajo colaborativo utilizando el juego como herramienta. Con esto concuerda Imbernón (2017), afirmando que **la formación docente no puede ser un evento aislado**, sino por el contrario debe

centrarse en un proceso continuo que contribuya de manera significativa a repensar y transformar las prácticas en contextos reales de aula.

En consecuencia, la formación continua y el acompañamiento a las docentes cobran una importancia vital, ya que les permite comprender los cambios que surgen en los contextos sociales; y en esa medida ajustar sus prácticas pedagógicas y fortalecer las competencias necesarias para responder a las nuevas necesidades de los niños al interior y fuera del aula. Esto va más allá de la actualización en contenidos, por lo que es fundamental que los y las docentes cuenten con espacios de reflexión y apoyo, donde puedan compartir experiencias, identificar desafíos comunes y construir colectivamente estrategias que enriquezcan su labor educativa. Así, se favorece una educación más cercana, flexible y sobre todo sensible a las realidades que viven los estudiantes en su entorno cotidiano.

Por tanto, estas estrategias deben contribuir no solo al desarrollo integral de las niñas y niños, sino también a contrarrestar los patrones relacionales conflictivos provenientes del hogar y del entorno social, favoreciendo vínculos más empáticos y ambientes escolares más armónicos.

### **Pregunta de investigación**

¿De qué manera la participación en los talleres “juguemos y aprendamos juntos” sobre juego y prácticas interpersonales influye en la reflexión pedagógica y movilidad didáctica de las docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo?

## **Justificación**

El **fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar** de la I.E. Simón Bolívar de Malambo resulta pertinente y necesario debido a las dinámicas sociales, familiares y escolares que atraviesan los niños de 3 a 5 años en este contexto particular. La evidencia observada en las aulas muestra que el estudiantado presenta dificultades en la gestión emocional, la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas, situaciones estrechamente asociadas tanto a las condiciones del entorno familiar como a las prácticas educativas centradas principalmente en lo académico y con menor presencia de experiencias basadas en el juego, la interacción y el movimiento<sup>2</sup>. Frente a esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario ideal para facilitar el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional, así como la socialización y la construcción de vínculos que proporcionen seguridad; lo cual coincide con las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar del MEN (2017), cuyo contenido enfatiza en que el desarrollo infantil es resultado de la interacción entre factores biológicos y factores sociales, que están integrados por las experiencias relacionales y culturales que el niño obtiene de su entorno.

Desde el punto de vista académico, la relevancia de este proyecto pretende contribuir a la comprensión de cómo el juego en conjunto con unas prácticas pedagógicas adecuadas, fortalecen los procesos socioemocionales y relacionales en la primera infancia. Frente a esto la literatura encabezada por diferentes autores expone el juego como una experiencia integral que permite a los niños explorar por sí mismos, interactuar con otros, autorregular sus emociones y a través de ellas nutrir su realidad, por lo que el juego resulta ser una herramienta mediadora de gran importancia del aprendizaje y la convivencia. Por tanto, el proyecto permitirá tener mayor

---

<sup>2</sup> La sistematización de esta información se realizó mediante la observación en el aula durante el proceso de enseñanza.

conocimiento acerca de la relación entre dichas estrategias y las relaciones interpersonales y el impacto que tienen dichas estrategias en las interacciones cotidianas, sobre todo en contextos vulnerables, de manera que esto genere aportes significativos para futuras investigaciones y para la formación docente.

Desde la relevancia practica la investigación porque contribuye a la formación docente en torno a temas de suma importancia como pedagogía del juego, educación emocional y estrategias para la promoción de interacciones respetuosas en el aula. Aunque el municipio y en estado en general, han mostrado tener iniciativas para capacitar y al docente de manera continua; tal es el caso del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, cuya implementación ha sido limitada por la falta de acompañamiento sistemático que permitan transformar lo que se plantea en los lineamientos en acciones concretas dentro de las aulas. Los talleres diseñados en este proyecto pretendieron proporcionar una serie de herramientas concretas para que las docentes puedan mejorar de manera continua sus prácticas; y a través de ellas tener a su alcance otras alternativas para gestionar los conflictos cotidianos en las interacciones entre pares, mejorar el ambiente escolar y promover la autonomía y gestión emocional en los niños. Sumado a esto el proyecto pretende contribuir a, fortalecer la sensibilidad pedagógica permitiendo que las docentes cuenten con criterios que les permitan tener una mayor comprensión de los comportamientos en la etapa infantil, que vaya más allá de los problemas disciplinarios; y que incluya también expresiones contextuales que requieran acompañamiento y mediación pedagógica.

Por último, como relevancia institucional, la investigación proporciona aportes valiosos para la I.E. Simón Bolívar, ya que responde a necesidades reales y actuales de la institución y del entorno observado por las docentes; identificadas en las observaciones al interior del aula y en las dinámicas de convivencia escolar. Lo que beneficiara a la comunidad educativa, permitiéndole

contar con docentes más capacitadas en el diseño de experiencias educativas basadas en el juego, lo que a la vez ayudara a promover aprendizajes significativos, que contribuyan a la construcción de ambientes escolares más armónicos, y que garanticen un adecuado desarrollo emocional, personal y social. Reflejándose positivamente en la disminución de conflictos dentro del aula, en la mejora del clima escolar y en el fortalecimiento de los procesos de socialización del estudiantado. Asimismo, la institución contará con un insumo metodológico y formativo que podrá replicarse en grados superiores o en otras sedes, contribuyendo a una cultura institucional más empática, participativa y centrada en el desarrollo integral.

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Fortalecer las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar de la I.E. Simón Bolívar de Malambo, a través de talleres que fomenten el juego y sensibilización de las relaciones interpersonales para su atención cotidiana.

### ***Objetivos Específicos***

1. Realizar un diagnóstico de las prácticas pedagógicas actuales de las docentes de preescolar de la Intuición Educativa Simón Bolívar de Malambo relacionadas con el juego y la promoción de relaciones interpersonales positivas y estudiantes de transición, mediante la aplicación de una encuesta pre y post.
2. Diseñar e implementar talleres pedagógicos orientados a fortalecer la expresión emocional, uso del juego como estrategia didáctica y herramienta para favorecer en los docentes, la sensibilización y el desarrollo de relaciones interpersonales sanas en las aulas de preescolar.

3. Sensibilizar a los docentes del grado transición de la Intuición Educativa Simón Bolívar de Malambo sobre el impacto de las estrategias medidas por el juego en las relaciones interpersonales al interior del aula.

## Capítulo II. Estado del arte

A continuación, se presenta una revisión de literatura a nivel internacional, nacional y regional de investigaciones relacionadas con el tema del juego, las relaciones interpersonales en el aula y las estrategias pedagógicas mediadas por el juego. Para lo cual se consultaron revistas indexadas como Redalyc, Scielo, así como repositorios institucionales.

### Antecedentes internacionales

Entre los antecedentes internacionales, se resalta la investigación desarrollada por Jiménez-Tamayo & Ludeña-Jaramillo (2022), en Ecuador, titulada “*Actividades lúdicas (juegos tradicionales) como dinamizador de las relaciones interpersonales*”; la cual tuvo como fin identificar las actividades lúdicas como estrategia alternativa para fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes que cursan séptimo año de educación básica, en la escuela Miguel Riofrío de la ciudad de Loja. Para llevarlo a cabo se empleó la metodología de tipo cualitativa descriptiva, en la que se emplearon técnicas como la observación, la encuesta y la Escala de comportamiento asertivo para niños. Entre los hallazgos se encontró que la gran mayoría de los estudiantes conocen los juegos tradicionales ecuatorianos, pero no los ponen en práctica en el aula o dentro de la institución, sino fuera de ellas. Además, se encontró que la aplicación de actividades lúdicas tuvo un impacto positivo en el establecimiento de las relaciones interpersonales y en el fomento de actividades cooperativas.

Esta investigación se toma como antecedente porque además de los hallazgos, proporciona postulados teóricos que evidencian la importancia del juego lúdico en el entorno educativo, tal es el caso de Sailema, (2018) quien sostiene que, el juego suple una necesidad educativa que no solo

tiene que ver con el desarrollo físico de los niños, sino que también influye en la capacidad de adaptación, potencia la identidad personal y la capacidad de asumir las normas sociales.

Desde una perspectiva similar, la investigación desarrollada por Gil Cestero & Mancebón Gil (2018) en Reino Unido, que llevo por nombre “*Mejora de las relaciones interpersonales a través del juego cooperativo*” que se centró en comprobar que a través del del juego cooperativo se puede mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes. En cuanto a la metodología, el proyecto se enfocó en una metodología cualitativa. Los resultados demostraron que los juegos cooperativos resultan ser una herramienta útil para mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, disminuyendo las relaciones agresivas o nulas.

La pertinencia de este trabajo, escogido como antecedente se basa en los resultados alcanzados, corroboran la hipótesis planteada acerca de la efectividad del juego para fortalecer relaciones cooperativas, el desarrollo de habilidades comunicativas entre ellas la asertividad en el trato y en general en las interacciones sociales.

Asimismo, la investigación realizada por Vásquez & Loor (2021) en Ecuador, que llevo como título “*Juego de roles: una estrategia didáctica para las habilidades interpersonales en niños de educación inicial con edades de 4 a 5 años*”. Su objetivo fue determinar la influencia de los juegos de roles en el desarrollo de las habilidades interpersonales en niños de Educación Inicial con edades de 4 a 5 años. Para dar cumplimiento a este objetivo se empleó una metodología cualitativa, descriptiva de tipo experimental. En cuanto a los resultados alcanzados, estos pudieron corroborar que la implementación del juego, en particular el juego de roles favorece las relaciones interpersonales e interacciones entre los niños en transición.

Como aporte, este antecedente corrobora a partir de sus hallazgos, la importancia de la implementación de actividades lúdicas en el entorno educativo para el aprendizaje y desarrollo de

los niños, además de que desde lo teórico esta investigación destaca los postulados de Piaget (1946) respecto al juego, a partir de la descripción de los diferentes estadios que atraviesa el niño y el papel del juego en ellos, explicando en cada estadio como la evolución del desarrollo y del pensamiento está influenciada por las habilidades adquiridas a través del juego.

Otro antecedente destacado, es la investigación de Culquicondor (2018) en Perú que lleva por título *El juego dramático y el desarrollo de habilidades sociales en los niños de 4 años de la institución educativa n° 14327-San Jorge Frias, 2018*, y tiene como finalidad establecer si el juego dramático tiene efectos positivos sobre la asertividad y empatía de los niños. La metodología implementada fue cuantitativa experimental, que llevó a concluir que el juego de tipo dramático tiene efectos significativos en el desarrollo de habilidades sociales en los niños, sobre todo en aquellos que tienen deficiencia en relaciones asertivas o empatía. En ese sentido, esta investigación es pertinente como antecedente, ya que enfatiza en la importancia del juego dramático y del juego de roles, como herramientas para contribuir en el desarrollo de habilidades personales o potenciarlas de acuerdo con el entorno

Por su parte, Sánchez (2020), desde su investigación realizada en San Luis Potosí México, titulada *“El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo”* Su objetivo se centró en analizar y modificar las relaciones interpersonales durante el año escolar. Esto con el fin de dar respuesta a la necesidad principal que era las dificultades en la socialización de los niños. Para esto se empleó metodología cualitativa sociocrítica, apoyándose en el ciclo reflexivo de Smith. Durante la aplicación de instrumentos se emplearon situaciones didácticas que tuvieron como base el trabajo colaborativo, rompecabezas grupales, figuras y juegos de roles, entre otros. Los resultados mostraron, que a través de las actividades se favoreció la cooperación y el logro de metas comunes; así como una mejora en el

trato afectuoso y los vínculos emocionales, destacando el juego como una herramienta eficaz para fomentar relaciones interpersonales saludables.

Finalmente, Maza (2021) desarrolló en la Universidad Técnica del Norte de Ecuador 2021 un proyecto de investigación titulado “*El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales de los niños en la Unidad Educativa Víctor Manuel Peña Herrera*”. Esta tuvo como fin, generar un proyecto pedagógico de aula como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales mediante la pedagogía teatral en los niños de Grado sexto y séptimo en Básica Media de la UE Víctor Manuel Peñaherrera. Esto como respuesta a la problemática identificada en donde los niños establecen relaciones interpersonales en su entorno escolar, muchas de estas se limitan a interacciones rutinarias, sin profundizar en aspectos como el trabajo cooperativo entre compañeros, el asertividad en el trato o la empatía. Se diseñaron una serie de actividades como por ejemplo pequeñas obras de teatro, que involucraron tanto a estudiantes como a docentes; y mediante ellas promovieron nuevas interacciones y se fortalecieron las relaciones interpersonales. Por lo tanto, los resultados reflejaron avances en la cohesión grupal y en la calidad de la convivencia, demostrando que el teatro es una estrategia pedagógica innovadora y efectiva para el desarrollo social y emocional en el contexto educativo.

### **Antecedentes Nacionales**

Para esta investigación, se identificó el trabajo realizado por Castro-Peña & Garavito-Riveros (2019) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (2019), titulado *Trabajo colaborativo: una estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales en los niños*. Este trabajo investigativo, se centró en identificar y abordar las dificultades en las relaciones interpersonales durante la práctica pedagógica, como respuesta a la problemática identificada centrada en el uso de un

lenguaje inapropiado, dificultades de convivencia, así como para crear y mantener vínculos afectivos entre pares. Para responder a esta necesidad se pretendió favorecer relaciones interpersonales saludables, fortaleciendo el trabajo colaborativo

El aporte de este antecedente al presente trabajo toma como referentes teóricos los planteamientos de Díaz (1998) quien argumenta que el éxito de las diversas actividades lúdicas que fomentan las habilidades colaborativas depende de la eficacia en el acompañamiento docente y en qué medida este pueda generar un ambiente equitativo y de confianza e igualdad. Por otro lado, Toronto (2010), resalta el rol del docente como mediador y facilitador de interacciones significativas en el aula. En la categoría de relaciones interpersonales, se apoyaron en Bandura (1987) y Erikson (2005), quienes enfatizan que las interacciones sociales son el escenario donde se construyen identidades y se desarrollan competencias comunicativas y emocionales.

Perdomo y Vargas (2020) llevaron a cabo una investigación en la Laguna denominada “Fortalecimiento de las relaciones interpersonales a partir de la implementación de una secuencia didáctica”, cuyo propósito fue promover la mejora de los vínculos interpersonales entre los estudiantes de grado Transición en la Institución Educativa Municipal la Laguna.

Esto se desarrolló mediante una metodología cualitativa de tipo crítico social. Los resultados evidenciaron que el diseño de los talleres y actividades fundamentadas en la lúdica, potencio en los estudiantes habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, el control emocional; junto con valores como el respeto y la cooperación mutua, lo que a la vez permitió establecer relaciones interpersonales asertivas. Adicionalmente, la investigación apporto referentes teóricos como Villa & Leyton (2016), quienes resaltan la importancia de que, dentro de los procesos de enseñanza, se desarrolle un enfoque lúdico para llegar a los niños de forma más creativas y fortalecer sus habilidades.

En una línea similar, la investigación realizada por Fuentes & Molina (2022) en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, titulada *El trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar*, buscó implementar acciones pedagógicas colaborativas con un enfoque crítico-reflexivo para fortalecer la convivencia escolar. A través de instrumentos como entrevistas y bitácoras, identificaron y potenciaron debilidades en las relaciones interpersonales, logrando durante y después de la intervención una mejora en la convivencia y en la valoración de su importancia para un entorno escolar sano.

Al analizar los distintos aportes de estas investigaciones queda en evidencia que el juego, así como el trabajo colaborativo y el arte resultan ser estrategias de acción efectivas para fortalecer las relaciones interpersonales en entornos escolares con diferentes realidades y situaciones. No obstante, pese a que los resultados afirman que las interacciones entre estudiantes mejoran a partir de la utilización del juego, también es necesario reflexionar y profundizar en cómo estas estrategias inciden en la pedagógica y en la capacidad de aplicar la didáctica del cuerpo docente. En este sentido, esta investigación aporta una mirada transformadora acerca de cómo la participación docente en talleres lúdicos puede brindarles conocimientos y herramientas para a partir de ellas, transformar sus prácticas pedagógicas y ayudar en la construcción de ambientes escolares más sanos, inclusivos y colaborativos.

### **Capítulo III. Marco Teórico**

En este apartado, se abordarán referentes conceptuales y teóricos relacionados con el juego y las relaciones interpersonales, que permitirán tener una mejor comprensión del tema a investigar. A partir de la teoría estructural del juego propuesta por Piaget, complementada por otros teóricos que resaltan el papel del juego en la educación durante los primeros años como Alonso; Johnson & Johnson, entre otros. Respecto a las relaciones sociales, se hará alusión a la teoría de socialización de Piaget complementada por la teoría de la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky. Estos referentes facilitarán la comprensión tácita a los objetivos del proyecto.

#### **Las diferentes perspectivas del juego**

El juego según Alonso (2021) es una actividad libre que nace de manera voluntaria y que produce a quien la realiza placer o satisfacción, que requiere tener presente ciertos límites y reglas. Como un complemento de esta definición, para Gallardo et al., (2018) el juego es considerado una herramienta que promueve el aprendizaje y el desarrollo, contribuyendo al desarrollo social, cognitivo y emocional, en especial en la etapa infantil puesto que a través de él se exploran y fortalecen habilidades, se expresan diferentes tipos de emociones y se establece contacto con el entorno.

Por otra parte, de acuerdo con Ramírez Parra (2023) quien afirma que el juego está presente en todas las experiencias u vivencias del individuo, ya que hacer parte de él y de su historia, lo que quiere decir que el juego es una expresión de como el individuo ve la vida e interioriza su cultura. Desde este concepto del juego retomado por Soto Aranda (2022) enfatiza que el juego no es solo parte de la niñez, sino que también puede influenciar a jóvenes y adultos, convirtiéndose en una herramienta transformadora y de aprendizaje.

La definición anterior también es corroborada por Paredes (2002) quien menciona que para el individuo ya sea niño, adolescente, joven adulto o anciano, el juego está presente en cada una de sus etapas evolutivas, por lo tanto, el juego acompaña al ser humano durante toda su vida y tal como el ser humano evoluciona, cambia y se adapta a medida que la persona lo hace y ayuda de manera diferente al aprendizaje en cada una de ellas. Por último, Fink (1979) define el juego como un elemento que es y será no solo un producto de la cultura, como expresan algunos autores, sino la cultura misma puesto que tiene imbricadas manifestaciones tradicionales, ritos, realidades de los territorios, de las comunidades y de las cotidianidades.

A partir de estas definiciones, se puede comprender el juego no solo como una actividad propia de la infancia sino como un fenómeno relacionado con creencias culturales, el proceso evolutivo y educativo. Esto resulta pertinente para el proyecto, pues permite entender que el juego es más que un medio para aprender: es una forma de lenguaje en sui mismo, mediante el cual los niños expresan su subjetividad, reflejan la forma como interpretan el mundo y establecen vínculos con otros. Algo que se profundiza y comprende aún más desde la propuesta piagetiana del juego como una vía privilegiada para el desarrollo cognitivo.

### ***Teoría estructural del juego de Piaget***

La teoría del juego de Piaget descrita en Sánchez (2023) establece que el juego es una actividad fundamental que favorece el desarrollo y aprendizaje del individuo desde sus primeros años. Desde esta teoría la capacidad de jugar está asociada a la capacidad simbólica del niño de representar su realidad y como la comprende, considerando que el juego se caracteriza por ser el protagonista en donde expresa su subjetividad y su egocentrismo, pero también donde de manera espontánea refleja su cotidianidad

Asimismo, para Piaget el desarrollo cognitivo y aprendizaje respecto al entorno del niño se da gracias a los procesos de asimilación, acomodación y adaptación. La asimilación de acuerdo con Piaget permite que el individuo acomode las nuevas experiencias a partir de los esquemas mentales ya existentes. La acomodación, está relacionado con la adaptación o modificación de los esquemas cognitivos, ya existentes en el individuo, para incorporar nueva información proveniente de nuevas experiencias; y por último la adaptación que resulta ser el acoplamiento de los pensamientos previos y los nuevos (Sánchez 2023).

Por lo tanto, al analizar la teoría propuesta por Piaget, en relación al juego , se puede decir que a través de él se da una especie de asimilación en la que interioriza como propia la las experiencias vividas y los elementos del entorno, es decir la nueva información se suma y adapta a los esquemas que el niño ya tiene; los cuales después exterioriza y representa en el juego, dando paso a la adaptación, siendo a través del juego que el niño explora, experimenta y aprende del mundo que lo rodea, lo que lo lleva a comprender de su propia realidad

Por otra parte, desde la teoría Piagetiana según menciona Peña (2022) afirma que el juego más allá de ser una actividad representa una herramienta esencial para el aprendizaje, puesto que es a través del juego que el ser humano en los primeros años, tiene su primer acercamiento con su entorno y el mundo para comprenderlo, desarrollando habilidades cognitivas y sociales, así como también habilidades relacionadas con el aprendizaje. De allí que el juego en la educación represente una herramienta de suma importancia como se explicara a continuación

Frente a esto, es pertinente decir que el aporte de Piaget es clave porque ofrece una lectura del juego como actividad intelectual que se estructura conforme el niño crece y es muestra de su desarrollo; sin embargo, su visión tiende a centrarse en el proceso individual del niño. Para este proyecto, es fundamental reconocer esta contribución. Entendiendo que el aprendizaje no se da

únicamente mediante la acción individual, sino también mediante la interacción social de allí la importancia de fomentar las relaciones interpersonales en el aula. Aquí emerge la necesidad de articular estas ideas con perspectivas como la de Vygotsky, que complementa la mirada piagetiana.

### **La teoría sociocultural de Vygotsky como fundamento del aprendizaje en la educación inicial**

La teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky representa uno de los postulados teóricos más importantes que describen y explican los procesos de aprendizaje y desarrollo en la infancia. Desde esta teoría, el desarrollo cognitivo y socioemocional no es visto únicamente como un proceso individual y aislado, sino también como una construcción social, que se encuentra mediada por la interacción con los otros y por el uso de elementos culturales, entre ellas el lenguaje y el juego (Alonso,2021).

Desde los planteamientos de Vygotsky, toda función psicológica superior aparece inicialmente en el plano social (interpsicológico) y posteriormente lo hace en el plano individual (intrapicológico), esto hace que la interacción social esté ubicada como base del aprendizaje. En el contexto educativo, esta premisa adquiere especial significado, ya que el aula es considerada un espacio de mediación, donde el docente (quien es el guía) y los pares favorecen la construcción de significados compartidos (Daniels, 2016).

En la teoría sociocultural uno de los conceptos más retomados y conocidos es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par más competente (Alonso, 2021). Asociado con el juego, particularmente el juego social y simbólico, tiene como función potencia dicha zona, permitiendo a los niños asumir roles, sigan reglas y regulen su conducta, asemejando la realidad; más allá de sus capacidades actuales, favoreciendo así el desarrollo integral.

### *La zona de desarrollo Próximo de Lev Vygotsky*

Desde esta teoría Vygotsky proponía que en el niño existían dos niveles de desarrollo. Uno era el desarrollo actual del niño, en el que la solución de problemas era a partir de sus capacidades individuales; y el otro el nivel avanzado, que el niño podía alcanzar, que denominada zona de desarrollo próximo, a aquel aprendizaje o desarrollo de habilidades y capacidades que el individuo podía llegar a tener mediado por la interacción u colaboración con otros, que podía ser el docente, que representaba un guía o instructor y los demás compañeros con quienes interactuaba (Lundgren, 2023).

Para Vygotsky establecer la zona de desarrollo próximo era marcar la diferencia entre el nivel de desarrollo real que el individuo puede alcanzar por sí solo y el potencial al que puede llegar gracias a su interacción con otras personas del entorno; en particular el docente quien al cumplir el rol de instructor debe proporcionar las herramientas y apoyar el proceso del niño al siguiente nivel, facilitando un ambiente confiable y seguro que motive al niño al aprendizaje y a la exploración (Lundgren, 2023).

Desde lo mencionado por Rahman (2024), las relaciones en el aula esta mediada por el vínculo entre estudiante-docente, en la cual este último al ser mediador y guía para proporcionar mediante interacciones verbales y cooperación conjunta, las herramientas y el apoyo en el proceso de desarrollo intelectual del niño, lo cual incluye, pero también adecuación del entorno, lo que quiere decir que la calidad de la interacción profesor-alumno se considera crucial en ese aprendizaje.

Considerando lo anterior, tanto Piaget como Vygotsky desde perspectivas distintas, coinciden en que el desarrollo infantil ocurre en interacción con el entorno. En ese orden de ideas se puede decir que el juego funciona como un escenario que refleja la realidad social en el que se suscitan interacciones y se organizan. Puesto que es a través del juego, los niños negocian reglas,

comparten significados, desarrollan habilidades sociales y construyen vínculos afectivos. Por ello, comprender las relaciones interpersonales requiere, hablar del juego y entender su rol como una herramienta dentro de un espacio donde se manifiestan y fortalecen dichas relaciones. Esta conexión justifica la estructura del abordaje teórico y orienta la comprensión del proyecto.

### **El juego como actividad mediadora del desarrollo social y emocional**

Desde la perspectiva sociocultural, el juego representa una actividad fundamental para la internalización de normas sociales, valores, creencias culturales y formas de interactuar y relacionarse. De acuerdo con Gonzales Moreno (2022) desde la perspectiva de Vygotsky; durante el juego, que el niño actúa “como si fuera mayor”, lo que le permite intentar mostrar comportamientos sociales y emocionales vistos en otro tipo de contextos o entornos más complejos. En este sentido, el juego se establece como un mediador privilegiado del aprendizaje social y emocional.

Este planteamiento se complementa con la visión cultural del juego propuesta por Huizinga como menciona Soto Aranda (2022), quien lo define como una actividad de naturaleza formadora de sentido y al mismo tiempo cohesionadora de la interacción social. En el contexto educativo, estas premisas han sido retomadas para comprender la función del juego como una estrategia pedagógica que busca promover la participación, la construcción de significados y el fortalecimiento de los vínculos entre pares (Flórez, 2013).

Asimismo, Piaget (1962) reconoce y reafirma el valor del juego en el desarrollo, especialmente en el desarrollo cognitivo y simbólico, afirmando que a través de este los niños son capaces de asimilar la realidad y construir estructuras mentales de acuerdo con su etapa y edad. No obstante, es desde la teoría sociocultural donde el juego es asociado a una dimensión

profundamente social, al ser entendido como un espacio de negociación, cooperación y mediación cultural (Papalia et al., 2017).

### **Andamiaje pedagógico y andamiaje emocional en el juego**

El concepto de andamiaje es otro de los más significativos derivado de la teoría sociocultural; y se refiere al apoyo temporal y concreto que brinda el adulto o el docente si se habla de un entorno educativo, para favorecer el aprendizaje del niño. Hasta el momento en que el niño adquiere mayor autonomía, lo cual sucede de forma paulatina (Daniels, 2016). Esto aplicado al contexto del juego, implica que el andamiaje se manifiesta cuando el docente orienta, guía, sugiere, modela o acompaña sin imponer, respetando el ritmo y las iniciativas del niño.

De manera complementaria, Vygotsky, reconoce el andamiaje emocional, término que usa para definir una forma de mediación que ayuda a los niños a identificar, comprender y regular sus emociones durante la interacción social. Lo que significa que, desde esta teoría, las emociones emergen y se transforman en la actividad de interacción compartida, por lo que requieren de un acompañamiento sensible por parte del adulto ya sea docente o familia (Bisquerra, 2016).

Lo anterior se articula con la educación emocional propuesta por Bisquerra (2003), quien define este proceso como el desarrollo de competencias para la conciencia, regulación y expresión emocional. Mientras que Goleman (1995), destaca que las emociones influyen directamente en la predisposición al aprendizaje o a la motivación de este, lo que refuerza la importancia de generar ambientes lúdicos emocionalmente seguros y estimulantes (Bisquerra, 2016).

## **El juego en la educación inicial**

El juego según Cárdenas & Gómez (2014) representa una herramienta para el aprendizaje en el aula, pero al mismo tiempo contribuye a fomentar y fortalecer las relaciones interpersonales en el aula y con el mundo exterior, porque, es a través del juego que se aprenden habilidades corporales y las características de las cosas. Lo cual es reafirmado por los afirmados por Winnicot, (1982) quien concibe el juego como una experiencia creadora continua que se da en cualquier tipo y espacio y que está relacionado con una fuerza socializadora proveniente de la libertad creativa. Seguidamente, Sarle (2010) menciona que en los individuos desde los primeros años el juego supone un elemento clave para el desarrollo evolutivo, cognitivo y sociocultural, siempre y cuando se tenga, durante esta época la compañía y guía de un adulto, en este caso el docente que, al ser más competente guía, establecer las reglas del juego o las reinterpreta, logrando que se logre la interacción con el entorno y el aprendizaje deseado.

Del mismo modo, Peña & Castro (2012) afirman que en la educación inicial el juego fomenta el aprendizaje de habilidades como la toma de decisiones, el establecimiento de acuerdos, la cooperación, la participación y la resolución de conflictos, a partir de las relaciones que surgen entre ellos. Frente a esto Trilla & Novella (2011) mencionan que el juego promueve la experiencia individual y colectiva que permite adquirir competencias personales como sociales, en un espacio donde los niños pueden hacer parte de procesos sociales, desplegando sus huellas subjetivas, a la par que desarrollan y consolidan procesos de interacción social, acorde a la realidad del entorno donde se desenvuelven.

Desde una perspectiva similar Tonucci (2015), sostiene que el niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre, la experiencia de enfrentarse por sí solo a la complejidad del mundo. Por lo tanto, él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y con todo lo que sabe

hacer, y con todo lo que sabe no sabe y que desea saber, frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, su atractivo; por lo que resalta la importancia de que el entorno en el que se desenvuelva e interactúe el niño sea una fuente de seguridad y confianza, de manera que facilite su exploración y el aprendizaje.

Estos aportes amplían la visión piagetiana al mismo tiempo recalcan el carácter social, pedagógico y emocional que tiene el juego, demostrando así que el aprendizaje es una construcción que se da en relación con el otro. Desde esta postura, es pertinente afirmar que el juego es una práctica que facilita y transforma las experiencias escolares, a la par que fomenta la convivencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta comprensión deja entrever la relación que existe entre el juego y las relaciones interpersonales, lo que da pie al siguiente apartado.

### **Ambientes de aprendizaje, participación y rol del docente**

Desde la teoría sociocultural, el ambiente educativo es concebido como un espacio culturalmente mediado que influye directamente en el desarrollo infantil. Autores como Tonucci (2006) & Peña & Castro (2015) aseguran que los ambientes flexibles, que propicien experiencias sensoriales y que estén abiertos a la participación, al tiempo que favorecen la exploración, el descubrimiento, el diálogo y la expresión emocional de los niños.

A su vez el juego libre y sensorial, permite a los niños expresar emociones, regular su conducta y construir aprendizajes significativos a partir de la experiencia. Autores como Fink (2014) y Gallardo (2018) destacan que estos espacios lúdicos fortalecen la autonomía y el bienestar emocional, especialmente cuando el docente asume un rol de facilitador y mediador, más que de transmisor de contenidos.

Esto coincide con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien destaca el papel del docente como guía los procesos de aprendizaje, cuya conducta debe orientar sin imponer soluciones, respetando la voz y la participación de cada niño. Este enfoque participativo se ve respaldado por Trilla y Novella (2011), quienes enfatizan que la escucha y la participación infantil son fundamentales para la construcción de relaciones democráticas y respetuosas desde la primera infancia.

El rol docente en un ambiente de aprendizaje significativo se centra en ser orientador y guía para que el estudiante logre alcanzar la meta de aprendizaje, diseñando planes y estrategias que les den la oportunidad de desarrollar habilidades y capacidades, que les sirvan para solucionar diferentes situaciones (Lima, 2023). Asimismo, Pitluk, L. (2015) afirma que el papel de los educadores implica un vínculo que se cree con los estudiantes, para a través de él llevar a cabo tareas que no solo cumplan el currículo, sino que favorezcan el desarrollo de los niños en todos los sentidos.

Además, los docentes deben asegurar en los niños desarrollen y apliquen competencias en las diferentes tareas desarrolladas en clase, de tal manera que la guía del docente les permite no solo destacar sus fortalezas, sino también lograr que evoquen conocimientos y empleen la información que les proporciona para dar solución a diferentes situaciones, problemas y retos (Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021). Al respecto Ausubel (1978) la planificación y diseño de estrategias didácticas, por parte de los docentes son determinantes, pues de cierta forma dan pie a los estudiantes relacionar sus propias experiencias anteriores y combinarlas con los nuevos aprendizajes que se adquieran, de acuerdo con sus necesidades, interés y problemas del estudiante que se deba abordar.

## **Las relaciones interpersonales**

En este apartado, se abordará el segundo concepto clave de este proyecto que son las relaciones interpersonales, comenzando con la definición desde diferentes perspectivas de las habilidades sociales, las cuales son la base para establecer las relaciones interpersonales dentro de cualquier entorno y posteriormente explicando desde la teoría de socialización de Piaget y la teoría del desarrollo próximo de Vygotsky cómo se desarrollan dichas relaciones interpersonales a partir de la interacción.

### ***Las Habilidades sociales***

Las habilidades sociales se entienden como aquellas conductas evocadas por un individuo en un contexto interpersonal determinado, en el cual expresa sentimientos, actitudes, pensamientos y opiniones dirigidas al cumplimiento de sus deseos. (Caballo y Salazar, 2017). Por otro lado, la definición dada por Gonzáles (2014) define las habilidades sociales como el conjunto de conductas y comportamientos llevadas a cabo en un contexto de interacción social, por medio de las cuales el sujeto expresa sentimientos, emociones, opiniones y actitudes de modo asertivo, a través del respeto a la forma de pensar y comportamiento del otro como forma de abordar y dar solución a los problemas.

Entonces, de lo anterior se deduce que es importante reconocer que las habilidades sociales representan la base de la interacción; y en esa misma medida permite comprender que la construcción de vínculos en cualquier entorno no se da de manera espontánea ni natural, sino que se debe a un aprendizaje progresivo que se influenciado por el entorno y por las interacciones y aportes de los otros. De ahí que una de ellas funciones de la educación sea el modelamiento. Lo cual coincide con las propuestas teóricas de Piaget y Vygotsky.

Partiendo de los postulados de los autores anteriores, se concibe a las relaciones como un **pilar** en el aprendizaje, lo que resulta especialmente pertinente para comprender cómo los niños desarrollan habilidades sociales y cómo estas se fortalecen mediante experiencias compartidas de expresión emocional e interacción como por ejemplo el juego. Esta perspectiva resulta esencial para diseñar estrategias pedagógicas que potencien la interacción y la colaboración.

### *La comunicación y la escucha activa elementos esenciales de las habilidades sociales*

Una vez entendido el papel de las habilidades sociales en las relaciones es importante resaltar como elementos como la escucha activa y la comunicación son responsables en gran parte del desarrollo de estas habilidades. En el caso de la escucha activa también implica ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus perspectivas y emociones, por lo tanto, la empatía es primordial para la escucha activa, pues gracias a ella se puede vincular emocionalmente con la persona que habla y comprender sus sentimientos y pensamientos. (Chamorro & Fajardo, 2022). Por otro lado, Sanz Mejía et al., (2023) afirma que la escucha activa es vital en toda interacción de tipo social e implica darle otra disposición y atención completa, mostrando interés en conocer y comprender sus sentimientos, y pensamientos, para lograr una comprensión mutua y así fortalecer las conexiones interpersonales.

Al relacionar esto con los postulados de Vygotsky, se puede decir entonces que la escucha activa facilita la construcción de significados y la regulación emocional en el aula; conecta con lo que denomina andamiaje comunicativo, en donde el docente actúa como mediador del aprendizaje del estudiante para que a través del lenguaje, pueda adquirir conocimientos, realizar tareas o alcanzar objetivos que están en su zona de desarrollo próximo (Papalia et al., 2012), con lo cual

coincide Sarle, (2010) quien menciona que la comunicación afectiva que favorecen la confianza, combinada con la escucha activa y la empatía favorece el las interacciones en el entorno.

La comunicación asertiva es otro elemento indispensable en el desarrollo de las habilidades sociales, que permite expresar pensamientos, necesidades y sentimientos de manera clara y respetuosa, a la vez que ayuda a establecer límites saludables y mantener relaciones significativas, respetando a los demás (Gómez et al., 2020). Esto explica porque el lenguaje afectivo facilita validación y regulación emocional (Caballo & Salazar, 2017); lo que al mismo tiempo está estrechamente vinculado a desarrollo socioemocional en etapas tempranas (Peña & Castro, 2012).

### ***La teoría de la socialización***

Esta teoría fue propuesta por Piaget para tratar de explicar la forma como las relaciones sociales contribuyen al desarrollo cognitivo. Según explica Papalia et al., (2012), para Piaget la interacción social con otros resulta un elemento indispensable para el aprendizaje y la construcción del conocimiento, puesto que es a través de las interacciones con los demás y los vínculos que se establecen que se genera el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos los que permiten al niño avanzar en su comprensión del mundo y adaptación al mismo.

Desde el punto de vista de Piaget esta interacción social se da a través de describe tres estados en los que se desarrollan estas interacciones y vínculos con el entorno. El primer estadio propuesto por Piaget de acuerdo con Papalia et al., (2012), es el estadio autista; en este estadio el niño tiende a interactuar consigo mismo, lo que quiere decir que mantiene auto diálogos, se enfoca y da prioridad a sus propios intereses y percepciones, dejando a un lado los intereses o

percepciones de los demás; en otras palabras, no interactúa con los demás a menos que eso sirva para suplir alguna necesidad individual.

Seguidamente menciona el estadio egocéntrico; en el cual, según describe Papalia et al., (2012), Piaget afirma que se empieza a reconocer u a comprender un poco mejor la existencia de los demás a su alrededor, aunque dicha comprensión sea limitada, ya que aún no comprende ni toma en cuenta su opinión o perspectiva, pues desde su percepción él es el centro del mundo. Y, por último, el estadio de Cooperación, en el que el niño finalmente reconoce la existencia de otros empieza a interactuar con ellos, a establecer vínculos y a colaborar con ellos, respetando y tomando en cuenta opiniones, perspectivas e ideas y trabajado con ellos de manera conjunta.

Ahora bien, considerando que la teoría de Piaget habla de la interacción social, otra teoría que podría referirse como dicha interacción es vital para el proceso de aprendizaje es la teoría de la zona de desarrollo próximo propuesta por Lev Vygotsky, la cual se explicara continuación.

### ***Las habilidades Sociales y su importancia en las relaciones interpersonales en los niños***

Las habilidades sociales de alguna forma determinan la calidad de las relaciones e interacciones con los demás, combinando aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, pues de una u otra forma las habilidades que el niño demuestre dependerá de la percepción que se tenga del entorno, lo que incluye el aprendizaje a partir de modelos o ejemplos, que a la vez está influenciado por las emociones.

Ahora bien, desde la investigación propuesta por García et al., (2019) destacó la importancia de las habilidades sociales como íntimamente relacionadas con el asertividad en el trato y la facilidad con la que las personas incluso desde sus primeros años puedan comunicarse y tratar a los demás en cualquier entorno, de manera que se promueva la cooperación, el respeto y la colaboración: Sin embargo, desde los aspectos que sus hallazgos destacan es el papel que tanto

las habilidades propias como las del otro puedan tener en la forma de percibir el mundo, el afecto y a sí mismo. Desde lo planteado por este autor, el desarrollo de las habilidades sociales no solo es primordial para el proceso de socialización de los niños, sino que también influyen en la construcción de su autoestima, la seguridad en sí mismos; sus dimensión afectiva y formas de vinculación, teniendo en cuenta que estos son aprendizajes que se replicaran en la vida adulta sobre las cuales se desarrollaran las demás relaciones.

Lo previamente mencionado coincide de alguna manera con los planteamientos de Monjas y Gonzales (1988) sobre como en el desarrollo de las habilidades son los principales elementos de adquieren durante los primeros años y que por consiguiente gracias al desarrollo de dichas habilidades que se puede llevar a cabo el proceso de socialización y que determina la interacción social con los demás. En ese sentido, considerando que las habilidades sociales son la base para establecer interacciones; y que son estas habilidades las que permiten que dichas interacciones sean aplicadas eficazmente en el entorno; implica que aprender a desarrollarlas y a reconocer su importancia en el contexto educativo y social, pueda contribuir a construir conexiones significativas, como se explicará en el apartado siguiente.

### **Juego, cooperación y construcción de habilidades sociales**

Los juegos cooperativos representan en escenarios educativos la aplicación de la teoría sociocultural, al facilitar y fomentar interacciones mediadas a través de las cuales los niños aprenden a negociar reglas, coordinar acciones y resolver conflictos. Desde lo afirmado por Vygotsky, estas interacciones se comprenden como procesos de mediación social que favorecen la internalización de habilidades sociales y emocionales (Papalia et al., 2012).

Piaget señala que la cooperación, está asociado a un estadio superior de la socialización en la etapa infantil, ya que implica el respeto mutuo y la construcción conjunta de normas (Chacha Ordoñez, 2022). A su vez Johnson & Johnson (1999) amplían esta premisa al afirmar que la cooperación se basa en la interdependencia positiva, la comunicación y la coordinación de esfuerzos, explicando que son estos elementos los considerados esenciales para una convivencia escolar armónica (Domínguez, 2020).

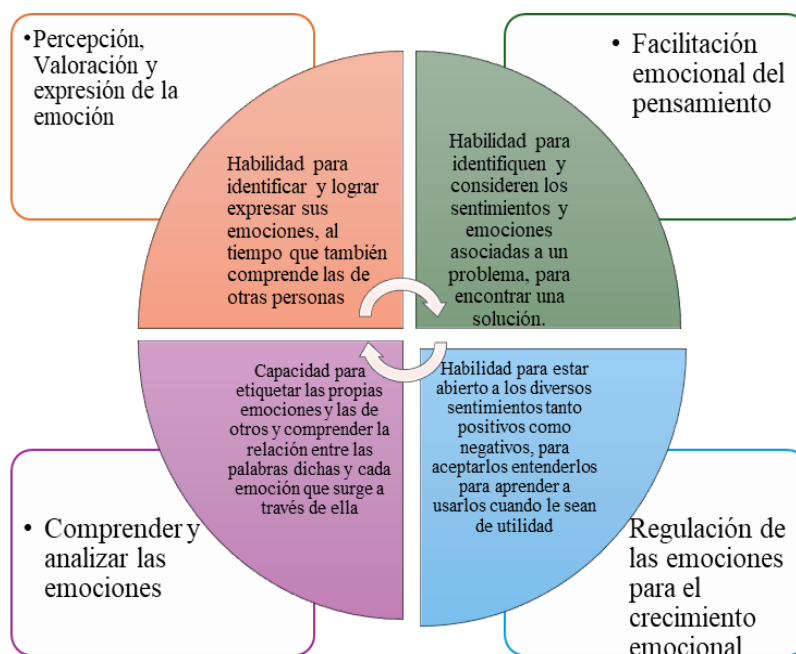
Estas prácticas se relacionan también con la resolución de conflictos desde una perspectiva con enfoque restaurativo, que, en educación inicial, está orientada a promover el diálogo, la participación y la corresponsabilidad en la solución de conflictos, en coherencia con la visión sociocultural del aprendizaje (Morrison, 2007).

### **La Inteligencia emocional como pilar de las relaciones interpersonales en el aula**

La inteligencia emocional, resulta ser un aspecto clave en las relaciones interpersonales, porque permite el reconocimiento, valoración, comprensión y manejo de las propias emociones; así como también la de los demás, lo que favorece la autoestima, la actitud positiva frente a sí mismo y a los demás (Sánchez, 2019).

Para Solaz (2018), el concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey es descrito como la capacidad del individuo, para procesar la información emocional adecuadamente, lo que implica la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. Por lo tanto, desde la propuesta de estos autores resulto en un modelo de habilidades emocionales, que ajustaron a través de los años. En dicho modelo se establecen cuatro ramas que componen la inteligencia emocional, que se muestran en la figura 2:

**Figura 1.** Ramas que componen la inteligencia emocional,



*Nota.* La figura 2 representa las dimensiones de la I.E. del modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey. *Fuente.* Elaboración propia

### **Impacto de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales**

La Inteligencia emocional (en adelante I.E.) tiene grandes beneficios para la salud física y mental de los adolescentes, desde diferentes aspectos. Desde el punto de vista de Suarez-Colorado (2012) la importancia se debe a que actúa como un factor protector ante diferentes trastornos o problemas de salud mental, como por ejemplo el suicidio. Mientras que de acuerdo con Puigbó et al., (2019) la IE proporciona a los adolescentes estrategias o formas de afrontamiento a los problemas que le pueden causar estrés

Por otra parte, un estudio realizado en China a 518 estudiantes encontró que la inteligencia emocional, está estrechamente relacionada con el éxito académico, ya que su ejercicio fomenta el éxito académico y aumenta el rendimiento; asimismo, dentro de los resultados se enfatiza que la

IE también contribuye al bienestar psicológico y a la salud mental, en la medida en que brinda herramientas de afrontamiento frente al estrés, el agotamiento y otros problemas de tipo emocional. (Shengyao et al.,2024).

Seguidamente, el estudio desarrollado por Elshaer et al., (2025) el cual tomo en cuenta el impacto de la IE dentro de una muestra, estudiantes con discapacidad, encontrando que a mayores niveles de IE se muestran mayor calidad de vida; lo que en el caso de los jóvenes se termina reflejando en otros aspectos de su vida incluyendo el rendimiento académico.

Adicional a esto Vieira et al., (2024) menciona dentro de los resultados de su estudio, se corrobora que en los adolescentes la IE facilita o fortalece las habilidades para adaptarse al entorno, en este caso el colegio; al tiempo que aumenta o mejora la motivación y el compromiso estudiantil, lo que a su vez favorece el rendimiento.

### **Competencias emocionales**

Las competencias emocionales son propuestas y descritas por Bisquerra y Pérez, (2007) quienes define estas competencias como el conjunto de conocimientos, practicas, actitudes y habilidades, que al ser desarrolladas permiten a los individuos tomar conciencia, comprender más a fondo, aprender a expresar y regular de forma asertiva los fenómenos emocionales, que surgen a partir del contacto con el entorno (Giralt, 2018).

El modelo de competencias emocionales que inicialmente fue propuesto por Bisquerra y Pérez, (2007) ha sido ajustado por del GROOP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), del Departamento MIDE (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) en Barcelona. Dicho modelo se esquematiza en la fig. 1

**Figura 2.**  
*Esquema de competencias emocionales*



*Nota.* Esquema del modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez, (2007) y adaptado por Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica GROU. *Fuente.* Giralt, (2018).

### ***Aprendizaje de las habilidades sociales a partir de la interacción con el entorno***

Acorde al planteamiento de los anteriores autores, el proceso de socialización y por consiguiente de habilidades sociales se puede dar a través de diversas formas; Karabay et al., (2024) menciona las siguientes:

**Experiencia directa.** La primera forma mencionada es por experiencia directa., que de acuerdo con Karabay et al., (2024) se da cuando el niño realiza una conducta social, como por ejemplo una sonrisa, que su entorno (padres, familia, docentes) refuerza de manera positiva, tenderá a repetirse, pero si por el contrario la conducta es ignorada por la figura representativa o el niño recibe un castigo u actitud hostil no volverá a realizarla y nacerán conductas contrarias a las mismas producto de la ansiedad. En otras palabras, de lo anterior se puede afirmar que las primeras interacciones y la calidad de estas que tenga el niño y que el evalué como aceptables serán las que siga implementando de ahí en adelante, lo cual reafirma que las primeras relaciones y la educación en casa es de gran importancia en este tema.

**La observación.** De acuerdo con Karabay et al., (2024) permite al niño aprender la conducta social a través de la observación de otros que la llevan a cabo como, por ejemplo: el padre que golpea o castiga a su hermano o lo grita, podría percibir este como un comportamiento aceptable y por lo tanto a replicarlo. Mientras que sí, los niños observan en su entorno más cercano promueva conductas sociales asertivas como el buen trato, un lenguaje cariñoso; estas serán las conductas que tienda a repetir. Esto se podría interpretar como la comprobación de que los modelos o ejemplos que los niños observen en otros y la manera cómo interactúan, se comunican o tratan a quienes los rodean, les va a permitir adquirir una idea general de cómo comportarse ellos mismos, asumiendo dichos comportamientos o modelos como correctos o adecuados.

**Instrucciones u normas.** Finalmente, el aprendizaje de dicho proceso también puede ser a través de instrucciones, es decir se da a través de las normas, límites o instrucciones dadas por los padres, acerca de las formas de comportarse; el tono de voz cuando se pide algo, o las formas de solucionar un conflicto (Karabay et al., 2024). Este tipo de aprendizaje puede estar relacionado con las normas que desde el núcleo familiar se establezcan en cuanto a cómo comportarse, que normas seguir y hasta donde se limitan ciertas actitudes y comportamientos.

Este conjunto de aportes confirma que la adquisición de habilidades sociales no es un proceso aislado, sino que se gesta entre el hogar, la escuela y las interacciones cotidianas. Para el proyecto, esto legitima la implementación de talleres basados en el juego como estrategia para fortalecer dichas habilidades en las docentes y en los niños.

Para finalizar, es apropiado concluir que el abordaje teórico realizado permite comprender que el juego y las relaciones interpersonales no son conceptos independientes, sino dimensiones profundamente interrelacionadas del desarrollo infantil. El juego constituye un escenario en donde los niños exploran el entorno, generan vínculos, construyen significados, y desarrollan habilidades

sociales. Siendo estas habilidades, las que permiten que el juego se transforme en una experiencia de aprendizaje significativo y en una oportunidad para construir relaciones empáticas y cooperativas. Así, los aportes de autores como Piaget y Vygotsky, complementados con autores contemporáneos entre ellos García et al., (2019), Gonzáles (2014) o Caballo y Salazar, (2017) ofrecen un marco referente, que facilita la comprensión, para orientar las estrategias pedagógicas del proyecto y fundamentar la importancia de promover experiencias lúdicas que fortalezcan la interacción social.

## **Capítulo IV. Marco Metodológico**

El presente capítulo describe el marco metodológico que orientó el desarrollo de la investigación, desde su enfoque, diseño, métodos y técnicas empleadas para la recolección y análisis de la información. La elección de estos componentes responde a la naturaleza del problema planteado y a los objetivos propuestos, aspecto que garantiza un proceso riguroso, coherente y pertinente para la comprensión del fenómeno estudiado. De esta manera, se establecen las bases que sustentan la validez y confiabilidad del estudio.

### **Enfoque Metodológico**

El enfoque cualitativo según explica Vasilachis, (2009) se caracteriza por ser un proceso investigativo que se centra en indagar situaciones naturales e interpretarlas desde el significado que le dan las personas que viven en ese contexto o situación, para darle sentido, a través de la comprensión profunda y a detalle de las subjetividades y experiencias que hacen parte de ella; por lo tanto, la recolección de datos se realizan a través de técnicas empíricas, que indaguen las subjetividades, entre ellas el estudio de caso, la historia de vida, observación del entorno, entrevista, entre otros.

La definición anterior el enfoque cualitativo en el contexto educativo, se centra en lograr una comprensión profunda de los fenómenos educativos a través de las experiencias que resulten significativas o que contribuyen al aprendizaje, que contribuya de maneras significativa en el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza; así como de las interacciones que se dan al interior de dicho contexto (Cerrón, 2018).

En ese sentido, la investigación en curso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que busca comprender, describir y transformar las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar a través una encuesta inicial (Pre), posteriormente con el diseño e implementación de talleres, y una encuesta final (post); que permitas explorar y enriquecer los procesos educativos desde la vivencia, la reflexión y la acción compartida, es decir analizando dicha realidad a partir de los ojos de los involucrados, que permitan proponer acciones de transformación.

### **Método de investigación**

Dadas las características del enfoque cualitativo, el método oportuno es el de **investigación acción**, el cual se define como Kemmis (1984 como se cita en Latorre, 2005) una investigación de carácter participativo y reflexiva empleada en su mayoría en el contexto educativo en donde quienes participan en ella (docentes) buscan comprender las realidad a profundidad y diseñar estrategia que transformen dicho contexto o sus actores, en otras palabras se les brindan herramientas, con las que puedan comprender mejor diferentes situaciones. Se caracteriza por requerir trabajo colaborativo, pues se centra en comunidades o grupos, que tienen la intención de aprender a mejorar sus propicias prácticas o interacciones, por lo que está orientado al aprendizaje sistemático a partir del análisis críticos de las experiencias; lo que quiere decir que implica llevar a cabo acciones como registrar, recopilar, analizar los juicios propios de cada participante, recopilar reflexiones y reacciones e impresiones en torno a lo que se quiere estudiar y comprender.

La presente investigación se enmarca en el método investigativo Investigación Acción (en adelante IA), porque permite la recolección de información directa desde el contexto escolar para comprender más a fondo las prácticas pedagógicas teniendo una lectura de las

fortalezas y debilidades de las herramientas, metodologías y recursos que hacen parte de sus pedagogías implementadas por los docentes, promoviendo la reflexión crítica sobre la propia práctica y fomentando el trabajo colaborativo en pro de la incentivar acciones de mejora, a través de los talleres propuestos, para que los docentes vivan la experiencia de transformación.

### **Población y muestra**

El universo objeto del estudio se conformó por un total de 45 docentes que laboran en la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Malambo; 6 docentes de educación preescolar, 13 para educación básica primaria y 26 para educación secundaria y media; formación se caracteriza por ser normalistas licenciados y profesionales no licenciados e incluso tres de ellos son docentes de la etnia Mokaná.

La muestra es de tipo intencional, conformada por 6 docentes de transición de las jornadas mañana y tarde, que voluntariamente participen en el proceso formativo, garantizando así su compromiso e implicación activa en los talleres propuestos.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

#### ***Encuesta***

La encuesta es considerada “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa del universo del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características o situaciones” (Casas et al.,2003, pp. 143). Esta técnica aporta apreciaciones cualitativas sobre los cambios percibidos y necesidades formativas, antes y después de la aplicación de los talleres.

En el caso de este proyecto la encuesta se aplicó en dos momentos. La primera se diseñó como una encuesta inicial (EI) a partir de una serie de preguntas que permitieron a partir de una serie de preguntas que permitieron identificar y analizar las percepciones de las y los docentes de preescolar de la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo, sobre las dinámicas de relación docente–estudiante, las relaciones interpersonales en el contexto escolar y el fortalecimiento de dichas relaciones a través del juego, con el fin de comprender su incidencia en el clima escolar y en los procesos pedagógicos. Mientras que la segunda, es decir la EI se aplicó posterior al desarrollo de los talleres, para evaluar la influencia de los talleres de fortalecimiento pedagógico en las prácticas de las docentes de preescolar de la I.E. Simón Bolívar de Malambo, e identificar los cambios percibidos

### *Instrumentos /encuestas*

La encuesta inicial (EI) está conformada por 18 preguntas de selección múltiple, Siempre (S), Casi Siempre (CS), Frecuentemente (F), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN), Nunca (N), aplicada a docentes previo al diseño y desarrollo de los talleres, abordando categorías como **dinámicas de relación docente–estudiante, perspectiva didáctica, relaciones interpersonales en el aula y las relaciones interpersonales a través del juego.**



	para facilitar la comprensión de los contenidos.							
7	Emplea métodos de enseñanza diversos o creativos para mantener la motivación del grupo.							
8	Diseña experiencias pedagógicas que promueven la participación activa de los estudiantes, mediante el juego.							
9	Como docente tiene un concepto propio de lo que es el juego didáctico							
<b>Relaciones interpersonales en el aula</b>								<b>Argumente su respuesta ¿Cómo lo hace?</b>
10	Como docente, busco promover el respeto y la empatía en el trato entre estudiantes.							
11	Como docente, intervengo de manera positiva y asertiva en la resolución de conflictos entre estudiantes.							
12	Busco implementar estrategias pedagógicas didácticas, para incentivar relaciones sanas y cooperativas entre los estudiantes							
13	Considera que el clima escolar favorece relaciones interpersonales saludables entre estudiantes.							
<b>Las relaciones interpersonales a través del juego</b>								<b>Argumente su respuesta ¿Por qué o de qué manera lo hace?</b>

14	Utiliza el juego como herramienta para fortalecer la comunicación entre los estudiantes.							
15	Cree que, al utilizar el juego como estrategia de enseñanza, se pierde el enfoque de lo que se desea enseñar							
16	Las estrategias pedagógicas que implementan en el aula favorecen el trabajo en equipo.							
17	Considera que el juego contribuye a mejorar el ambiente y la convivencia en el aula.							
18	Desde su opinión, cree que las experiencias lúdicas promueven la inclusión y la empatía en el aula de clases.							
<i>¡Agradecemos tus respuestas, las cuales serán de suma importancia para el diseño de los talleres que disfrutarás muy pronto!</i>								

Por otra parte, la encuesta final (EF) está constituida por 10 preguntas de selección múltiple con opciones de respuesta, que van desde muy significativo (MS); significativo (S); poco significativo (PS) y nada significativo (NS). A través de las preguntas y la justificación de las respuestas se abordaron categorías como **dinámicas de relación docente–estudiante, perspectiva didáctica, relaciones interpersonales en el aula y el juego como herramienta de desarrollo socioemocional**

**Tabla 2. Instrumento de Encuesta Final (EF)**

ENCUESTA FINAL (EF)										
La siguiente encuesta se realiza con fines académicos e investigativos, para recoger información posterior a la aplicación de los talleres. Su objetivo principal evaluar la influencia de los talleres de fortalecimiento pedagógico en las prácticas de las docentes de preescolar de la I.E. Simón Bolívar de Malambo, e identificar y analizar los cambios percibidos.										
Información General										
Nombre		Edad			Género		Grupo étnico			
Formación académica	Pregrado	Especialización			Maestría	Doctorado		Otro		
Departamento donde reside				Ciudad/municipio						
<b>Enunciado</b>										
La presente encuesta, está conformada por preguntas de opción múltiple que reflejan una serie de enunciados relacionados con dinámicas de relación docente–estudiante, estrategias didácticas, y relaciones interpersonales en el aula. Teniendo en cuenta lo anterior, lea cuidadosamente cada ítem y seleccione la alternativa que para usted refleja mejor su opinión, Muy significativo (MS); Significativo (S); Poco significativo (PS); nada significativo (NS). Marque con una "X" la respuesta que corresponda										
Nº	Preguntas			Escala				Argumente su respuesta ¿Cómo lo hizo?		
	<b>Dinámicas de relación docente–estudiante</b>			<b>MS</b>	<b>S</b>	<b>P</b>	<b>NS</b>			
1	Considera que los talleres proporcionaron herramientas para establecer vínculos afectivos y comunicativos más empáticos de aquí en adelante con sus estudiantes									
2	Cree que la experiencia de los talleres ha fortalecido de alguna manera su acompañamiento al estudiante en el aula									
3	Los talleres favorecieron su comprensión del papel de las emociones y la importancia de la expresión adecuada de las mismas en las relaciones									
<b>Perspectiva didáctica</b>								<b>Argumente su respuesta ¿Cuál o cuáles?</b>		
4	Según lo aprendido en los talleres considera que el juego puede favorecer las relaciones interpersonales									
5	De acuerdo con lo experimentado en el taller que importancia cree que tiene la pedagogía didáctica en el fomento de la cooperación, la comunicación y la empatía									
<b>Relaciones interpersonales en el aula</b>								<b>Argumente su respuesta ¿Cómo lo hace?</b>		

6	A partir de lo reflexionado en los talleres desarrollados cree haber adquirido como docente nuevos conocimientos y herramientas para promover las relaciones basadas en la empatía en el trato entre estudiantes.					
7	Considera que las actividades desarrolladas en los encuentros proporcionaron pueda favorecer su rol como mediador en la resolución de conflictos en el aula.					
8	Considera que, tras los aprendizajes de los talleres, el uso del juego puede facilitar la cooperación, el diálogo o la convivencia entre sus estudiantes					
<b>El juego como herramienta de desarrollo socioemocional</b>						<b>Argumente su respuesta ¿Por qué o de qué manera lo hace?</b>
9	Cree que la incorporación de las actividades lúdicas aprendidas en los talleres le puede ayudar a incentivar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes					
10	<b>Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado o fortalecido después de participar en los talleres</b>					
<i>¡Agradecemos tus respuestas, las cuales serán de suma importancia para la institución!</i>						

## El taller

Desde el punto de vista pedagógico es concebido como una metodología pedagógica en el que se crea un espacio vivencial de aprendizaje, mediante la reflexión y la conceptualización, que permitan a sus participantes formar hábitos, aptitudes, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades (Aponte 2015).

En este caso se diseñaron e implementaron tres talleres orientados a temas como la expresión y regulación emocional, la resolución de conflictos y el juego como estrategias pedagógicas; los cuales fueron insumo de información para fortalecer la expresión emocional, uso del juego como estrategia didáctica y herramienta para favorecer en los docentes, la sensibilización y el desarrollo de relaciones interpersonales sanas en el aula.

### ***Taller 1. Nos Movemos. El arte de crear juntos***

El taller diseñado (ver anexo 01) tuvo como objetivo fortalecer las relaciones interpersonales mediante la expresión corporal y artística, que promueva en los docentes la cooperación, la empatía y el reconocimiento del otro. Tuvo una duración de 1 hora, incluyendo una parte teórica, práctica y reflexiva.

### ***Taller 2: Juego, resuelvo y aprendo.***

El taller 2 (ver anexo 02) tuvo como fin fortalecer el trabajo en equipo, la comunicación, la coordinación y la confianza entre los participantes, promoviendo la cooperación y la diversión en grupo, para desarrollar temas como la resolución de conflictos, expresión emocional, arte y cooperación.

### ***Taller 3: Jugemos como niños***

Este taller 3 (Ver anexo 03) pretendió ayudar a los docentes a comprender el juego como instrumento primordial para el desarrollo integral en la infancia, reconociendo su papel en la construcción de experiencias y aprendizajes, resaltando así el juego en la educación inicial

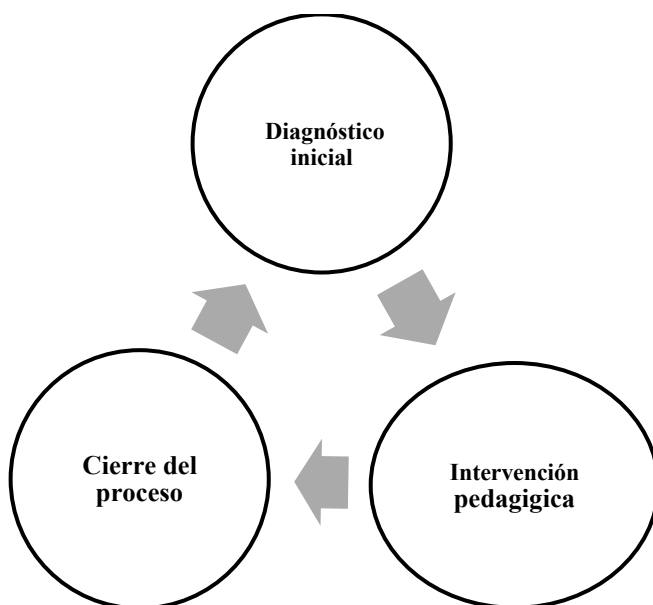
## **Fases del proceso de recolección de información**

En el proceso de investigación acción, las fases de recolección de la información fueron diseñadas para abordar los distintos momentos en el desarrollo del proceso de investigación que van desde la identificación del contexto y problemática, hasta la metodología, los instrumentos y

los procesos de recolección y análisis de la información. Dichas fases se esquematizan en la siguiente fig. 2.

**Figura 3.**

*Esquema de las fases del proceso de recolección de información*



*Nota.* Esquema de los pasos o fases de la Investigación Acción, para la recolección de información- *Fuente.* Elaboración propia

### ***Fase I. Diagnóstico inicial: Acercamiento al problema***

En esta primera fase se realizó un acercamiento para conocer más a fondo el contexto y de alguna manera diagnosticar la problemática de investigación, mediante la aplicación de un formulario tipo encuesta inicial (EI) o cuestionario pre a las docentes participantes. Este instrumento tuvo como fin conocer, explorar y profundizar en las características generales, conceptos, percepciones y prácticas pedagógicas en relación con el juego a las relaciones interpersonales y a las interacciones al interior del aula.

Al configurarse la EI como una herramienta de carácter diagnóstico, permitió generar un acercamiento o primer conocimiento de la realidad educativa, lo que permitió identificar las

necesidades formativas, vacíos conceptuales, tensiones pedagógicas y posibles oportunidades de intervención. En ese sentido la finalidad de este instrumento va más allá de lo descriptivo convirtiéndose en un recurso metodológico para comprender el contexto e interpretar las diferentes problemáticas presentes y construir la base para el diseño posterior de los talleres.

Es necesario aclarar, que si bien la encuesta corresponde metodológicamente hablando a una técnica propia de los métodos cualitativos en esta investigación se diseñó y operó desde una lógica cualitativa, ya que además de los ítems de selección se le adicionó espacios abiertos para que las docentes argumentaran sus respuestas lo que permitió ir más allá del conteo de datos y acceder a narrativas, significados y formas de comprender la realidad del contexto propias de un enfoque cualitativo.

### ***Fase II. Intervención pedagógica formativa: Implementación de talleres***

A partir de los resultados del diagnóstico inicial, la segunda fase abordó el diseño e implementación de los talleres. Estos se configuraron como espacios reflectivos, experienciales y formativos, orientados al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas mediante el juego, la sensibilización de la importancia de este en las relaciones interpersonales y la gestión socioemocional al interior del aula dado lugar a experiencias, dinámicas participativas, juegos corporales, ejercicios de reflexión y espacios de diálogo compartido, que ayudó a los docentes no solo a vivenciar el juego como estrategia pedagógica, sino también como herramienta transformadora de las interacciones y la convivencia escolar. Respondiendo directamente a lo que implica la investigación- acción, no limitándose únicamente a la observación de la realidad, sino a generar procesos de intervención que lleven a la reflexión consciente y crítica acerca de la práctica y a la construcción colectiva de saber pedagógico.

### ***Fase III. Cierre del proceso investigativo y valoración de resultados***

Como parte final del proceso se aplicó la encuesta final (EI) o formulario post, que tuvo como propósito recoger y analizar las percepciones, aprendizajes y cambios identificados o logrados por las docentes posterior a la implementación de los talleres. Dicho instrumento permitió contrastar los resultados no solo con la EI sino también con los aprendizajes alcanzados en los talleres, identificando cambios o transformaciones en las comprensiones pedagógicas, conceptos del juego, percepciones sobre las relaciones interpersonales, todo ello en el marco de las prácticas educativas, valorando el impacto formativo del proceso de intervención. Cabe destacar que al igual que la EI el formulario fue operado desde una lógica cualitativa, adicionando espacios abiertos para que las docentes argumentaran sus respuestas y de esta manera se profundizara en las nuevas concepciones, significados o percepciones construidas.

#### **Alcances y limitaciones del proceso investigativo**

Los resultados obtenidos se encuentran condicionados por los instrumentos utilizados, por lo que el diseño metodológico y el tiempo de intervención fueron un factor determinante. La investigación se desarrolló en un periodo aproximado de 6 meses desde junio de 2025 a diciembre de 2025. Este tiempo, delimita el alcance de la investigación y define su carácter formativo, exploratorio y comprensivo.

Por tanto, los resultados no se presentan como generalizables ni definitivos, sino como aportes contextualizados, propios de un proceso investigativo situado. No obstante, el estudio constituye una base metodológica sólida para futuras réplicas, que puedan ampliarse mediante la implementación de más talleres, procesos sistemáticos de retroalimentación, observación participante en las prácticas docentes, seguimiento en aula y diseños longitudinales de intervención. Lo cual no disminuye el valor de los hallazgos alcanzados.

## Capítulo V. Resultados

El presente apartado de resultados se estructura a partir de un proceso sistemático de análisis cualitativo, orientado por la construcción de una rejilla categorial analítica diseñada específicamente para cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación. La categorización se construyó mediante una codificación abierta y axial, en donde las voces de los docentes con un código para garantizar el anonimato de los participantes y la trazabilidad de la información, donde **D** hace referencia a **docente**, el número indica el participante (por ejemplo, D1 corresponde al Docente 1), **EI** representa las iniciales del instrumento sobre la que se realizó la categorización **encuesta inicial (EI), talleres (T-1) y encuesta final (EF)** y la **y (P#)** remite a la *pregunta* del instrumento de recolección de datos. Estos fragmentos se agruparon en **categorías principales** deductivas, las cuales estuvieron sustentadas en marcos o postulados teóricos y de las cuales surgieron subcategorías o categorías emergentes, permitiendo articular la teoría y la práctica.

En un primer momento, se elaboró una rejilla categorial (Ver anexo 04 – Rejilla Categorial Encuesta inicial EI) para la encuesta inicial, la cual permitió identificar categorías teóricas y subcategorías emergentes asociadas a las prácticas pedagógicas de las docentes, particularmente en relación con el juego, la gestión emocional y las relaciones interpersonales en el aula.

Posteriormente, (un análisis diferenciado para cada uno de los instrumentos de intervención, taller 1 (Ver anexo 05 – Rejilla Categorial tallere 1), taller 2 (Ver anexo 06 – Rejilla Categorial tallere 2), y taller 3 (Ver anexo 07 – Rejilla Categorial tallere 3), a partir de ellas fue posible interpretar las voces docentes (desde una lógica experiencial y reflexiva. A la vez fue posible evidenciar tanto la resignificación de categorías teóricas como la emergencia de nuevas comprensiones derivadas de la vivencia pedagógica.

Finalmente, el análisis de la encuesta final, destaco la transformación a partir de los aprendizajes alcanzados en los talleres en relación con la práctica docente, permitiendo comparar los cambios, en los conceptos, percepciones y acciones pedagógicas antes y posterior a al desarrollo de los talleres. Logrando reflejar el impacto del proceso formativo en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en educación inicial.

### **Análisis Encuesta Inicial**

El análisis de la encuesta inicial, permitió diagnosticar las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes evidenciado en las **categorías teóricas** que fundamentan los hallazgos según las experiencia docentes giran en torno a los **valores inmersos en la praxis de la relación entre estudiante –docentes, la escucha y la comunicación como pilares de confianza en la relación, la construcción del vínculo afectivo en el aula, la validación emocional en la praxis, el uso pedagógico del juego, todos articulados con estrategias de mediación para la resolución de conflictos y el desarrollo emocional**. Las subcategorías emergentes y respuestas de las docentes permiten observar cómo estas nociones dialogan con la teoría del desarrollo y con enfoques contemporáneos sobre aprendizaje socioemocional, pero también revelan tensiones entre las condiciones reales del contexto escolar y las demandas pedagógicas esperadas.

En primer lugar, dentro de los **valores inmersos en la praxis de la relación entre estudiante –docentes**, surgen subcategorías que reflejan el **respeto como base el diálogo**, tal y como lo expresan las voces docentes al mencionar que *“Dedico momentos para que los niños expresen lo que piensan”* (D3, EI, octubre 22 de 2025); como una **forma de empatía** a través del cual se facilita el reconocimiento y la identidad refiriendo que *“es muy importante desde esta etapa incentivar el respeto por la identidad del otro y la empatía en los pequeños.”* (D1, EI, octubre 21 de 2025). Esto demuestra que valores como el respeto determina en gran medida el

desarrollo de **competencias emocionales**, como la empatía; que al ser una competencia socioemocional implicada en la regulación y que depende de los vínculos, es decir que se desarrolla según la premisa de los postulados de la ZDP a través de interacción y modelado; en otras palabras, lo que Vygotsky denomina la mediación del docente o la familia mediación. (González, 2014; Lundgren, 2023). En ese sentido los valores al tener un rol tan significativo en las relaciones son promovidos a través de las normas y límites claros, impartidos y afianzados en el hogar familiar.

Por tanto, la insistencia de las docentes en el respeto, la cooperación y el cumplimiento de normas adquiridas en las relaciones interpersonales en el aula con planteamientos de la literatura que conciben la socialización moral como un proceso construido por modelado y en interacción con los otros, especialmente las figuras significativas como son los padres (Papalia et al., 2012; Alonso, 2017). Desde la propuesta de Piaget, las conductas descritas como la necesidad de establecer normas claras y promover la colaboración, responden a la transición del pensamiento egocéntrico hacia estadios de cooperación (Sánchez, 2023). Sin embargo, los fragmentos donde las docentes expresan que *“la formación en casa no corresponde”* (D4, EI, octubre 22 de 2025) revelan una brecha entre expectativas institucionales y prácticas familiares, en lo que a la formación en valores y su práctica en las relaciones interpersonales respecta. Este hallazgo se alinea con investigaciones que han mostrado que la falta de conexión entre familia y escuela limita la efectividad de las intervenciones socioeducativas y la consolidación de hábitos prosociales (Papalia et al., 2012).

En segundo lugar, en la categoría que resalta **la escucha y la comunicación efectiva como base para la construcción de vínculos de confianza** en las relaciones, emergen diálogos que muestran que las docentes conciben el **diálogo** y la **comunicación bidireccional**, donde exista una retroalimentación adecuada y permanente, como elementos que garantizan el acompañamiento

emocional y fomentan la sensación de seguridad y confianza. Esto se refleja en los testimonios compartidos por las participantes: “Ofrezco un ambiente de confianza y seguridad, donde ellos sientan que se valora su sentir y su pensar” (D1, EI, octubre 21 de 2025); “Fomento el diálogo permitiendo que los niños hagan preguntas y compartan sus experiencias” (D4, EI, octubre 22 de 2025).

Lo que deja ver que la comunicación contribuye no solo con la socialización como proceso, sino también con el desarrollo personal de la autoestima, la autoconfianza y la sensación de pertenencia, como menciona Piaget al describir las etapas de socialización y desarrollo del niño (Sánchez, 2023) lo que se ve reflejado en el clima escolar y en las interacciones entre individuos (Tonucci, 2015)

Desde estos hallazgos, se puede deducir que la comunicación y la escucha pueden ser consideradas como herramientas de mediación para el desarrollo socioafectivo, en donde la validación emocional es vista como elemento de regulación emocional (Espinoza Rodríguez, 2024); mientras que el diálogo fomenta los vínculos (Caballo & Salazar, 2017)

Este posicionamiento práctico resulta similar a los postulados de Vygotsky, quien ubica la mediación y el andamiaje como elementos centrales del aprendizaje (Alonso Arija, 2021). Al permitir que los niños expresen sus emociones y razones, las docentes funcionan como mediadoras dentro de la zona de desarrollo próximo, facilitando procesos de regulación emocional y confianza; lo que a su vez coincide con hallazgos contemporáneos sobre retroalimentación afectiva en la educación infantil (Sarle, 2010).

En cuanto a la categoría de **prácticas pedagógicas mediadas por el juego**, las percepciones emergentes de los docentes asocian su uso con la dinamización del contenido el aprendizaje como para promover interacción,- *“Utilizando la rutinas reales y cotidianas para*

*fomentar hábitos de disciplina y respeto*”- (D4, EI, octubre 22 de 2025); simbolización al referir - *“Trabajo el respeto y la empatía a través de cuentos, dramas y la resolución dialogada de conflictos”* (D3, EI, octubre 22 de 2025) y regulación emocional. Esta práctica coincide simultáneamente con la perspectiva piagetiana desde la cual se concibe el juego como ejercicio cognitivo y simbólico; y con la mirada sociocultural de Vygotsky quien ve en el juego un espacio social que posibilita roles, normas y desarrollo emocional. Autores actuales refuerzan esta doble función del juego como herramienta cognitiva y socioemocional (Gallardo et al., 2018; Peña & Castro, 2012).

De allí que la **concepción que los docentes tienen del juego** como una herramienta con propósito hacia el aprendizaje, enfatizando que *“...el juego como una herramienta esencial para el aprendizaje ya que permite construir conocimiento de forma natural”* (D3, EI, octubre 22 de 2025); garante de un clima escolar sano. No obstante, varias docentes reportan limitaciones materiales y de recursos, lo que evidencia una diferencia entre la intención pedagógica y las condiciones estructurales disponibles. Esto permite observar un punto donde la teoría ofrece marco explicativo o argumentativo de acciones en el aula, pero no siempre garantiza posibilidades de implementación sin el debido apoyo institucional

Por otro lado, **categoría del juego** como promotor de acciones para en interacciones empáticas, permite asumir la resolución de conflictos como una práctica orientada a la restauración o más bien a prácticas restaurativas; en donde el diálogo, la mediación y el uso de dramatizaciones para revisar situaciones problemáticas, son estrategias efectivas.

En cuanto a la categoría **del juego en el aprendizaje**, las percepciones emergentes de los docentes asocian su uso con la dinamización del contenido y el aprendizaje, además de promover la interacción. Por ejemplo, se menciona cómo las rutinas cotidianas contribuyen a formar “*hábitos de disciplina y respeto*” (D4, EI, octubre 22 de 2025). Asimismo, el juego aparece como una vía para trabajar el respeto y la empatía, valiéndose de recursos como “*cuentos, dramatizaciones y la resolución dialogada de conflictos*” (D3, EI, octubre 22 de 2025), viendo en ellos una oportunidad para dar una enseñanza pedagógica de “*escuchar antes de corregir*” (D2, EI; octubre 22 de 2025); lo que facilita la expresión simbólica y la regulación emocional. Coincidiendo con los enfoques actuales que enfatizan en el aprendizaje emocional como una estrategia basada en la validación emocional, desarrollo de habilidades interpersonales y así contribuir a la convivencia escolar (Caballo & Salazar, 2017).

Estas prácticas reflejan tanto la perspectiva de Piaget, que entiende el juego como ejercicio cognitivo y simbólico, como la visión de Vygotsky, quien resalta su papel social al permitir la asunción de roles, el establecimiento de normas y el desarrollo emocional que involucre no solo al aula y la escuela en general, sino también a la familia, sado el impacto que tienen esas esferas en la vida de los niños (Papalia et al., 2012; Alonso, 2017). Investigaciones contemporáneas respaldan esta doble función del juego como herramienta para el pensamiento y el crecimiento socioemocional (Gallardo et al., 2018; Peña & Castro, 2012).

De este modo, los docentes consideran el juego una estrategia fundamental para favorecer el aprendizaje, ya que facilita la construcción de saberes de manera espontánea y natural, además de contribuir a un ambiente escolar saludable. Sin embargo, varias docentes señalan que las limitaciones materiales y de recursos suponen obstáculos para llevar a la práctica sus intenciones

pedagógicas, lo que pone de manifiesto la distancia entre los marcos teóricos y las posibilidades reales de implementación cuando no se cuenta con el acompañamiento institucional necesario.

En conclusión, los resultados de la encuesta inicial permiten afirmar que existe una coherencia amplia entre la teoría del desarrollo infantil y la práctica declarada por las docentes, especialmente en lo relacionado con el valor del juego, la comunicación afectiva- asertiva, el desarrollo y gestión emocional y la mediación en la resolución de conflictos. Sin embargo, también emerge una tensión clara entre lo que las docentes consideran deseable y las condiciones reales para llevarlo a cabo, particularmente en lo concerniente al acompañamiento familiar, la disponibilidad de recursos y la formación especializada para diseñar experiencias lúdicas con intencionalidad pedagógica. En consecuencia, se parte de la hipótesis de que los talleres de formación docente orientados al juego intencional, la comunicación afectiva y la cohesión familia-escuela pueden fortalecer la práctica educativa, siempre que incluyan componentes de sostenibilidad y recursos contextualizados.

### **Análisis implementación de los Talleres**

El análisis en conjunto de los tres talleres de acuerdo con las matrices categoriales elaboradas al identificar cómo las categorías teóricas que fundamentan la experiencia las relaciones interpersonales, la gestión y expresión emocional, cooperación, resolución de conflictos y juego como herramienta pedagógica, dichas categorías se materializan en las voces de las docentes, al tiempo que emergen nuevas subcategorías vinculadas con la autopercepción profesional, la revisión autobiográfica del rol del juego en su crecimiento y el reconocimiento del propio rol emocional en la dinámica educativa y cómo impacta en el rol docente. La triangulación entre teoría y experiencia a través del aprendizaje y las reflexiones de los participantes abre un panorama

interesante sobre la manera en que las prácticas pedagógicas y las relaciones en el aula se enriquecen cuando las docentes viven procesos experienciales y reflexivos que les permite ver desde otra perspectiva su quehacer cotidiano.

En primer lugar, una categoría común en los tres talleres que engloba los hallazgos está relacionada **con la relevancia del vínculo socio afectivo en las relaciones interpersonales**, a través de ella se logró fortalecer la expresión emocional, algo que de acuerdo con sus propias conclusiones es la base para el aprendizaje y la convivencia. Esto coincide con lo planteado por Vygotsky de acuerdo con Alonso Arijá, (2021), para quien la interacción social representa el motor del desarrollo cognitivo y emocional desde los primeros años, y con Bisquerra (2003), quien asegura que el reconocimiento de las emociones propias y ajenas constituye un elemento clave para la educación emocional. Corroborando las narrativas, las docentes que explican como la experiencia de los talleres les permitió “sentirse conectadas” (D2, T-1, 25 de noviembre de 2025), “más integradas” (D1, T-1, 25 de noviembre de 2025), o “en la misma tónica” (D4, T-1, 25 de noviembre de 2025), lo cual indica que la emoción compartida y la regulación de estas, fue vista como mediador pedagógico y relacional. Estas expresiones fortalecen la categoría teórica predominante en los talleres de la regulación emocional como parte de relaciones e interacciones afectivas y la expanden mediante subcategorías emergentes relacionadas con la *experiencia y rol de la empatía*, la comprensión y conexión interpersonal emocional con otros, comprensión y aceptación de diferencias entre pares y la sensación de pertenencia docente, que no estaban explícitamente formuladas en la teoría inicial, pero que surgen de la experiencia.

Asimismo, **la categoría de expresión emocional y regulación** se mantiene transversal en los tres talleres. Las docentes describen emociones como “*curiosidad*” (D1, T2, 26 de noviembre de 2025), “*expectativa*”, (D3, T3, 27 de noviembre de 2025), “*entusiasmo*” (D2, T2, 26 de noviembre de

2025),, “alegría” (D4, T3, 27 de noviembre de 2025) y “conexión” (D3, T2, 26 de noviembre de 2025), pero también reconocen emociones más complejas como la “agresividad” (D2, T3, 27 de noviembre de 2025) propia del pasado, la dificultad para “controlar emociones negativas” o la importancia de no dejarse llevar por percepciones iniciales.

Lo anterior coincide con lo afirmado por Goleman retomado por Bisquerra, (2016) quien destaca el papel de la autorregulación emocional en contextos educativos, demostrando que desde la práctica y a partir de la experiencia de los talleres, las docentes identifican cómo estas emociones influyen tanto en su desempeño profesional como en la dinámica con sus estudiantes. De este punto emerge una subcategoría relevante, que se reconoce el reconocimiento emocional docente que también podría ser denominada conciencia emocional, vista como una condición previa para el acompañamiento emocional a la infancia, aspecto que no estaba contemplado inicialmente en la categorización, pero que adquiere fuerza a partir del análisis de la experiencia vivida en los talleres.

Además, se reafirma **la categoría de cooperación y trabajo en equipo**, ampliamente desarrollada en la teoría socio-constructivista. Frente a esto Johnson y Johnson (1999) afirman que la cooperación, se fundamenta en la **interdependencia positiva**, la **coordinación conjunta** de esfuerzos y la comunicación (Sánchez- Domínguez, 2020). Estos aspectos son evidenciados por las docentes participantes, al afirmar que lograron “dialogar” (D1, T1, 25 de noviembre de 2025), “establecer acuerdos” (D3, T1, 25 de noviembre de 2025), “encontrar soluciones” (D2, T2, 26 de noviembre de 2025), y “caminar en una misma dirección” (D4, T2, 26 de noviembre de 2025),

**En el Taller 2**, se enfatizan las narrativas desde las cuales la resolución de problemas fue posible gracias a la **comunicación asertiva**, coincidiendo con los planteamientos de Rosenberg (2006) sobre comunicación no violenta. Sin embargo, un aporte emergente del taller es la manera en que las docentes reconocen que el **trabajo colaborativo no solo mejora el clima grupal**,

**sino que transforma la percepción del otro**, permitiendo “*ver más allá de las primeras impresiones*” (D2, T2, 26 de noviembre de 2025), y “*perder los juicios preconcebidos*” (D1, T2, 26 de noviembre de 2025). De esta manera, nace una nueva subcategoría: el **cambio de la mirada hacia el otro**, que implica la desestigmatización y una lectura del contexto que proporcione mayor comprensión de la realidad. Esto cobra especial relevancia en la labor docente, ya que invita a los y las docentes a reconocer la historia personal y familiar, así como los desafíos, obstáculos y particularidades de cada niño y de su entorno, promoviendo así una relación más empática y cercana.

El análisis deja ver que **el juego**, como tema central del **Taller 3**; aplica no solo como herramienta pedagógica, sino como elemento que rememora aprendizajes y enseñanzas previas y que resulta afectivo a la hora de dar un nuevo significado a la identidad y el rol docente. Un reflejo de estas perspectivas teóricas son las experiencias de infancia narradas por las docentes desde las cuales explican el origen de su presente profesional “*jugar a ser maestra*” (D1, T3, 27 de noviembre de 2025), reconocer rasgos propios como la agresividad en expresiones como “*ahora que lo pienso yo era agresiva en mis juegos*” (D2, T3, 27 de noviembre de 2025) o entender cómo el juego sirvió en el pasado para incluirlas o vincularlas afectivamente como demuestran afirmaciones como “*mi hermana jugaba conmigo porque me quería incluir al grupo*”( D3, T3, 27 de noviembre de 2025). Esto introduce una subcategoría emergente, que fue la memoria autobiográfica en torno al juego, que enmarca el proceso de reflexión en el que las docentes identificaron desde su historia personal con el juego, una especie de estructura que más adelante determinaría su manera de enseñar y relacionarse con los estudiantes.

Por otra parte, la categoría de **resolución de conflictos** aparece como una subcategoría transversal en los talleres resultado de un proceso tanto interno e individual como colectivo y

relacional. Corroborando lo expresado por Gélvez- López & Cárdenas- Caballero, (2021). Las docentes ven el conflicto como oportunidad de crecimiento, diálogo, aprendizaje y comprensión mutua. De allí que refieran “*no es un problema, sino una oportunidad*” (D2, T3, 27 de noviembre de 2025), evidenciando un cambio conceptual del término y de sus implicaciones que se alinea con las ideas sustentadas desde los enfoques restaurativos. Además, la reflexión sobre el sesgo, el juicio inicial y la necesidad de comprender la historia del otro evidencia la emergencia de una subcategoría de gran valor investigativo, enfocada según los diálogos docentes en la gestión reflexiva del conflicto desde la perspectiva del otro, que ofrece nuevas rutas para futuras prácticas pedagógicas y procesos de convivencia escolar.

### **Análisis de la Encuesta Final (EF)**

Los resultados de la encuesta final a partir del análisis de la matriz categorial evidencian que las docentes lograron trasladar los aprendizajes teóricos de los talleres hacia acciones pedagógicas concretas. La aparición de categorías que destacan el reconocimiento y expresión de emociones como parte de la construcción del vínculo afectivo, de las cuales emergen otras categorías que enfatizan en el reconocimiento de la diferencia en las emociones, respaldada por expresiones como “*indagar antes de corregir*” (D2, EF, 27 de noviembre de 2025); “*validar sus emociones*” (D1, EF, 27 de noviembre de 2025) o el uso del “*mural emocional*” (D4, EF, 27 de noviembre de 2025); que demuestran un tránsito hacia prácticas de acompañamiento emocional sustentadas en la empatía y la regulación compartida.

Esta transformación está respaldada por estudios que plantean que el aprendizaje socioemocional se consolida cuando se integra en dinámicas reales de aula mediante la práctica reflexiva y el modelado docente (Caballo & Salazar, 2017; García et al., 2019). Además, la

comprensión de la empatía desde una categoría que destaca el rol de la empatía en la relación docente estudiante, que desde las voces docentes son percibidas como una experiencia no solo cognitiva sino afectiva expresada en frases como “*sentir emocionalmente con el otro*” (D2, EF, 27 de noviembre de 2025); coincide con enfoques contemporáneos que reconocen la dimensión regulatoria de la empatía docente (González, 2014).

En conjunto, estos hallazgos muestran que la intervención promovió una categoría que da gran peso a la comunicación asertiva como herramienta para mejorar la relación pedagógica, la cual refleja una postura docente más consciente, sensible y reflexiva frente a la vivencia emocional de la infancia. Al mismo tiempo las docentes reportan a través de percepciones emergentes una mayor conciencia del tono de voz, la mirada, la postura corporal y su impacto en las interacciones con los niños. Esta incorporación de herramientas comunicativas evidencia la apropiación de principios de la disciplina positiva y de la co-regulación, donde la comunicación afectiva se convierte en un vehículo para mediar tensiones y prevenir escaladas emocionales.

Por otra parte, un hallazgo consistente en la encuesta final destaca una categoría teórica que menciona la valoración del juego como estrategia para favorecer la convivencia, de la cual surge la importancia del uso de acompañamiento respetuoso, los acuerdos y la comunicación entre pares. Las docentes mencionan actividades lúdicas implementadas en los talleres (hula-hula, juegos sensoriales, juegos de roles) como recursos potentes para promover la participación, la resolución conjunta de problemas y la autorregulación.

Este reconocimiento confirma lo planteado por Piaget y Vygotsky quienes sostienen que el juego constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, ya que posibilita la construcción simbólica, la negociación y la comprensión de reglas compartidas (Solaz, 2018; Gonzales- Moreno, 2022). Además, estudios recientes destacan que el juego guiado, al estar

intencionalmente orientado por el docente, potencia el desarrollo socioemocional y relacional (Weisberg et al., 2016).

En esa medida, en comparación con la encuesta inicial, las docentes muestran un cambio significativo en la forma de abordar los conflictos. Se observa un desplazamiento desde una lógica correctiva centrada en la autoridad adulta hacia una perspectiva participativa donde los niños son orientados a identificar emociones, buscar alternativas y consensuar soluciones. Es por eso por lo que, expresiones como “ahora los guío para que ellos mismos busquen la solución” denotan la apropiación de enfoques restaurativos que promueven la responsabilidad compartida y la autonomía progresiva. Este cambio está alineado con los postulados de la socialización cooperativa (Piaget, 1973) y las perspectivas restaurativas aplicadas a la educación inicial (Morrison, 2007).

Por consiguiente, Las respuestas finales indican que las docentes han comenzado a incorporar materiales no estructurados, rincones sensoriales, y una mayor intencionalidad en el diseño de las actividades lúdicas. Este movimiento sugiere que los talleres generaron motivación hacia la creatividad pedagógica y la transformación del entorno escolar. Coincidiendo con Tonucci (2006) y Peña & Castro (2015) quienes concuerdan en que los ambientes flexibles y ricos en experiencias sensoriales estimulan la exploración, el diálogo y la participación infantil. La evidencia recogida muestra que las docentes no solo comprendieron esta premisa, sino que intentan llevarla a su práctica diaria.

### **Análisis Final**

A partir de todo el proceso, se puede establecer un contraste entre los hallazgos de la encuesta inicial (EI), la implementación de los talleres y los resultados de la encuesta final (EF), en el que se evidencia un proceso progresivo de sensibilización docente, en el cual las participantes no solo

lograron transformar las concepciones, prácticas y niveles de conciencia pedagógica, especialmente en lo relacionado con el vínculo socio afectivo, la gestión emocional, el uso intencional del juego y la resolución de conflictos en el aula y por supuesto su impacto en las interacciones y relaciones al interior del aula.

En el análisis de la **EI**, que permitió un diagnóstico de la situación problema en el aula, respondiendo al primer objetivo específico planteado, en donde las docentes ya manifestaban una comprensión teórica relativamente sólida y concreta sobre la importancia de los valores, la comunicación, la escucha, la validación emocional y el juego como elementos fundamentales para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar. Sin embargo, dichas comprensiones aparecían principalmente en un nivel mayormente descriptivo, a partir de su experiencia y basado en lo que se reconoce como el deber ser desde la teoría del desarrollo infantil y del aprendizaje socioemocional. Al mismo tiempo, emergían tensiones o discordancias significativas entre estas concepciones y las condiciones reales de la práctica, particularmente en lo referido al acompañamiento familiar, la disponibilidad de recursos y la dificultad para sostener prácticas lúdicas intencionadas de manera sistemática. En esta fase, el conflicto era percibido y abordado aún desde una lógica correctiva, mediada por la autoridad adulta, aunque ya se vislumbraban intentos de escucha y diálogo como estrategias de mediación.

Por otra parte, el segundo objetivo específico, que fue el diseño e implementación de los talleres, según los resultados representó un punto de transformación en este proceso. A diferencia del diagnóstico inicial, los talleres propiciaron experiencias vivenciales y reflexivas que permitieron a las docentes no solo reafirmar categorías teóricas previamente identificadas; como el vínculo afectivo, la regulación emocional, la cooperación y el juego; sino también resignificarlas desde su propia experiencia personal y profesional.

Este cambio con respecto a la mirada pedagógica y el papel que el juego desempeña en ella; posterior a los talleres existe una mayor conciencia emocional, que no solo enriquece la comprensión del verdadero objetivo del proceso educativo, que va más allá de impartir conocimientos; sino que también es un llamado a las docentes a reconectarse consigo misma a través de la reflexión sobre sus propio aprendizajes y experiencias que sostienen su vocación. A través de estos encuentros emergen relatos, emociones y recuerdos que nutren la práctica diaria en el aula, permitiéndoles construir y fomentar espacios donde el aprendizaje se vislumbra como una experiencia de interacción y crecimiento compartido. De esta manera logran tener una perspectiva diferente acerca de la educación y su función de transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso que se da y cambia a partir de las relaciones y el significado que estas adquieren en los primeros años.

En los talleres se fortalece una perspectiva colaborativa del trabajo pedagógico, donde la cooperación y la comunicación asertiva son considerados elementos esenciales a la hora de idear y aplicar estrategias tanto para la interacción con los niños como entre los propios docentes. La experiencia permitió a las participantes reevaluar el concepto de conflicto, transformándolo de un obstáculo a una oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo personal y grupal, el diálogo y el fomento de la sana convivencia. Este enfoque conceptual facilita la implementación de estrategias que garanticen que el dialogo, los valores y el manejo de emociones se trasformen en cambios observables permanentes en las prácticas educativas, tal y como se evidenció en los resultados de la encuesta final.

El análisis de la encuesta final evidencia que el proceso de sensibilización a los docentes logro un nivel de aprendizaje adquirido reflejado en acciones pedagógicas efectivas. Marcando una gran diferencia con lo encontrado en la EI, caracterizada por formulaciones más generales de

los temas y como los abordan en el aula de clase, algo que cambio posterior a los a los encuentros, logrando que las docentes describieran prácticas específicas, relacionadas con el reconocimiento y validación emocional, acompañamiento respetuoso y regulación colectiva de emociones. Para las docentes participantes los talleres las llevaron a profundizar en la importancia de la corrección mediante el dialogo y la escucha activa, el uso de recursos como murales emocionales, el uso de un tono de voz adecuado y postura corporal que genere confianza, y la promoción de estrategias de expresión emocional en el aula. Esto demuestra la evolución de una comprensión teórica de los principios y postulados socioemocionales, a una aplicación práctica aplicada a las necesidades según el entorno,

Asimismo, se observa que la perspectiva respecto al juego, pese a que inicialmente se identificaba como un recurso valioso, pero limitado por condicionantes estructurales del entorno educativo; posterior al desarrollo de los talleres, se presenta como una estrategia pedagógica útil, que, al ser planificada, busca promover la convivencia, la participación y la autorregulación de emociones frente a las diversas situaciones a los que los niños y docentes se pueden enfrentar. Las docentes afirman que la utilización de materiales no estructurados, juegos de roles, actividades que estimulen los sentidos y dinámicas innovadoras que exploren el movimiento, la music y el reconocimiento del cuerpo, al ser incorporadas ayudarían a un incremento en la creatividad pedagógica y una evolución progresiva al interior del aula.

Uno de los cambios más significativos se evidencia en la forma en que las docentes comprenden y gestionan los conflictos dentro del aula. Pasando de un enfoque correctivo, centrada en la autoridad adulta, a enfoques más participativos y restaurativos. De tal manera que reconocen la importancia del acompañamiento a los niños para reconocer sus emociones, dialogar de manera asertiva, explorando diferentes alternativas y así construir soluciones de manera consensuada. Esto

demuestra apropiación consciente de los contenidos abordados en los talleres y una transformación profunda en la actitud de las docentes, quienes demuestran mayor inclinación a asumir su rol con mayor reflexión, empatía y responsabilidad, fortaleciendo su rol y habilidades como mediadoras que sean sensibles y comprometidas con el desarrollo socioemocional de los niños.

Como proceso formativo, esta experiencia constituye un aspecto fundamental en la construcción del ser docente, al evidenciar que la transformación de las prácticas pedagógicas implica la adopción de nuevas estrategias y metodologías; lo cual requiere de una postura reflexiva, autocrítica y de autoconocimiento, donde confluyen la reflexión personal, la sensibilidad emocional y el crecimiento profesional. Las docentes participantes reconocen de manera consciente y ética, que su modo de sentir, percibir comunicar y relacionarse repercute en el clima del aula y en las oportunidades de aprendizaje de los niños, lo que sugiere mayor claridad y humanización de su labor educativa; sin dejar de reconocer de las tensiones y desafíos iniciales, pasando por la vivencia reflexiva y colaborativa en los talleres

En este sentido, el juego, la comunicación afectiva y la gestión constructiva del conflicto se configuran como ejes principales para la acción pedagógica, orientados a la creación de ambientes de aprendizaje seguros, participativos y profundamente humanizantes.

## Conclusiones y Recomendaciones

La participación de las docentes en el proceso de investigación, evidenciaron como parte del primer objetivo específico un diagnóstico inicial en el que resalta una comprensión teórica favorable sobre la importancia del juego, la comunicación y la validación emocional; no obstante, estas prácticas se encontraban mayoritariamente en un nivel explicativo/descriptivo y a la hora de implementar las acciones, debido a factores como la falta de articulación y trabajo en conjunto entre familia–escuela y la escasez de recursos pedagógicos.

La implementación de los talleres pedagógicos logro fortalecer de manera progresiva la expresión emocional, el uso del juego como estrategia de aprendizaje y la sensibilización frente a las relaciones interpersonales en las aulas de preescolar. A través de experiencias reflexivas vivenciales y colaborativas, los talleres se convirtieron en una herramienta pertinente, al propiciar un aprendizaje formativo que va más allá de lo teórico o instrumental, promoviendo a la vez un cambio más profundo en la mirada pedagógica y relacional de las docentes participantes.

El proceso de sensibilización desarrollado a las docentes como parte del tercer objetivo específico se logró de manera significativa, ya que se evidencia un cambio en la forma de concebir y utilizar el juego, pasando de ser una actividad complementaria a una estrategia pedagógica central para la regulación emocional, la resolución de conflictos y la convivencia escolar. Lo que se verá reflejado en prácticas más participativas, empáticas y restaurativas, donde predomine el diálogo, los acuerdos y el acompañamiento respetuoso, como ejes de la interacción pedagógica con los niños del grado transición.

Desde la perspectiva como investigadoras, esta experiencia constituyó mucho más que el logro de los objetivos planteados; se convirtió en un proceso de aprendizaje significativo, que conlleva a una profunda reflexión crítica sobre el papel de la docente y el compromiso ético

inherente a la educación infantil. Desde el reconocimiento del peso que tiene el acompañamiento cercano a las docentes, la escucha activa y consciente de los relatos y problemas de los niños y la observación cuidadosa de las transformaciones en sus prácticas pedagógicas permitiendo apreciar el valor investigativo como una herramienta de cambio real y contextualizado. De igual manera, el desarrollo del proyecto favoreció el fortalecimiento de competencias investigativas, reflexivas y humanas, reafirmando la relevancia de asumir el rol del docente-investigador como agente activo de transformación, capaz de incidir conscientemente en la construcción de ambientes educativos más sensibles, inclusivos y profundamente humanizantes.

Se recomienda a la Institución Educativa Simón Bolívar de Malambo fortalecer el juego intencional como eje central en la educación inicial, valorándolo como mediador esencial para el desarrollo socioemocional y la convivencia. Es fundamental promover la formación continua de docentes en educación emocional, comunicación afectiva y resolución restaurativa de conflictos, asegurando así la permanencia de estas prácticas. Además, se sugiere adaptar los ambientes de aprendizaje con materiales diversos que favorezcan la exploración y la autorregulación emocional, así como fortalecer la colaboración familia-escuela para alinear valores y potenciar el impacto educativo.

En cuanto a líneas de investigación futuras, se considera fundamental profundizar mediante estudios longitudinales que permitan evaluar de manera rigurosa y sostenida la perdurabilidad de los cambios en las prácticas pedagógicas, así como su repercusión real en el desarrollo socioemocional de los niños a lo largo del tiempo.

Asimismo, resulta relevante indagar el papel que desempeña la formación emocional de los docentes, estableciendo vínculos concretos entre dicha formación, el bienestar profesional, la gestión efectiva del estrés y la prevención del desgaste laboral. Esta aproximación permitirá no

solo consolidar la transformación educativa, sino también dignificar y humanizar la labor docente, propiciando ambientes educativos más saludables y sostenibles en beneficio de toda la comunidad escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, N. (2021). *El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica* [Trabajo Magister, Universidad de Valladolid]. Repositorio Uvadoc. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf>
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín virtual* 4 (10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Berrecil, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena* (97), pp. 109-118. <https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/html/>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Caballo, V. Y Salazar, I. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el " cuestionario de habilidades sociales"(chaso). *Psicología Conductual*, 25(1), 5.
- Cárdenas, A. & Gómez, C. (2014). El juego en la educación inicial. [Documento m°22]. Ministerio de Educación.
- Casas, A., Repullo, J. & Donado J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Revista Elsevier* 31 (8), pp. 527-238. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-elaboracion-cuestionarios-13047738>
- Castro.Peña, L. (2019). *Trabajo colaborativo: una estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales en los niños* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/560dd88b-bd74-4bdb-a4cc-a4eebb8a78a9>

- Cerrón, W. (2018). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia* 9 (17). <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html#:~:text=Las%20pr%C3%A1cticas%20investigativas%20cualitativas%20significan,%2C%20aut%C3%A9ntico%2C%20originales%20y%20libres.&text=No%20es%20lo%20mismo%20interactuar,comportamiento%20de%20los%20agentes%20educativos>.
- Chacha Ordóñez, X. A. (2022). *El juego como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico* (Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana). Repositorio. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22670/1/UPS->
- Chamorro-Plata, D., & Fajardo-Orduña, G. (2022). Empatía a través del séptimo arte en estudiantes de medicina durante el confinamiento por SARS-CoV-2/COVID-19. *Ética & Cine Journal*, 12(1), 71-78. <https://doi.org/10.31056/2250.5415.v12.n1.37382>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia –CIPI (2013). *Fundamentos, técnicos, políticos y de gestión*. <http://www.deceroasiempre.gov.co>
- Correa de Molina, C., Rodríguez Molina, D., Gallego Quiceno, D. & Simancas Trujillo, R. (2018). La armonía entre la teoría y la práctica: Formación docente. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Colombia.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 1 (1), pp. 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696236.pdf>
- Díaz Velasco, A. (2016). Editorial: La formación docente. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2 (24), Colombia. Pp. 5-8. <https://doi.org/10.17227/01214128.4464>
- Díaz, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (2005). *Infancia y sociedad* (15.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Paidós.
- Espinoza Rodríguez, P. (2024). *Taller de habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales* [Tesis de pregrado/trabajo académico, Instituto de educación superior pedagógico público “Gustavo Allende Llavería” TARMA]. Repositorio GALL.

<https://repositorio.gall.edu.pe/bitstream/GALL/81/1/PABLO%20ESPINOZA%20RODR%20C3%8DGUEZ-%20TALLER%20DE%20HABILIDADES%20SOCIALES%20PARA%20MEJORAR%20LAS%20RELACIONES%20INTERPERSONALES.pdf>

Farías-Veloz, V., Saucedo-Silva, R., Herrera-Chew, A. & Fuentes-Morales, M.. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5-15. Epub 06 de junio de 2023. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>

Fuentes, K. & Molina, N. (2022). *El trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. [Trabajo de Grado, Institución educativa Nelson Mandela de Valledupar Cesar]. Repositorio Inirioja <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776309>

Galván-Cardoso, A. & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* 7 (12), pp. 962-975.

García-Grau, E., Fusté, A., Ruiz, J., Arcos, M., Balaguer, G, Guzmán, D. y Bados, A. (2019). Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales: Barcelona. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136063/1/ENTRENAMIENTO%20EN%20ASERTIVIDAD%20Y%20HABILIDADES%20SOCIALES.pdf>

Garrido-Maturano, A. E. (2023). Una ventana al mundo: Introducción a la significación cosmológica del juego en el pensamiento de Eugen Fink. *Revista Agora* 42 (2), pp. 1-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/231177>

Gélvez-López, A., & Cárdenas-Caballero, M. (2021). *Formación para la paz y la convivencia: mediación y transformación de los conflictos escolares*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 99–109.

- Gil- Cestero, M. & Mancebón- Gil, J. (2018). *Mejora de las relaciones interpersonales a través del juego cooperativo* [Trabajo de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/77993#>
- Giralt, A. (2018). *Diseño de Talleres de Educación Emocional. Lengua y Emoción* [Trabajo de Postgrado, Universidad de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/156158/1/TFP\\_Giralt\\_Pratt.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/156158/1/TFP_Giralt_Pratt.pdf)
- Gonzales, C. (2014). *Habilidades sociales y emocionales en la infancia* [Trabajo de grado]. Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/handle/10498/16715>
- González-Moreno, C. X. (2022). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo psicológico infantil. *Revista de Psicología y Desarrollo Infantil*, 8(2), 45–60. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2022000100299&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2022000100299&script=sci_arttext)
- Jiménez-Tamayo, R. J., Ludeña-Jaramillo, L. F., & Medina-León, C. S. (2022). Actividades lúdicas (juegos tradicionales) como dinamizador de las relaciones interpersonales. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 5(9), 172–185. Recuperado a partir de <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/285>
- Karabay, I., Ayaz, M., & Günüç, S. (2024). Examining the effectiveness of education based on social learning theory in fostering self-care and social skills in school children: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 78, e448–e459. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.08.007>
- Latorre Beltrán, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.<sup>a</sup> ed.). Editorial Graó.
- Loaiza Zuluaga, Y. (2018). Editorial - Los maestros y la pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 14 (1).pp. 7-13. [https://www.redalyc.org/journal/1341/134156702001/html/#redalyc\\_134156702001\\_ref13](https://www.redalyc.org/journal/1341/134156702001/html/#redalyc_134156702001_ref13)

- Loaiza, Y & Duque, P. (2017). El contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Revista Plumilla Educativa*, Vol. 5 N° 2, 45-75. Manizales: Universidad de Manizales.
- Lundgren, A. (2023). *The zone of proximal development and content area instruction* (Doctoral dissertation). Liberty University Digital Commons. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5877&context=doctoral>
- Maza, G. L. (2021). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales de los niños y las niñas en la Unidad Educativa Víctor Manuel Peña Herrera* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11941>
- Mejía Guachichullca, C. E., Segovia Bermeo, A. P., Encalada Chunchu, S. D., & Figueroa Solano, S. R. (2023). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato general unificado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6476–6494. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.917](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.917)
- Ministerio de Educación (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Altablero
- Ministerio de Educación Nacional. Programa de Educación Socioemocional (2021) *Emociones para la vida*. Guía docente. <https://www.mineduccion.gov.co/>
- Ministerio de educación nacional. (2017) *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. [https://www.mineduccion.gov.co/Organización Mundial de la Salud \(2013\). Salud mental: un estado de bienestar. Tomado de: \[http://www.who.int/features/factfiles/mental\\\_health/es/\]\(http://www.who.int/features/factfiles/mental\_health/es/\).](https://www.mineduccion.gov.co/Organización Mundial de la Salud (2013). Salud mental: un estado de bienestar. Tomado de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press
- Nieva Chaves, José Antonio, & Martínez Chacón, Orietta. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado en 09 de junio de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es)

- Papalia, D. Feldman, R. & Martotell, F. (2012). *Desarrollo Humano* (12ed.). McGraw Hill: México. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España. ISBN 9781456255701.
- Peña, A. y Castro Á. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. Bogotá: Cinde
- Peña, T. L. A. (2022). El juego como estrategia didáctica para fortalecer el aprendizaje en la primera infancia. *Revista CIE — Ciencias de la Educación*, 11(2), 45–62. Recuperado de <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1503>
- Perdomo-España, L. M.; Vargas-Jacobo, S. L. (2020). Fortalecimiento de las relaciones interpersonales a partir de la implementación de una secuencia didáctica. *Revista Criterios*, 27(2), 70-90. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/27.2-art3>
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T., & Fernández-Castro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>
- Portal web Colombiaprende. *La importancia de las habilidades socio emocionales para el aprendizaje y la vida*. <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>
- Rahman, L. (2024), Vygotsky's Zone of Proximal Development of Teaching and Learning in STEM. *Education, international journal of engineering research & technology (IJERT)*,13 (08). <https://www.ijert.org/vygotskys-zone-of-proximal-development-of-teaching-and-learning-in-stem-education>
- Ramírez Parra, N. D. (2023). *Desarrollo del juego y las competencias sociales y emocionales en el grado de transición* (Trabajo de maestría). Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Repositorio Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/035006ae-07b1-49a6-8e18-78788f42f692/download>

- Robledo, P. (2013). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente*. Editorial Paidós.
- Ríos-Quiles, M. P. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de educación infantil* [ Trabajo de Gin de master, Universidad la Rioja] España. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1910/2013\\_01\\_31\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1910/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=)
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos* 20 (2), pp. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Sánchez, D. G. (2020). *El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo* [Tesis de licenciatura, Escuela Normal de San Luis Potosí]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186604>
- Sarlé, P (2010). *El juego en el nivel inicial. Juego reglado un álbum de juegos*. Buenos Aires: Baires Print.
- Sánchez, M. C. (2019). *Desarrollo de las emociones y la inteligencia emocional a través del cuento en niños de segundo ciclo de Educación Primaria* [Trabajo de Grado, universidad de Almería]
- Sánchez-Domínguez, J. P. (2020). *El juego como representación del signo en niños y niñas: aproximaciones teórico-metodológicas. Revista de investigación (Artículo)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184041/>
- Sánchez, R. T. (2023). *Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años* (Trabajo de investigación, Universidad de la Rioja). Dialnet / Revista educativa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8823234.pdf>
- Sarlé, P. (2010). *El juego en la educación infantil: fundamentos y prácticas* [Documento académico]. Repositorios educativos. <https://1library.co/document/oy8m465z-el-juego-en-la-educacion-inicial.html>
- Soto Aranda, V. (2022). *Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos*. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 435–450. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n4/0718-0705-estped-48-04-435.pdf>

- Suárez-Colorado, Y. (2012). *La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes*. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 182-200.
- Toronto, G. (2010). *Educación colaborativa: teoría y práctica*. Editorial Santillana. Uribe
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial GraóClaparede, E. (1932). *La educación funcional*. Madrid: Espasa –Calpe.
- Ursola, L. (2019). *Sistematización de la práctica: El juego y la recreación como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes del grado transición* [Trabajo de práctica profesional, Corporación Universitario Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/items/3802ffc5-d673-4a5c-98cd-0451162a23df>
- Trilla, J. Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana*, (26). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- Vasilaches, I. (2009). *Estrategia de investigación cualitativa* (3era edición). Gedisa Editorial: Barcelona.
- Vasquez-. Mora, C. (2022). *Juego de roles: una estrategia didáctica para las habilidades interpersonales en niños de educación inicial con edades de 4 a 5 años*. [Trabajo de Grado, Universidad Estatal, Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/d1563eac-58bd-4930-b32c-7e6d06727b23>
- Vitorelli D., Lima Fagundes, K., Almeida Magalhães, A., Dos Santos Campos, C., García López, C. Ribeiro, P., & Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Vecina-Merchante, C. & Román- Gago, I. (2019). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Revista Javeriana* 14, pp. 1-27. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/1-27>

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). *Guided play: Principles and practices*. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Vieira, I., Faria, L., (y otros) (2024). *The Role of Mindfulness and Emotional Intelligence on Adolescents' Well-Being and Secondary School Achievement*. *Psychological Reports*. DOI:10.1177/00332941241301638.

## Anexos

### *Anexo 1. Taller 1. Nos movemos. El arte de crear juntos*

#### **Taller 1. Nos Movemos. El arte de crear juntos**

**Tema:** Relaciones interpersonales, expresión emocional, cooperación

**Duración:** 60 minutos

**Población participante:** Docentes preescolar I.E. Simón Bolívar

#### **Objetivo general**

Fortalecer las relaciones interpersonales mediante la expresión corporal y artística, que promueva en los docentes la cooperación, la empatía y el reconocimiento del otro.

#### **Desarrollo del taller**

##### **SENSIBILIZACIÓN**

*Nombre: “El espejo mágico”*



**Duración:** Entre 5 a 10 minutos

**Materiales:** Reproductor de música, música de diferentes ritmos, espacio libre y espacioso para moverse

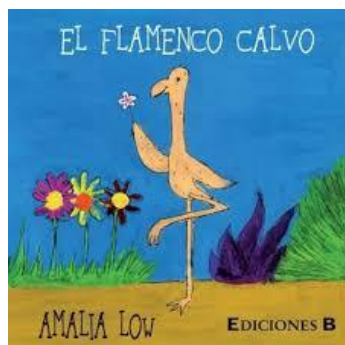
**Objetivo de la actividad:** Promover en los docentes la empatía y la conexión con el otro.

## Descripción

1. Se les pide a las docentes que se formen en parejas y se ubiquen frente a frente, una vez hecho esto, se les explica que uno será “el espejo” “el otro” “la persona quien se refleje en él”.
2. El equipo investigador explica a las participantes que al ritmo de la música (música lenta inicialmente) “la persona” debe realizar movimientos lentos y suaves (mover los brazos y piernas, agacharse, dar vueltas, sonreír, etc.) el ritmo de la música ira cambiando y a la par de ella los movimientos. (se espera tener música en vivo, donde los ritmos musicales sean propios de la cultura del atlántico).
3. Por otro lado “el espejo” debe imitar los movimientos intentando mantenerse concentrado y mantenido el ritmo de la música, luego cambiaran los roles.
4. Una vez finalizada la actividad, el equipo investigador pregunta a las participantes en un pequeño conversatorio ¿Cómo se sintieron al imitar al compañero?; ¿Qué aprendieron de ella? ¿Qué tan difícil fue realizar cada uno de los roles?



El equipo investigador invita a las participantes a ponerse cómodos en un espacio u ambiente previamente organizado e intencionado donde se puedan sentar o acostar para compartir un momento de lectura.



### Cuento:

Se presentará el cuento “El flamenco calvo” de Amalia Low, el cual será leído por el equipo investigador.

### Preguntas a los participantes:

1. Relate Una reflexión a partir del cuento, llevada a la realidad del diario vivir-
2. ¿Qué te llevas hoy a partir del cuento?

## DESARROLLO

**Nombre:** “Nuestras emociones en movimiento”

**Duración:** Entre 20 a 35 minutos

**Materiales:** Cartulina/grande /papel bon o kraft, temperas, pinceles, música alegre de diferentes ritmos

**Objetivo de la actividad:** Fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación, a través de la expresión artística y corporal

### Descripción

1. Conceptualización acerca de las emociones y los tipos de emociones
2. Una vez finalizada la conceptualización, el equipo investigador comenzará a reproducir música alegre y comienza a moverse (bailar por el espacio) realizando diferentes movimientos saltando, gritando, dando vueltas, según le inspire el ritmo de la música; y motiva a las participantes a que lo hagan también.
3. Después de un momento, el equipo investigador detiene la música y menciona una emoción: feliz, enojado, sorprendido, triste, calmado, entre otras que se le ocurran y les dice a los participantes que representen esa emoción con su cuerpo y rostro.
4. Una vez experimentada esa emoción se dirigirán al mural y a través de trazos, formas y colores representarán esa emoción
5. Luego el equipo investigador reanudará la música (puede buscar ritmos acordes a la emoción que van a representar).
6. Harán lo mismo con cada emoción, creando así un mural colectivo, que reflejara como cada uno experimenta las emociones.
7. Una vez finalizado el mural, el equipo orientador resalta y reflexiona sobre cómo el mural fue una obra creada a través del trabajo y la colaboración de todos y cada trazo y color los representa y forma parte importante, así como sucede en el aula e invita a las docentes a escribir cómo esta experiencia contribuye al quehacer pedagógico en el aula.



### CIERRE

**Nombre:** “Abrazo mis emociones”

**Duración:** Entre 10 a 15 minutos

**Materiales:** cartón, papel, cinta, reproductor de música, varios ritmos

**Objetivo de la actividad:** Fomentar la unión en el grupo y el reconocimiento entre compañeros

### Descripción

1. El equipo investigador invita las participantes a escuchar la música y sentirla en sus cuerpos de manera libre, también a estar muy pendiente de las orientaciones.
2. En un stand estarán las emociones en rótulos de cartón de modo que cada uno pueda tomar la o las emociones con que se sienten representados este día.

3. Luego, el equipo investigador les pide a los participantes que, comiencen a girar sobre el espacio de manera libre teniendo en cuenta la música.
4. Después de un tiempo se darán orientación caminar hacia atrás sin parar, caminar con los ojos cerrados, al tropezar con el otro debe abrazarlo y descubrir cuál es la emoción.
5. Se continua con las orientaciones y abraza la emoción que tenga cerca, la que más les guste, con la que se identifiquen.
6. Esto se repetirá cambiando de compañero cada vez
7. Para finalizar compartirán en grupo.
  - ¿Cómo pueden estas actividades contribuir a su rol docente?
  - ¿Qué me llevo hoy?



## Anexo 2. Taller 2: Juego, resuelvo y aprendo

### Taller 2: Juego, resuelvo y aprendo.

**Tema:** resolución de conflictos, expresión emocional, arte, cooperación.

**Duración:** 60 minutos

**Población participante:** Docentes preescolar I.E. Simón Bolívar

**Objetivo general:**

**Espacio de recuperación:**

Se propiciará un espacio de dialogo con la finalidad de enlazar el taller anterior con este a partir de preguntas que posibiliten la reflexión:

¿Qué paso en el anterior taller?

¿cómo te sentiste? Estas preguntas no se hicieron porque fue una corrección posterior, pero puedo construir esos audios

¿Hoy que espero ver?

**SENSIBILIZACION:**

**Nombre:** El ula ula cooperativo

**Duración:** 5 a 10 minutos

**Materiales:** un ula ula

**Objetivo:** Fortalecer el trabajo en equipo, la comunicación, la coordinación y la confianza entre los participantes, promoviendo la cooperación y la diversión en grupo.

**Descripción:**

1. Las docentes participantes forman un círculo o una fila y se toman de las manos.
2. Se coloca el hula hula en el brazo de uno de ellos, sin que nadie suelte las manos.
3. El reto consiste en hacer pasar el aro por toda la ronda, de persona en persona, manteniendo siempre las manos unidas.
4. Cada participante debe ingeniarse la manera de pasar el aro por su cuerpo ya sea por la cabeza, los brazos o las piernas y entregarlo al siguiente.
5. El juego continúa de esta forma hasta que el hula hula haya recorrido todo el círculo y regrese al punto de partida.

Una vez finalizada la actividad, el equipo investigador hace preguntas a los docentes participantes mediante una charla participativa:

- ¿Qué fue lo más difícil, fácil y divertido de la experiencia?
- ¿Cómo crees que esta experiencia contribuye a resolver problemas en grupo?

- ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?
- ¿Qué aprendieron de ella?
- ¿Cómo creen que el taller 1 y 2 contribuyen a un ambiente armónico?
- ¿Cómo favorecen las emociones a la resolución de conflictos?
- ¿Qué fue lo más significativo del taller sobre las emociones?

El equipo investigador ambienta un espacio adecuado para la relajación y la escucha activa. En el piso dispone cojines, colchonetas, tapetes, entre otros elementos, para que cada participante se sienta cómodo y dispuesto a escuchar.

Cuento “Tito y Pepita” de Amalia Low, el cual, será leído en voz alta y expresiva por el equipo investigador

<https://youtu.be/9S0qe70Avms?si=ziOmc364950Hq-tx>

Luego de escuchar el cuento, el equipo investigador hace preguntas como:

- ¿Qué pudo percibir del cuento?
- ¿Por qué crees que este, nos ayuda a repensar la forma de solucionar un problema?
- ¿Lo aplicarías en tus actividades diarias?
- ¿Qué emociones evoca la literatura?

## **DESARROLLO:**

Nombre: creando desde la diferencia

Duración: 30 minutos

Materiales: material no estructurado, reciclado y del entorno

- Revistas, cartones, papeles de colores, cintas, botones, telas, palos, plastilina, sogas, tapas, botellas, cajas, etc.
- Tijeras, pegamento, marcadores, cinta.
- Un espacio amplio donde puedan trabajar en el suelo o en mesas.

## **Objetivo**

Promover la resolución de conflictos a través del trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la creatividad colectiva.

## **Descripción**

“Hoy vamos a enfrentarnos a una situación que requiere creatividad, comunicación y acuerdos. Así como en los conflictos, partiremos del desorden, de la diferencia y de lo incierto.”

## **Formación de equipos**

grupos pequeños (3 personas).

## **Reto de creación**

Se entregan los materiales sin dar instrucciones precisas, solo una guía como: “Con los materiales disponibles, creen juntos una obra, estructura o símbolo que represente *la convivencia o la paz*, teniendo en cuenta la reflexión realizada a partir del cuento Tito y Pepita de Amalia Low”

Se construirán 2 obras teniendo en cuenta que son seis docentes de preescolar las convocadas.

Aquí aparecerán las dinámicas naturales de conflicto: decisiones, ideas distintas, roles, desacuerdos...

## **Socialización**

Cada grupo presenta su creación y explica:

- Cómo decidieron qué hacer.
- Qué conflictos surgieron.
- Cómo los resolvieron.

## **CIERRE**

El equipo investigador realizará preguntas como:

- ¿Qué actitudes ayudaron a resolver los desacuerdos?
- ¿Qué emociones aparecieron durante el proceso?
- ¿Qué aprendimos sobre nosotros mismos y los demás?

¿Qué se parece esto a los conflictos reales que vivimos día a día?

### Anexo 3. Taller 3. Juguemos como niños

#### Taller 3: Juguemos como niños

**Tema:** El juego en la educación inicial

**Duración:** 60 minutos

**Objetivo general:**

Comprender el juego como instrumento primordial para el desarrollo integral en la infancia, reconociendo su papel en la construcción de experiencias y aprendizajes.

#### SENSIBILIZACIÓN

Se invita a los docentes a recordar un juego significativo de su niñez.

Cada uno comparte:

- ¿Con quién jugaba?
- ¿Qué sentía cuando participaba de esos juegos?
- ¿Al recordar esos juegos que aprendizajes puedes reconocer que obtenías al practicarlos?

Se invita a los docentes a jugar uno de esos juegos.

Cabe resaltar que el espacio estará ambientado con algunos materiales y juegos tradicionales del contexto, cuerdas, trompos, pelotas, checas, yaces, entre otras.

Se proporciona en un espacio del aula un pliego de papel para que los docentes registren una lluvia de ideas sobre aquel los aprendizajes que consideran estaban implícitos al practicar ese juego.

#### DESARROLLO

- Se disponen estaciones de juego dentro del aula, ambientes o rincones de juego de arte y pintura, de fichas y bloques de construcción, de literatura, de material reciclable, entre otros.

Los docentes tendrán el espacio de 10 a 15 minutos para jugar libremente de esos espacios.

Terminado el tiempo nos reuniremos nuevamente en mesa redonda y entablaremos un dialogo orientado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones aparecieron mientras jugaban?
  - ¿Qué competencias o destrezas consideran que se estimularon a través de esos juegos?
  - ¿Cómo se sintieron al compartir y resolver desafíos desde el juego?
- Luego haremos equipos de 2 o 3 personas y se les presentarán a los docentes tarjetas con palabras e imágenes que representen algunas situaciones de juego que normalmente se dan en el aula como: juegos tradicionales, juegos con material reciclable, juego de roles, juego simbólico,

juegos de construcción, juegos con reglas simples, entre otros. Se les da el espacio para que analicen las características y las posibilidades pedagógicas que se despiertan a partir de ellos y luego conversaremos sobre ese análisis realizado.

el dialogo será orientado por preguntas como:

¿Qué habilidades fomentan este tipo de juego?

¿Qué rol debe asumir el docente durante estos juegos?

¿Cómo se puede enriquecer las experiencias en el aula de clases a través del juego?

## **CIERRE**

- Se invita a las docentes a diseñar un pequeño boceto de ambientación de su propia aula de clases incluyendo el juego.

Se explica que en ese boceto deben especificar la intención pedagógica, los materiales que necesita y las competencias que promueve ese espacio diseñado.

Luego se comparten las reflexiones y se exponen los bocetos realizados.

- Se motiva a las docentes a escribir un compromiso como docente en cuanto a la inclusión del juego en su quehacer diario, orientado por preguntas como: ¿Qué tipo de juego voy a incluir en mi aula?, ¿Cómo puedo fomentar el juego libre y experiencias significativas en el aula a través del juego?, ¿qué puedo cambiar para que mis estudiantes tengan más oportunidad de experiencias de juego en mi aula?

#### Anexo 4. Rejilla categorial analítica Encuesta Inicial (EI)

Categoría	Teoría	Subcategoría	Código	Fragmentos
Valores inmersos en la praxis de la relación entre estudiante - docentes	Teoría de la socialización y tránsito del egocentrismo a la cooperación Piaget (1973, citado en Sánchez, 2023; Papalia et al. 2012)	Creencias sociales con relación al respeto	D1E-EI (P1)	<i>“Nos basamos en el respeto, el diálogo mutuo, frases positivas, generando confianza...”</i>
			D-4-EI (P1)	<i>“La formación en valores recibida en casa de algunos estudiantes no corresponde al entorno escolar”</i>
			D-3-EI (P1)	<i>“El respeto se promueve a través de normas claras y acuerdos de convivencia construidos junto con los niños”.</i>
			D-2EI (P1)	<i>“Explicando a los estudiantes la importancia de tratarse como amigos, respetar al compañero, compartiendo entre ellos y el docente”.</i>
		El reconocimiento del otro a través de la empatía	D1E-EI (P10)	<i>“Sí, es muy importante desde esta etapa incentivar el respeto por la identidad del otro y la empatía en los pequeños.”</i>
La escucha como pilar de confianza en la relación entre estudiante -docentes	Mediación social y lenguaje como herramienta psicológica Vygotsky (1978, citado en Daniels, 2016)	La promoción del diálogo y la escucha activa en la construcción de la confianza	D-1EI (P2)	<i>“Sí, escuchando sus necesidades y al mismo tiempo estimulándolo no solo por la respuesta que da, sino por atreverse a participar para darles confianza”</i>
			D-3EI (P2)	<i>“Dedico momentos para que los niños expresen lo que piensan.”</i>
		La escucha como herramienta de retroalimentación	D-4EI (P2)	<i>“Se le escucha y se toma lo que puede y se toma lo que puede aportar positivamente a su formación”</i>
			D-2EI (P2)	<i>“Al iniciar temas se les explica y ellos hacen sus comentarios relacionados a estos, generando una conversación y reflexión”.</i>
Comunicación en la construcción del vínculo afectivo en el aula	Desarrollo de habilidades sociales y conciencia del otro (González	Comunicación bidireccional y confianza	D-1EI (P3)	<i>“Ofreciéndoles un ambiente de confianza, seguridad, donde ellos sientan que se valora su sentir, su pensar.”</i>
			D-3-EI (P3)	<i>“Fomento el diálogo permitiendo que los niños hagan preguntas y compartan sus experiencias.”</i>

	2014; Caballo & Salazar, 2017)		D-4-EI (P3)	<i>“Los niños son más espontáneos y algunos expresivos, ellos comunican sus experiencias, con las preguntas adecuadas se obtiene información”</i>
		Lenguaje emocional y afectivo	D-3-EI (P4)	<i>“Utilizo afecto y el contacto visual para el reconocimiento individual.”</i>
			D-1EI (P3)	<i>“...utilizando con ellos un lenguaje sencillo basado en la paciencia, en el respeto y en el valor de su respuesta”</i>
La confianza como base del vínculo de la relación entre estudiante -docentes	Educación emocional y clima afectivo (Bisquerra 2003); Goleman (1995, citado en Bisquerra, 2016)	La confianza a través de un Ambiente seguro y afectivo	D-1EI (P4)	<i>“Siempre procuramos como docentes de preescolar que soy lograr crear un ambiente seguro, afectivo, donde él o ella pueda expresarse libremente, con comodidad y estando ante todo feliz”</i>
		El lenguaje empático en el vínculo de confianza	D-4EI (P4)	<i>“Utilizando un lenguaje acorde a su edad en las explicaciones, eso lo hace más didáctico”</i>
La validación emocional en la praxis de la relación entre estudiante -docentes	Regulación emocional mediada por el adulto (Bisquerra, 2003); Monjas & González (1988, citados en Espinoza Rodríguez, 2024)	Valoración de emociones	D-1-EI (P5)	<i>“En mi desempeño como docente de grado de transición es de suma importancia tener en cuenta las emociones de mis estudiantes, porque solo en un ambiente agradable puedo desarrollar mejor, para eso utilizo el diálogo”</i>
			D-3-EI (P5)	<i>“Escucho sus emociones y adapto las actividades si noto frustración o cansancio”</i>
Prácticas pedagógicas mediadas por el juego	Juego como ejercicio cognitivo y simbólico simbólico Piaget (1962; 1973, citado en Sánchez, 2023)	El juego en la comprensión de contenidos	D-1-EI (P6)	<i>“Como docente de preescolar utilizamos estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión de los contenidos mediante el juego, el arte, la literatura, los rincones de aprendizaje y la interacción”</i>
			D-3-EI (P6)	<i>“Empleo material concreto, canciones, dramatizaciones y juegos”.</i>
			D-3-EI (P8)	<i>“El juego potencia el aprendizaje, permite comprender los contenidos de manera vivencial y significativa.”</i>

		Creatividad y motivación a través de lo lúdico	D-2-EI (P6)	<i>“Sí, tratando de interesar a los niños con imágenes significativas y juegos”</i>
			D-2-EI (P8)	<i>“Sí, se practica siempre en las actividades y se intenta que éstas sean atractivas para todos los niños”</i>
		La diversidad del juego como estrategia	D-3-EI (P7)	<i>“Yo vario actividades con juegos entre trabajo en mesa, experiencias sensoriales y dinámicas grupales”.</i>
			D-1EI (P7)	<i>“Sí, mediante juego libre de construcción manejamos el aprendizaje por proyecto, el refuerzo de manera positiva... Utilizamos también la exploración y la lúdica”.</i>
			D-2-EI (P7)	<i>“Se varía entre cantos, juegos, videos, actividades de movimiento y motivación.”</i>
		La experiencia significativa promovida por el juego y la didáctica	D-3-EI (P8)	<i>“Planifico actividades lúdicas donde los niños aprenden jugando. Circuitos, juegos de roles, exploraciones al aire libre, etc..”</i>
			D-1EI (P8)	<i>“Diseñamos y creamos experiencias pedagógicas como guía para el aprendizaje. Cuando creamos ambientes donde los niños exploren, experimenten, descubran desde su propio aprendizaje, en este ámbito el juego es muy importante y en él se valora la interacción del niño con su entorno”</i>
		Limitantes del uso del juego	D-4-EI (P7)	<i>“El material didáctico, el cual es escaso en esta institución, por lo que es limitada la motivación hacia su uso”.</i>
			D-4-EI (P8)	<i>“El juego requiere espacios y materiales físicos, los cuales son deficientes, por lo que su realización es muy limitada se trabaja con la influencia de la TV y el material que traen de la casa”</i>
El concepto del juego desde la perspectiva docente	Juego como ejercicio cognitivo y simbólico (Sánchez, 2023)	Herramienta con propósito hacia el aprendizaje	D-1EI (P9)	<i>“Para mí es realizar una actividad con propósito de un aprendizaje por medio de la diversión, el sentirse motivado, concentrado, viviendo alegre, vivenciando alegría en el niño”</i>

			D-2EI (P9)	<i>“Para mí un juego didáctico es una herramienta ideal y su finalidad es enseñar”.</i>
			D-3EI (P9)	<i>“Considero el juego como una herramienta esencial para el aprendizaje ya que permite construir conocimiento de forma natural”.</i>
		El juego como garante de un clima escolar sano	D-2EPI (P10)	<i>“El juego es totalmente importante, esto genera que los niños deseen ir al colegio y les guste interactuar con los demás estudiantes y compañeros”</i>
Las estrategias pedagógicas en la promoción de las relaciones empáticas y respetuosas entre pares	Juego como mediador del desarrollo social (Papalia et al., 2017)	Juegos que promuevan Interacciones desde la igualdad	D-2-EI (P10)	<i>“Recordando en todo momento que todos somos iguales y merecemos respeto, juegos donde interactúen como iguales.”</i>
			D-1EI	<i>“La empatía y el respeto en los pequeños, porque son la base de su desarrollo socioemocional y así poder interactuar bien con los demás”.</i>
		Narraciones y representaciones de la realidad	D-3-EI (P10)	<i>“Trabajo el respeto y la empatía a través de cuentos, dramas y la resolución dialogada de conflictos”.</i>
			D-4-EI (P10)	<i>“Utilizando la rutinas reales p cotidianas para fomentar hábitos de disciplina y respeto”</i>
Acciones en la resolución de conflictos	Andamiaje y mediación docente (Alonso, 2021)	Mediación a través del dialogo	D-1EI (P11)	<i>“Por lo general casi siempre me gusta dialogar con los niños primero y no juzgar por mi parte, sino que hablar con ellos y ser de mediadora, llegando a acuerdos de manera positiva”.</i>
		El refuerzo positivo en situaciones cotidianas	D-2EI (P11)	<i>“Sí, se realiza un refuerzo práctico al promover la reconciliación entre los niños si es que hay un conflicto”.</i>
			D-3-EI (P11)	<i>“Escucho ambas partes, los guío para encontrar soluciones y refuerzo la importancia de pedir disculpas y perdonar”</i>
		Refuerzo de la regulación emocional	D-4-EI (P11)	<i>“Compaginando el trabajo, el trabajo académico y teórico con expresiones emocionales identificadas, haciendo cambio de roles en las situaciones de conflicto, por ejemplo, agresor y víctima y viceversa”.</i>

Estrategias pedagógicas didácticas que incentivan relaciones sanas y cooperativas		Cooperación y colaboración base de la buena relación	D-3-EI (P12)	<i>“Promuevo el trabajo en pequeños grupos, juegos cooperativos y actividades donde cada niño tenga un rol.”</i>
			D-1EI (P12)	<i>“sí, en el preescolar debemos proveer y buscar siempre estrategias que permitan la sana convivencia y el valor de la amistad, mediante juegos, cuentos, cantos, etc”.</i>
		Estrategias de reconocimiento y valoración personal mutua	D-2EI (P12)	<i>“Sí, algunas estrategias como la ronda de elogios donde cada niño le dice al compañero alguna cualidad”.</i>
			D-3EI (P12)	<i>“Lectura de cuentos, historietas, compartir, y cambio de lugar de trabajo”</i>
Impacto del clima escolar en las relaciones interpersonales saludables	Desarrollo infantil desde una mirada sistémica (Mejía et al., 2022)	Fomenta la seguridad	D-1EI (P13)	<i>“Considero que sí, puesto que es muy importante y produce seguridad y confianza para el niño o la niña. La empatía ayuda a los niños en el manejo de sus emociones de una buena manera”.</i>
		Motiva a la interacción	D-2EPI (P13)	<i>“Totalmente, esto genera que los niños deseen ir al colegio y les guste interactuar con los demás estudiantes y compañeros”</i>
		Contribuye al manejo emocional	D-3-EI (P13)	<i>“Se promueve un clima positivo, aunque algunos niños aún están aprendiendo a manejar sus emociones”</i>
		Influenciado por el entorno familiar	D-4-EI (P13)	<i>“El entorno familiar influye y dificulta mantener ambientes saludables.”</i>
Juego como herramienta de desarrollo socioemocional y aprendizaje	Juego como mediador del desarrollo social (Vygotsky 1978, citado en Papalia et al., 2017)	Fortalecimiento de la comunicación entre estudiantes	D-3-EI (P14)	<i>“Organizo juegos donde deben interactuar, turnarse y cooperar entre ellos.”</i>
			D-1EI (P14)	<i>“Mediante el juego desarrollamos lenguajes, vocabulario, empatía, respeto y cooperación</i>
			D-4-EI	<i>“La comunicación en preescolar es fluida, existen situaciones de conflicto, pero se solucionan con asertividad y escucha y ahí el juego es buena herramienta.</i>
		Promueve el aprendizaje creativo	D-2EI (P14)	<i>“Sí, porque permite que se analicen conocimientos impartidos de manera divertida y llamativa”.</i>

		Juego intencionado con propósito pedagógico	D-1EI	<i>“No se pierde el enfoque, de ninguna manera, siempre es adecuado cuando el juego se realiza con un propósito hacia una enseñanza.”</i>
			D-2EI	<i>“Se debe tener en cuenta el diseño, la intencionalidad y el objetivo trazado sin perder la esencia de la didáctica”.</i>
			D-3-EI	<i>... “El juego ayuda a los niños en el manejo de sus emociones de una buena manera”</i>

### Anexo 5. Rejilla categorial analítica taller 1 (T-1)

Categoría	Teoría	Subcategoría (emergente o teórica)	Código	Fragmento del relato
Expresión emocional	Aprendizaje interpsicológico (Alonso, 2021)	Reconocimiento emocional propio y del otro	T1-D1	<i>“Me sentí muy feliz al ver los movimientos que él hacía... y ver la alegría que expresaba en su cara.”</i>
	Conciencia y expresión emocional (Bisquerra, 2003)	Regulación emocional compartida	T1-D1	<i>“Aprendí que no todos sentimos las cosas iguales y el interés que ponemos... nos ayuda a cambiar nuestra mente.”</i>
	Autorregulación emocional en contextos educativos (Bisquerra, 2016)	Liberación emocional y esparcimiento	T1-D3	<i>“Un momento de esparcimiento... salir un poco de la rutina... nos sentimos bastante divertidos.”</i>
Relaciones interpersonales	Empatía como competencia socioemocional (González, 2014; Bisquerra, 2003)	Conexión interpersonal y rapport	T1-D2	<i>“Nos sentimos más conectadas... trabajando en equipo.”</i>
		Percepción de las diferencias entre pares	T1-D3	<i>“Como somos dos personas diferentes los movimientos en cada una se ven de forma diferente.”</i>
		Aceptación de la diversidad	T1-D2-	<i>“No siempre rechazar a las personas porque se vean diferentes... sino mirar más allá del porqué es así.”</i>
Cooperación y trabajo conjunto	Interdependencia positiva (Sánchez-Domínguez, 2020)	Construcción conjunta de acciones	T1-D2	<i>“Éramos capaces de realizar las acciones que la otra nos proponía.”</i>

		Ayuda mutua e integración grupal	T1-D2	<i>“Me permitió integrarme más con los compañeros... ver que todos a pesar de ser diferentes tenemos intereses comunes.”</i>
		Solidaridad y apoyo en tareas comunes	T1-D2	<i>“Al final terminó ayudando a otro grupo... después de haber sido rechazado.”</i>
Autoconocimiento y autoeficacia	Reconocimiento de las propias emociones (Bisquerra, 2003)	Identificación de limitantes personales	T1-D2	<i>“A veces el limitante es uno.”</i>
		Transformación de la diferencia en fortaleza	T1-D3	<i>“Lo que inicialmente fue una limitante... se convirtió en una fortaleza.”</i>
		Reconocimiento de habilidades y dones personales	T1-D3	<i>“Cada uno tiene capacidades y habilidades... dones y talentos que debemos utilizar.”</i>
Aprendizaje socioemocional	Papel de la autorregulación emocional en contextos educativos (Bisquerra, 2016)	Aprendizaje para la práctica docente	T1-D1	<i>“Nos dio la oportunidad de aprender algo nuevo para enriquecer nuestro saber personal y pedagógico.”</i>
		Aplicación del aprendizaje en el aula infantil	T1-D3	<i>“Llevar actividades enriquecedoras para poner en práctica con nuestros estudiantes.”</i>
		Comprensión del sentir del niño	T1-D2	<i>“Ponernos en los zapatos de los niños... cómo reciben el aprendizaje que queremos brindar.”</i>
Contribuciones al rol docente	Calidad de la interacción alumno profesor (Rahman, 2024)	Apertura reflexiva y cambio de perspectiva	T1-D1	<i>“Nos hacen ver la vida de otra forma... cada momento tiene su emoción y su ritmo.”</i>

		Empatía docente	T1-D2	<i>“Podemos llegar a sentir cómo se sienten ellos con las actividades.”</i>
		Expresión y reconocimiento emocional docente	T1-D3	<i>“Reconocimiento de las emociones que cargamos y que muchas veces no somos capaces de expresar.”</i>

**Anexo 6. Rejilla categorial analítica taller 2 (T-2)**

<b>Categoría</b>	<b>Teoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código</b>	<b>Fragmento</b>
<b>Resolución de conflictos</b>	Sánchez-Domínguez, 2020), afirman que la cooperación, se fundamenta en la interdependencia positiva, la coordinación conjunta de esfuerzos y la comunicación.	Búsqueda de estrategias compartidas	D1-T2	<i>“Buscar una estrategia para que todas lográramos pasar por la ula ula... no soltarnos o no perder el hilo.” (D1)</i>
		Negociación y acuerdos	D3-T2	<i>“Al final encontramos una solución para poder terminar la actividad.”</i>
		Consenso en la toma de decisiones	D4-T2	<i>“Cuando llegamos a un consenso es más fácil disfrutar la actividad.”</i>
		El conflicto como oportunidad	D1-T2	<i>“Pensar el conflicto no como un problema sino como una oportunidad de aclarar malos entendidos.”</i>
<b>Comunicación asertiva para la resolución de conflictos</b>		Búsqueda conjunta de soluciones	D1-T2	<i>“Buscar una estrategia para que todas lográramos pasar por la ula ula... lo más fácil fue la comunicación ya que nos comunicamos de manera asertiva y buscamos una solución.”</i>
		Coordinación a partir del diálogo	D3-T2	<i>“Al iniciar la actividad... dialogamos y pudimos comunicarnos de manera adecuada.”</i>
	Comunicación no violenta y mediación	Importancia de escuchar al otro	D4-T2	<i>“El trabajo en equipo... te lleva a escuchar al compañero... y llegar a un consenso.”</i>

	(Rosenberg, 2006)	Acordar instrucciones claras	D2-T2	<i>“La importancia del trabajo en equipo... dialogar de forma adecuada y asertiva, saber dar instrucciones.”</i>
		Comunicación emocionalmente regulada	D1-T2	<i>“Controlar nuestras emociones... siempre teniendo una comunicación asertiva hacia todos los compañeros.”</i>
		Coordinación grupal	D3-T2	<i>“Poder coordinarnos y organizarnos para tener un mejor resultado.”</i>
<b>Trabajo en equipo como mecanismo de resolución de conflictos</b>	Cooperación como base de la convivencia (Johnson & Johnson, 1999, citados en Sánchez-Domínguez, 2020)	Consenso para avanzar	D4-T2	<i>“Cada uno tiene su punto de vista pero cuando llegamos a un consenso es más fácil disfrutar la actividad.”</i>
		Dirección común	D3-T2	<i>“Si todos caminamos en una misma dirección los procesos son más eficientes.”</i>
		Complementariedad en el grupo	D4-T2	<i>“Entender que no solo el trabajo es individual sino que al unirnos vemos otras posibilidades.” (D4)</i>
		Cooperación como aprendizaje docente	D1-T2	<i>“Nos ayudó a ponernos en la misma tónica y establecer acuerdos, a cooperar entre todos.”</i>
<b>Gestión emocional en situaciones de conflicto</b>		Reconocimiento de emociones propias	D2-T2	<i>“Las emociones que sentí... fueron emociones diferentes que me hicieron sentir bien.”</i>

	Las competencias emocionales favorecen la toma de conciencia, comprensión y regulación de los fenómenos emocionales, que surgen a partir en el entorno (Giralt, 2018)	Regulación emocional	D1-T2	<i>“Considerar nuestras emociones, controlarlas para no crear un ambiente no sano.”</i>
		Comprensión del impacto emocional	D3-T2	<i>“Conocer las emociones y cómo influyen en nuestro comportamiento y en el de los compañeros.”</i>
		Expresión emocional adecuada	D2-T2	<i>“Poder colocarnos en el lugar de la otra persona... ser empáticos.”</i>
		Identificar emociones en los niños	D1-T2	<i>“Nos ayuda a manejar mejor los problemas que los niños traen de su casa y resurgen en el aula.”</i>
<b>Replanteamiento del conflicto</b>	Perspectiva restaurativa del conflicto (Morrison 2007)	El conflicto como oportunidad	D1-T2	<i>“Pensar el conflicto no como un problema sino como una oportunidad de aclarar malos entendidos.”</i>
		Revisión de prejuicios previos	D2-T2	<i>“Una primera impresión no lo es todo... hacemos juicios sin ver las dificultades que otros cargan.”</i>
		Comprender el trasfondo del otro	D3-T2	<i>“No solo decir esta persona no me cae bien... sin saber el trasfondo.”</i>
		Construcción de relaciones más positivas	D4-T2	<i>“Integrarse, mejorar situaciones para ser más afectuosos y comunicativos.”</i>
		Observación del contexto antes de juzgar	D4-T2	<i>“Primero conocer y luego emitir un concepto.”</i>

### Anexo 7. Rejilla categorial analítica taller 3 (T-3)

Categoría	Teoría	Subcategoría	Código	Fragmento
<b>Juego como experiencia subjetiva y autobiográfica</b>	Asimilación cognitiva a través del juego (Chacha Ordóñez, 2022)	Juego como modelos de referencia	T3-D1	<i>“yo jugaba a ser maestra... crecí viendo a mi tía dar clase... imité lo que mi tía hacía con los niños y a eso me dedico.”</i>
		Juego como expresión de rasgos del carácter	T3-D2	<i>“era una niña muy inquieta... agresiva en mis juegos... Estas actividades me hicieron reflexionar sobre eso.”</i>
	Internalización de normas y roles (Alonso, 2021)	Juego como forma de inclusión y vínculo	T3-JE3	<i>“mi hermana me obligaba a jugar... creo que era su manera de incluirme y acercarme para evitar que me sintiera sola.”</i>
		Juego y cooperación como condición para la experiencia lúdica	T3-JE4	<i>“si no aplicamos la coordinación, la cooperación y el trabajo en equipo no tiene el mismo sentido.”</i>
		Juego como memoria afectiva significativa	T3-JE5	<i>“mucho los juegos de mi infancia y las experiencias que vivía a través de ellos y lo que aprendí.”</i>
<b>Emociones emergentes en el juego</b>	Durante el juego, que el niño actúa “como si fuera mayor”, lo que le permite intentar mostrar comportamientos sociales y emocionales vistos en otro tipo de contextos o entornos más complejos (Gonzales Moreno, 2022) .	Curiosidad y exploración	T3-D1	<i>“apareció sorprendentemente la curiosidad... así se sienten los niños al presentarles una actividad.”</i>
		Expectativa y asombro	T3-D2	<i>“la expectativa de lo que se va a hacer, asombrado por los espacios.”</i>
		Entusiasmo y motivación	T3-D3	<i>“emoción entusiasmo al ver cosas diferentes... eso contribuye a su interés y motivación.”</i>
	La teoría sociocultural donde el juego es	Motricidad fina y gruesa	T3-D1	<i>“habilidad de moldear... crear objetos... afinar motricidad fina y gruesa.”</i>

<b>Habilidades estimuladas mediante el juego</b>	asociado a una dimensión profundamente social, al ser entendido como un espacio de negociación, cooperación y mediación cultural (Papalia et al., 2017).	Orden, coordinación y atención	T3-D2	<i>“enseñarles que todas las cosas... surgen de su imaginación pero deben hacerlo con más coordinación, orden y cuidado.”</i>
<b>El juego como herramienta pedagógica</b>	El concepto de andamiaje es otro de los más significativos derivado de la teoría sociocultural; y se refiere al apoyo temporal y concreto que brinda el adulto o el docente si se habla de un entorno educativo, para favorecer el aprendizaje del niño. Hasta el momento en que el niño adquiere mayor autonomía, lo cual sucede de forma paulatina (Daniels, 2016).	Juego como recurso para la comprensión del conflicto	T3-D1	<i>“comprender y aplicar otras maneras de ver y entender el conflicto a través del juego.”</i>
		Desarrollo de competencias socioemocionales	T3-D2	<i>“a través del juego... tolerancia, paciencia, permanecer sentado cierto tiempo.”</i>
		Juego libre como expresión del inconsciente y del mundo familiar	T3-D3	<i>“el juego libre permite que los niños... dejen aflorar el inconsciente y demuestren situaciones familiares y personales.”</i>
		Rol docente: acompañar sin interrumpir	T3-D4	<i>“saber guiar sin interrumpir... si deja que surja de los niños ellos crean situaciones y comportamientos.”</i>

### Anexo 8. Rejilla categorial analítica Encuesta Final (EF)

CATEGORIZACIÓN ENCUESTA FINAL				
Categoría	Teoría	Subcategoría	Código	Fragmentos
El reconocimiento y expresión de emociones como parte de la construcción del vínculo afectivo	Competencias emocionales (Giralt, 2018)	El rol de la empatía en la relación docente estudiante	D1-EF	<i>“A través de los talleres aprendí a que la empatía no es solo comprender como se sentir el otro, es experimentar la alegría y la tristeza con la misma intensidad y ese conocimiento puede facilitarnos establecer vínculos afectivos más estrechos con los estudiantes y comunicarnos mejor con él, a la hora del trabajo en el aula”</i>
			D2-EF	<i>“En los talleres aprendí que la empatía no es solo ponerse en el lugar del otro, sino tener la capacidad y disposición de comprender y sentir de verdad lo que el niño intenta comunicar. Por eso, en el aula es importante el vínculo validando y acercándose más a sus emociones para crear un ambiente de confianza y seguridad.”</i>
		Reconocimiento de la diferencia en las emociones	D3-EF	<i>“Bueno, yo aprendí la importancia de reconocer que no todos sentimos y expresamos las cosas de la misma manera y eso en el trabajo con niños y más tan pequeños es vital tenerlo siempre presente por nos permite adaptarnos a las situaciones del día a día y mejorar la manera de guiarlos y relacionarnos con ellos”</i>
			D4-EF	<i>“A veces uno se queda con lo aparente, sin reconocer que cada uno asume las situaciones de manera distinta y por lo tanto las siente diferente, y juzga el actuar; eso es muy común con los niños, entonces hay que ver el panorama general y para enseñarles a cómo manejarse adecuadamente con los otros”</i>
			D5-EF	<i>“En el mural emocional pude notar cómo cada uno de nosotros representó una emoción de forma distinta. Eso me hizo reflexionar que con los estudiantes pasa igual, por lo que desde el aula uno debe permitir esas diferencias al relacionarse con los niños.”</i>
			D6-EF	<i>“He aprendido que validar las emociones diversas fortalece el vínculo; hoy cuando un niño actúa distinto, en vez de corregirlo rápido, primero indago qué está sintiendo”</i>
La comunicación asertiva como herramienta para	Comunicación y habilidades	Uso consciente del lenguaje y tono docente	D3-EF	<i>“Algo que creo que todos resaltamos en que cuando se trata de comunicación todo el cuerpo comunica, el tono de voz, la mirada, los gestos, por eso es tan importante la forma de comunicar usar un tono</i>

mejorar la relación pedagógica	sociales (Caballo & Salazar, 2017)			<i>de voz moderado, palabras conciliadoras, mirada fija y atenta todo eso influye para generar un ambiente más tranquilo y seguro.”</i>
			D1-EF	<i>“Los juegos de imitación me hicieron dar cuenta de que mis gestos y expresiones también comunican. Ahora soy más consciente de mi lenguaje corporal.”</i>
		Comunicación afectiva en momentos de conflicto	D6-EF	<i>“El cuento de Tito y Pepita me enseñó que antes de corregir debo escuchar, pero no solo escuchar palabras, sino escuchar desde la empatía. Algo que influye en la manera en que acompaño los conflictos en el aula.”</i>
			D5-EF	<i>“Se debe comunicar desde el afecto para generar un vínculo de confianza que pueda ayudar a manejar las emociones cambiantes de ellos, como cuando están molestos o tristes.”</i>
El juego como mediador de relaciones interpersonales	Juego como espacio de negociación social (Piaget, 1973); (Gonzales-Moreno, 2022)	El juego como facilitador del diálogo y la cooperación	D2-EF	<i>“Al participar en los juegos cooperativos en los talleres comprendí reforcé mi creencia de que tanto para adulto y más para los niños el diálogo en el aula se fortalece cuando las actividades requieren acuerdos, allí es donde se puede fomentar la verdadera comunicación, valores y autogestión porque requiere escuchar al otro, darle la posibilidad de participar y ceder para que no predomine solo lo que uno quiere, es enseñarles cómo funcionan las cosas en la realidad en cualquiera de los entornos”</i>
			D1-EF	<i>“Lo vivido en los talleres me recordó que los juegos de roles son un puente para expresar lo que no dice, si lo aplico a mi rol como docente en clase lo uso para trabajar la resolución de problemas.”</i>
			D4-EF	<i>“El hula hula me mostró que cuando todos dependemos de todos, la comunicación mejora. En el aula planifico juegos grupales donde cada niño cumple un rol importante y de esta manera se fomenta la cooperación entre compañeros”</i>
		El juego como experiencia socioemocional	D5-EF	<i>“La expresión emocional se debe fomentar como parte esencial del desarrollo del niño, así como en el taller nosotros nos sentimos felices y liberados, en niños pequeños es aún más importante porque las emociones aparecen sin forzarlas. De ahí la importancia de diversificar estrategias y actividades que promuevan momentos de juego libre donde uno como docente pueda observar mejor cómo se sienten los niños.”</i>
			D6-EF	<i>“Los juegos sensoriales del taller demuestran lo que uno como docente trate de lograr en el aula al diversificar las formas para</i>

				<i>enriquecer el aprendizaje en los niños como por ejemplo usar texturas, movimiento y colores para que reconozcan expresen emociones.”</i>
			D3-EF	Para mí es como que me dio ideas de cómo es importante la regulación emocional, no solo porque tenemos que lidiar y gestionar la de los niños, sino para no dejarnos sobre pasar por el trabajo, entonces momento así porque le proporcionan a uno un espacio natural para trabajar la frustración, el estrés, pero también dan la oportunidad de despejarse y sentir la alegría. A la vez que se adquieren herramientas que ayuda a acompañar mejor los procesos de regulación emocional.”
El rol docente en la resolución de conflictos	Enfoque restaurativo en educación (Morrison, 2007)	Acompañamiento respetuoso en el conflicto	D6-EF	<i>“Frente a la resolución de conflictos, que en ocasiones como personas y sobre todo como docentes nos preocupamos por resolver los conflictos de manera inmediata para preservar el clima armónico del aula y no dejamos que los niños aprendan como resolver los problemas, por eso a veces es mejor orientar para que ellos mismos busquen soluciones.”</i>
			D4-EF	<i>“Haciendo preguntas claves como ‘¿Qué crees que podrías hacer?’ para que piensen en alternativas.”</i>
			D2-EF	<i>“La experiencia de los talleres abordo la relación entre las emociones y el surgimiento de conflictos y como llevados por las emociones podemos asumir cosas del otro; y resalta la importancia de que al trabajar con los niños los llevemos a nombrar la emoción antes del conflicto, para los niños se sienten más comprendidos y dispuestos a dialogar.”</i>
		Construcción colaborativa de soluciones	D1-EF	<i>“Buscando estrategias para lograr ver los conflictos como oportunidades para enseñar a trabajar en equipo. Esto sin duda ayudara a que los niños construyan soluciones juntos.”</i>
			D5-EF	<i>“En los talleres vimos que cada voz cuenta; comprobando al efectividad de estrategias de este tipo para ayudar a que se expresen punto de vista, sin agresión”</i>
			D3-EF	<i>“valorar el proceso más que la rapidez en la solución. Esto me ayuda a acompañar con más paciencia.”</i>
Innovación pedagógica desde	Sarle (2010) Juego como medio de	Incorporación de estrategias lúdicas al aula	D5-EF	“Es importante incorporar materiales no estructurados porque en el taller descubrí que favorecen la creatividad y el trabajo colaborativo, además de que

el aprendizaje colectivo	aprendizaje colectivo en el aula.		D2-EF	<i>“La importancia de que aunque sean momentos de liberación o esparcimiento, las experiencias deben tener intención pedagógica. Esto retroalimenta mi forma de preparar las clases.”</i>
			D6-EF	<i>“En mi caso los talleres me permitieron despegar la mente y divertirme, lo que demuestra que la incorporación de estrategias pedagógicas a partir de la lúdica y el juego como las aplicadas en los talleres, ayuda a salir de la cotidianidad y fomenta más entusiasmo y motivación para aprender, de ahí la importancia de planear actividades de diferente tipo que retengan a los niños”</i>
	Reconfiguración del ambiente para el aprendizaje socioemocional	D3-EF	<i>“Por medio de la diversidad de actividades, por ejemplo promover la cooperación más que el trabajo individual, sobre todo para fortalecer relaciones entre compañeros.”</i>	