

**Desarrollo de habilidades socioemocionales:
Una experiencia de Investigación – Acción en educación inicial**

**Development of Socio – Emotional skills:
An Action – Research Experience in early Education**

**Desenvolvimento de habilidades socioemocionais:
Uma experiencia de Pesquisa – Ação na educação infantil**

Luz Amanda Pablo Lugo¹, Edwin Roger Esteban Rivera²

Recibido: 5 de enero de 2025

Aceptado: 25 de febrero de 2025

Publicado: 28 de marzo de 2025

Consideraciones éticas: En la presente investigación se dio cumplimiento a los tres principios éticos fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de los participantes.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que la presente investigación se llevó a cabo en ausencia de cualquier relación comercial y/o financiera que pudiera considerarse como un potencial conflicto de intereses.

Financiamiento: En el desarrollo de la investigación no se contó con financiamiento externo.

Agradecimientos

Agradecimiento a los padres de familia de la Institución Educativa N°143 por autorizar la participación de sus hijos en la investigación. También a la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán por contribuir a la formación continua de docentes, producto del cual se realizó la tesis de maestría que, en su versión sintética se tiene el presente artículo

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú
<https://orcid.org/0009-0005-3724-3465>
luzamanda.blo.go@gmail.com

² Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>
resteban@unheval.edu.pe

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales se desarrollan desde los primeros años de vida y permiten a los seres humanos adaptarse a distintos contextos sociales, por ello, la investigación tuvo como objetivo fortalecer las habilidades socioemocionales en niños de educación inicial, aula de 5 años, de la Institución Educativa N°143, Huánuco, Perú, mediante la aplicación de actividades pedagógicas innovadoras con un enfoque inclusivo. Bajo los fundamentos del paradigma sociocrítico, perspectiva metodológica cualitativa, se realizó una investigación-acción con los 24 estudiantes de la sección. La información recogida mediante la observación participante y los grupos focales devela incumplimiento de acuerdos de convivencia, conflicto interpersonal y déficit de habilidades sociales y colaborativas; con la implementación del plan de acción se fortaleció los acuerdos de convivencia, relaciones interpersonales, habilidades sociales y colaborativas. En conclusión, la investigación-acción fortalece las relaciones interpersonales, fomenta el crecimiento personal y colectivo en el contexto educativo inclusivo.

Palabras-clave: desarrollo emocional, emociones, conflictos interpersonales, inteligencia emocional, investigación-acción.

ABSTRACT

Socio-emotional skills are developed from the first years of life and allow human beings to adapt to different social contexts, therefore, the research aimed to strengthen socio-emotional skills in children in early education, 5-year-old classroom, at the Educational Center. Institution N°143, Huánuco, Peru, through the application of innovative pedagogical activities with an inclusive approach. Under the foundations of the socio-critical paradigm, qualitative methodological perspective, an action research was carried out with the 24 students of the section. The information collected through participant observation and focus groups reveals noncompliance with cohabitation agreements, interpersonal conflicts, and deficits in social and collaborative skills; with the implementation of the action plan, coexistence agreements, interpersonal relationships, and social and collaborative skills were strengthened. In conclusion, action research strengthens interpersonal relationships, promotes personal and collective growth in the inclusive educational context.

Keywords: emotional development, emotions, interpersonal conflicts, emotional intelligence, action research.

RESUMO

As competências socioemocionais são desenvolvidas desde os primeiros anos de vida e permitem ao ser humano a adaptação aos diversos contextos sociais, portanto, a pesquisa teve como objetivo fortalecer as competências socioemocionais em crianças da educação infantil, sala de aula de 5 anos, do Ensino Fundamental. Instituição N°143, Huánuco, Peru, através da aplicação de atividades pedagógicas inovadoras com abordagem inclusiva. Sob os fundamentos do paradigma sócio-crítico, perspectiva metodológica qualitativa, foi realizada uma pesquisa-ação com os 24 alunos da seção. A informação recolhida através da observação participante e dos grupos focais revela o incumprimento de acordos de convivência, conflitos interpessoais e défices de competências sociais e colaborativas; com a implementação do plano de ação, foram fortalecidos os acordos de convivência, as relações interpessoais, as competências sociais e colaborativas. Concluindo, a pesquisa-ação fortalece as relações interpessoais, promove o crescimento pessoal e coletivo no contexto educacional inclusivo.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional, emoções, conflitos interpessoais, inteligência emocional, pesquisa-ação.

Introducción

La forma en que los niños interactúan con sus pares condiciona sus comportamientos; es decir, el que los niños traten con amabilidad o agresividad a los adultos depende de las condiciones en las que se realiza el proceso de socialización (Lacunza & De González, 2011). La capacidad intelectual, aunque es una cualidad valiosa, no garantiza por sí sola el éxito de la persona en la vida. Además de la capacidad intelectual, es esencial contar con habilidades socioemocionales, como una comunicación efectiva, capacidad de persuadir a los demás, trabajo en equipo y disciplina personal, aspectos necesarios para alcanzar las metas establecidas (Goleman, 2010).

Las habilidades socioemocionales se desarrollan desde el nacimiento a través del proceso de socialización, son decisivas en el desarrollo integral de los niños. Aprender a identificar y expresar sus emociones, así como a desarrollar habilidades sociales, son claves para el bienestar emocional de los niños y su éxito, tanto en el entorno escolar como en la vida social (Herrera Berrones et al., 2024; Lacunza & Contini de González, 2009).

Estudios realizados señalan que existe un déficit en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación inicial, lo que afecta negativamente el desarrollo integral de los individuos. Los programas de educación socioemocional implementados desde el nivel inicial (en Perú atiende a niños de 3 a 5 años) hasta la secundaria (estudiantes de 12 a 16 años en promedio) han potenciado las habilidades sociales, emocionales y actitudes positivas de los estudiantes. Además se ha logrado mejoras significativas en el rendimiento académico (Aranda Meyer & Luque, 2024; Durlak et al., 2011).

La escuela está llamada a ofrecer un ambiente lleno de oportunidades para enriquecer y fortalecer las habilidades socioemocionales de todos los estudiantes, tarea que se convierte en un proceso complejo que exige reflexión, observación y práctica. Es necesario implementar el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, que consiste en reconocer que todas las personas, sin importar su edad, género, cultura, o condición, tienen derecho a una educación de calidad y a aprender de manera equitativa. En países como el Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Brasil, Argentina, Chile, Venezuela, con desigualdades económicas y sociales, es vital brindar más apoyo a los estudiantes con mayores desventajas para que pueda aprovechar las oportunidades educativas.

Atender a la diversidad implica eliminar la exclusión y la discriminación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2016), sobre todo en instituciones educativas que congregan a estudiantes cuyos padres provienen de diversos lugares geográficos, con una diversidad de culturas y, sobre todo, de escasos recursos económicos. Tal es el caso de la Institución Educativa N° 143, ubicada en el Asentamiento Humano Las Moras, distrito y provincia de Huánuco, Perú. Institución en la que no son pocos los estudiantes que provienen de hogares disfuncionales, con padres separados o bajo el cuidado de abuelos, lo que afecta su bienestar emocional y las relaciones interpersonales. Frente a esta realidad, los docentes y personal directivo de la institución educativa

están empeñados en generar un ambiente de interacción positiva que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. En este marco, se realizó la presente investigación que tuvo como propósito fortalecer las habilidades socioemocionales en niños de educación inicial, aula de 5 años, de la Institución Educativa N°143, Huánuco, Perú, mediante la aplicación de actividades pedagógicas innovadoras con un enfoque inclusivo.

Metodología

Paradigma y método de investigación

El estudio se abordó desde el paradigma sociocrítico con el fin de analizar la sociedad, permitiendo la introspección del yo, la participación activa en la transformación social, la crítica ideológica, para entender y descubrir los intereses utilizando técnicas psicoanalíticas (Alvarado & García, 2008; Latorre, 2012). Este paradigma implica el compromiso del investigador con el objeto de estudio, es decir, que reflexione y actúe permanentemente para buscar soluciones y transformar la realidad (Loza Ticona et al., 2020).

La investigación es de enfoque metodológico cualitativo, porque toma en consideración los valores, creencias, experiencias, comportamientos y modos de pensar de los involucrados en la investigación, respondiendo tanto a sus intereses individuales como colectivos (Corona Lisboa, 2018; De Andrea, 2010; Piñero Martín et al., 2020; Piñero Martín et al., 2022).

Se utilizó el método Investigación-Acción porque busca la reflexión sobre la propia práctica para que los actores se comprometan a procesos de cambio personal y organizacional (Latorre, 2012; Martínez Miguélez, 2000; Yuni & Urbano, 2005).

Diseño Metodológico

El diseño de investigación se estructuró siguiendo los cuatro momentos clave de la investigación-acción: Diagnóstico, Planificación, Ejecución acción y Evaluación reflexión (Esteban et al., 2023).

Tabla 1

Estructuración del diseño metodológico

| Momento | Acciones investigativas para el acopio de la información | Acciones pedagógicas para la mediación didáctica |
|-----------------------------------|--|--|
| Diagnóstico: Inquietud motivadora | Se realizó la semana 3 y 4 de marzo del 2024, mediante observación participante en el aula, un grupo focal con estudiantes y otro con los padres de familia. | Se informó a los estudiantes los resultados del diagnóstico, ellos comentaron y propusieron acciones para revertir ciertas situaciones. |
| Planificación | Se realizó en abril, mayo y junio. Se diseñó el plan de acción en base al diagnóstico, según la ejecución y si el caso ameritaba, se realizaron modificaciones al plan de acción. Previo a la planificación se revisó teorías vinculantes. | Diseño de las experiencias de aprendizaje para la ejecución didáctica. |
| Ejecución acción | Se realizó en abril, mayo y junio, desde el ingreso hasta la salida de los estudiantes de la institución educativa. Los lunes, miércoles y viernes se focalizó exclusivamente en el desarrollo de habilidades sociemocionales; en tanto, los martes y jueves se trabajó de manera colateral. Observación participante a los sucesos en el aula. | Se abordaron temas como: autorregulación de las emociones, el consentimiento, la prevención de conflictos, las normas de convivencia, el cuidado, el orden, la reflexión sobre las acciones y el autoconcepto. Las estrategias más empleadas fueron: el juego libre, la dramatización, la pintura, lecturas. |
| Evaluación reflexión | Codificación y categorización de la información. Reflexión sobre la información procesada. | Reflexiones individuales y grupales de los estudiantes. |

Nota. Elaborado teniendo como referencia a Esteban et al. (2023)

Contexto de estudio y participantes

El estudio se desarrolló en la Institución Educativa (I.E) N° 143, ubicada en el Asentamiento Humano Las Moras, distrito y provincia de Huánuco, Perú. La I.E. La institución cuenta con 69 estudiantes matriculados en el año lectivo 2024, distribuidos en tres aulas: el aula de 3 años cuenta con 17, el de 4 años con 28 y el de 5 años con 24 estudiantes.

La investigación se desarrolló con los 24 estudiantes de 5 años, la mayoría de ellos pertenecen a familias en situación de pobreza económica, algunas de ellas disfuncionales. Dado que los

estudiantes son menores de edad, se solicitó la autorización de los padres de familia para que sus hijos formen parte de la investigación.

Técnicas de recogida de información

Observación participativa

La observación participativa cualitativa se caracteriza porque el investigador registra la información mientras interactúa con las personas en el contexto habitual donde se produce el hecho o fenómeno (Galeano Marín, 2012; Piñero Martín et al., 2020; Yuni & Urbano, 2005). Se realizó observaciones a las interacciones sociales en el aula entre estudiantes y estudiantes-docente, durante doce sesiones, desde el ingreso de los niños al aula hasta la salida. Las dos primeras se realizaron antes de elaborar y ejecutar el plan de acción, las siguientes observaciones durante la ejecución del plan de acción. Se empleó el diario de campo, puesto que este instrumento “permite hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos en el aula u otro espacio. Con ello se hace posible el estudio de la evolución de los hechos” (Esteban Rivera et al., 2018, p. 80).

Grupo focal

Se realizaron grupos focales con los estudiantes y padres de familia, dado que el grupo focal centra su atención en un tema específico de investigación (Esteban Rivera et al., 2018; Martínez, 2011).

Con los estudiantes se realizaron dos grupos focales: el primero al inicio de la investigación, tuvo como propósito realizar el diagnóstico y propuestas de plan de acción; el segundo al finalizar la investigación, tuvo como propósito reflexionar sobre el trabajo realizado.

Con los padres de familia se realizó un grupo focal, se contó con la asistencia de 15 padres de familia, no asistieron 9; con los ausentes se programaron reuniones individuales. El propósito fue comunicarles el diagnóstico de inicio y recabar información de los estudiantes en sus domicilios. También sirvió para que los padres se comprometieran a contribuir a la investigación acción.

Sistematización de Información

Los diálogos de los grupos focales: dos con estudiantes y otro con padres de familia, fueron grabados en formato audio con un celular, posteriormente se transcribieron y sistematizaron mediante la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002).

La ejecución del plan de acción fue registrando en el diario de campo y se codificó inmediatamente, esto permitió que en la siguiente actividad del plan se enfatizara en las categorías que denotaban debilidad en cuanto a las habilidades socioemocionales. Ejecutado todo el plan de acción se procedió a integrar las categorías que emergieron de cada uno de los diarios de campo, permitiendo el análisis de su evolución.

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados, en primer lugar, el diagnóstico: inquietud motivadora, ahí se presentan las categorías producto de los diarios de campo 1 y 2, también del grupo focal con los padres de familia. Estas categorías permitieron elaborar el plan de acción. En segundo lugar, se presentan las categorías que emergieron de los diarios de campo del 3 al 12 y del grupo focal con estudiantes, puesto que con estos instrumentos se registraron información de la ejecución del plan de acción.

Diagnóstico: Inquietud Motivadora

El diagnóstico realizado en el aula de 5 años de la Institución Educativa N°143, Las Moras, develó las categorías y subcategorías que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías identificadas antes de implementar el plan de acción

| Categorías | Subcategorías |
|---|--|
| Incumplimiento de los acuerdos de convivencia | Sentido de propiedad privada |
| | Cuidado inadecuado de los materiales de la institución educativa |
| | Falta de organización |
| Conflicto interpersonal | Falta de consentimiento |
| | Agresión física |
| | Agresión psicológica |
| Déficit de habilidades sociales y colaborativas | Falta de comunicación asertiva |
| | Comprensión |

Nota. Elaboración de los autores.

Categoría incumplimiento de los cuerdos de convivencia

Esta categoría presenta tres subcategorías: sentido de propiedad privada, cuidado inadecuado de los materiales de la institución educativa y falta de organización.

Con relación al sentido de propiedad privada, se presentan los siguientes casos: “*De pronto otro niño cogió uno de los juguetes, provocando malestar en Juan, el mismo que a viva voz dijo: ¡Ese era mi juguete!*”. “*Los niños no suelen solicitar permiso a la docente para hacer uso de los materiales educativos, lo que derivó en una confrontación verbal. Uno de los niños argumentó: ¡Esas cartas las encontré yo primero!*” (Diario 1). Se observa un patrón de comportamiento egocéntrico en los niños, muestran resistencia a compartir y a aceptar opiniones diferentes.

Los estudiantes no cuidan los materiales de la institución educativa, tal como se evidencia en el siguiente texto: “*Sin embargo, el juego tomó un giro inesperado cuando comenzaron a lanzar los juguetes por el aire*” (Diario 2). Se hace necesario implementar estrategias para promover un ambiente escolar seguro y respetuoso, al tiempo de cuidar los enseres de la institución educativa.

Por otro lado, la falta de organización es desafío importante en la institución educativa. Veamos el relato: *“Entre la prisa por guardar sus obras de arte y la falta de organización, surgieron roces entre los niños. Empujones y disputas estallaron, mientras cada uno intentaba ser el primero en alcanzar el lugar”* (Diario 2).

Categoría conflicto interpersonal

Esta categoría presenta tres subcategorías: Falta de consentimiento, agresión física y agresión psicológica:

La falta de consentimiento se evidencia cuando los niños no solicitan permiso para coger los juguetes o interactuar físicamente. Por ejemplo: *“Al indagar a profundidad sobre el suceso, el niño nunca había pedido permiso para usar los bloques, simplemente había intentado tomarlos sin autorización”* (Diario 2).

Asimismo, la agresión física, como empujones o peleas por juguetes, reflejan cómo los conflictos pueden intensificarse hacia comportamientos más agresivos: *“Posteriormente... [Mientras jugaban] dos niños empezaron a disputarse los juguetes, desencadenándose una pelea entre los dos, uno de ellos reaccionó de forma agresiva, propinando un puñetazo al otro”* (Diario 1).

Finalmente, en agresión psicológica resaltan los apodosos ofensivos y las burlas verbalizadas demuestran que la violencia verbal puede herir emocionalmente: *“En medio de la emoción y la velocidad, la niña que estaba siendo perseguida tropezó y se resbaló, cayendo al suelo. En ese instante, su compañero comentó: ¡Se ha caído la gorda!”* (Diario 1).

Estos ejemplos resaltan la importancia de enseñar a los niños habilidades efectivas para la resolución de conflictos desde una edad temprana. Es esencial que aprendan a comunicarse de manera respetuosa, a reconocer y respetar los límites personales de los demás, y a buscar soluciones colaborativas. Al hacerlo, se promueve un entorno escolar más seguro y armonioso, donde todos los niños puedan desarrollarse socialmente de manera positiva y sentirse valorados dentro del grupo.

A partir de estos ejemplos se demuestra que a los niños se les debe enseñar desde los primeros años de vida la capacidad de comunicarse de forma respetuosa. Deben comprender y respetar los límites personales de los demás y desarrollar la capacidad de buscar soluciones en conjunto. De este modo, se creará un ambiente escolar más seguro y armonioso, en el que todos los niños podrán desarrollarse socialmente de forma positiva y sentirse valorados dentro del grupo.

Categoría déficit de habilidades sociales y colaborativas

En relación con la falta de habilidades sociales y de comunicación, estas pueden verse inhibidas por factores como la ansiedad o simplemente por no encontrar la oportunidad de practicarlas. Ejemplos de esta dificultad son:

Durante el juego: *“Durante el juego en el sector de hogar y construcción, algunos niños empujaron a otros para evitar que se acercaran o compartieran el espacio”* (Diario 2). El aprendizaje colaborativo, promovido a través de juegos cooperativos, emerge como una estrategia efectiva para desarrollar estas habilidades desde una edad temprana.

Al reincorporarse al nuevo ciclo escolar, los estudiantes enfrentan un proceso de adaptación que puede ser desafiante. *“Una niña entró acompañada por su madre; sin embargo, cuando su madre intentó irse, la niña mostró resistencia, ya que le costaba quedarse en el aula”* (Diario 2). En este proceso de adaptación, las habilidades socioemocionales y colaborativas juegan un papel crucial, facilitando una transición exitosa y más llevadera para los niños.

La falta de comunicación asertiva se evidencia en situaciones donde los niños tienen dificultades para expresarse claramente o para solicitar recursos de manera adecuada: *“Uno de ellos expresó de manera exigente a su compañero que le prestara un juguete en forma de araña. Este juguete había sido traído por su compañero desde su casa... Un niño con dificultades para hablar se acercó y con mímicas, expresó que dos compañeros lo empujaron”* (Diario 2).

Por otro lado, la comprensión se ve comprometida cuando hay malentendidos que afectan las interacciones entre los niños durante las actividades escolares. *“[Un niño] trató de explicar que no había sido su intención golpear a su compañero, sino que fue un malentendido; al final se amistaron y siguieron jugando”* (Diario 1). *“En el sector de construcción, un niño llegó unos minutos tarde al salón; sus amigos le dijeron: ¡el que llega primero juega con los bloques! Esta situación llevó a que sus compañeros se negaran a prestarle los juguetes”* (Diario 2).

Estos pasajes muestran la importancia de abordar estos déficits de manera adecuada y en tiempo oportuno para promover un desarrollo integral y facilitar relaciones más saludables, tanto en el entorno educativo como en otros contextos.

Evaluación y discusión

La ejecución del plan de acción fue registrada en los diarios de campo, de cuyo análisis emergieron las categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías y subcategorías identificadas en la implementación del plan de acción

| Categorías | Subcategorías |
|--------------------------------------|--|
| | Cumplimiento de acuerdos de convivencia |
| | Petición de autorización |
| Acuerdos de convivencia | Cuidado adecuado de los materiales de la institución educativa |
| | Organización |
| | Consentimiento |
| Relaciones interpersonales | Mitigación de agresiones físicas |
| | Mitigación de agresiones psicológicas |
| | Resolución de conflictos |
| Habilidades sociales y colaborativas | Comunicación asertiva |
| | Control de emociones |

Nota. Elaboración de los autores.

Categoría acuerdos de Convivencia

En esta categoría destacan las siguientes subcategorías: cumplimiento de los acuerdos de convivencia, petición de autorización, cuidado adecuado de los materiales escolares y organización.

En cuanto al cumplimiento de los acuerdos de convivencia, como parte del plan de acción los estudiantes por consenso establecieron normas de convivencia para cumplimiento obligatorio de la docente y estudiantes. En el desarrollo de las sesiones se observó que los niños mostraron iniciativa y generosidad al prestar juguetes, como se evidencia en el siguiente texto: *“Cuando se le preguntó sobre la situación, explicó: ¡No quiero prestarle porque me dijo ‘dame’, nunca me pidió ‘por favor’! Al escuchar esto, su compañero le pidió prestado el juguete de manera cortés”* (Diario 5). Este comportamiento reafirma que la escuela necesita normas de respeto y convivencia para funcionar, ya que promueven el bien común y ayudan a armonizar los intereses individuales de los estudiantes (García Correa y Ferreira Cristofolini, 2005; Pérez Pérez et al., 2012).

Con relación a la petición de autorización, los niños necesitan límites claros y firmes, dados con afecto, para aprender qué conductas son aceptables (Suárez Pérez, 2017). Esto se ejemplifica cuando un grupo de 6 niños encuentra una pelota de Psicomotricidad no perteneciente al aula y solicitan permiso para usarla: "Miss, encontramos una pelota, ¿podemos jugar con ella?" Se les da el permiso, recordándoles los acuerdos establecidos (Diario 3). Los niños demostraron así habilidades de comunicación efectiva y respeto por los límites al pedir autorización para utilizar materiales que no pertenecían al salón.

En cuanto al cuidado de los materiales escolares, estos son herramientas esenciales para el aprendizaje de los estudiantes y que su uso responsable fomenta el desarrollo de capacidades y habilidades (Román y Cardemil, 2014). Esto se refleja cuando los niños reconocen la importancia de mantener los juguetes en buen estado: "Miss, a mí me dijo ES-J que no debemos lanzarlos, porque luego se malogran y ya no tendremos juguetes" (Grupo focal 1). Esta expresión evidencia su comprensión sobre la importancia del cuidado de los materiales.

Finalmente, en el área de organización los niños mostraron capacidad para seguir normas y procedimientos establecidos, como formar una fila para lavarse las manos: "*Los niños fueron a lavarse las manos antes de buscar el jabón uno de ellos recordó a sus compañeros que debían formar una cola, como estaba acordado previamente*" (Diario 11). Esto resalta que el orden es un hábito esencial, ya que un entorno caótico puede llevar a la indisciplina y a la pereza (Garrido Gil, 2013). Según Mujica-Stach, (2023) el hábito está relacionado con el desarrollo de habilidades rutinarias, reafirmando la teoría cognitiva de Piaget, por ello, es fundamental fomentar estos hábitos desde los primeros años de vida.

Estos ejemplos destacan tanto los desafíos como los avances en las habilidades socioemocionales de los niños en el entorno escolar, resaltando la importancia de seguir fortaleciendo estas áreas para un desarrollo integral y armónico.

Categoría relaciones interpersonales

Esta categoría consta de las siguientes subcategorías: Consentimiento, mitigación de agresiones físicas, mitigación de agresiones psicológicas y resolución de conflictos.

En la subcategoría consentimiento se observó una situación específica: "*A pesar de los intentos del compañero por involucrar a la niña en el juego, ella mantuvo su postura y reafirmó su decisión de no querer jugar con él. Ante esta situación, el compañero aceptó la decisión de la niña y decidió ir al patio a jugar con los demás niños*" (Diario 3), reflejando la importancia de respetar las opiniones, promover el diálogo y el buen trato, fundamentales para lograr aprendizajes significativos, fomentar la convivencia y participación (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015).

Además, se observó una iniciativa positiva para incluir a otros en actividades grupales, lo cual, según Retamal et al. (2014) mejora las habilidades motrices, fomenta la creatividad, el aprendizaje, la interacción y la autoaceptación. "*Un niño identificado como ES-D entra al salón con entusiasmo y le pregunta a su compañero si pueden jugar juntos. El niño asiente con alegría y ambos se dirigen a jugar juntos*" (Diario 11).

En cuanto a la mitigación de agresiones físicas, se notó un avance en la forma en que los niños manejan los conflictos entre ellos. "*Durante este tiempo, un grupo de niños empieza a jugar de manera brusca (a empujones). Al preguntarles sobre su actividad, comentan que están jugando a la pelea. Se les recuerda las normas de convivencia y la importancia de jugar de manera segura y respetuosa. Los niños comprenden el mensaje y deciden cambiar de juego*" (Diario 8). Los niños responden positivamente a las indicaciones para jugar de manera segura y respetuosa. Como

señala Cid et al. (2008) y Chamané et al. (2024), es esencial abordar estas situaciones para evitar que las relaciones interpersonales y el ambiente escolar se vean perjudicados.

Sobre la mitigación de agresiones psicológicas se ha evidenciado que la violencia verbal, incluyendo burlas e insultos, es el tipo de violencia escolar más percibido y sentido (Manzo Lozano et al., 2018). En el estudio se ha incrementado la conciencia de los niños sobre el impacto emocional de sus palabras y acciones hacia otros: *“Durante el taller gráfico-plástico, surge un incidente inesperado. Un grupo de cuatro niños menciona que uno de sus amigos ha utilizado palabras inapropiadas”* (Diario 5). Los padres de familia también jugaron un papel crucial al intervenir de manera efectiva, mediante acuerdos de convivencia en la familia, para corregir comportamientos inapropiados, educando sobre el uso de un lenguaje respetuoso.

En la resolución de conflictos, los niños demostraron un desarrollo significativo en habilidades comunicativas y empáticas. Por ejemplo: *“Cuando hay peleas, ¡hablamos con nuestro amigo!, y nos ponemos de acuerdo para poder jugar juntos”* (Grupo focal 1). Los niños mostraron disposición para dialogar, disculparse sinceramente y comprometerse a resolver los problemas de manera constructiva. Siendo la mediación la estrategia principal para resolver conflictos (De Armas Hernández, 2003) porque no solo mejora la convivencia escolar, sino que también contribuye a fomentar una cultura de paz (Mejía et al., 2021).

En resumen, las actividades y estrategias desarrolladas para potenciar la competencia socioemocional en los niños han dado lugar a notables mejoras, entre ellas una mayor consideración de las elecciones individuales, una mayor aptitud para la solución de conflictos y una mayor sensibilidad a cómo sus acciones pueden afectar a los demás. Tales resultados sirven como evidencia de la importancia del lugar donde se crían los niños para desarrollar de forma armoniosa no sólo la parte académica sino también algunas de las habilidades emocionales y sociales más importantes para la buena convivencia y el desarrollo personal.

Categoría de habilidades sociales y colaborativas

La comunicación asertiva y el control emocional conforman la categoría de habilidades sociales y colaborativas.

En el desarrollo de la investigación se observó comunicación asertiva en los niños, como lo ilustra el caso: *“Siete niños comenzaron a simular un juego de pistolas, cuando uno de ellos expresó su incomodidad diciendo: "Estás jugando muy brusco". Al notar la reacción de su compañero, el otro niño redujo la intensidad del juego y continuaron jugando”* (Diario 8).

Los niños han mejorado en la identificación y manejo de sus emociones, mostrando una mayor capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Con comunicación asertiva los niños se sienten seguros al expresar sus opiniones y son capaces de dialogar y llegar a acuerdos (Álava et al., 2022).

Se evidencia la evolución en la capacidad para adaptarse, interactuar, participar y reconocer sus necesidades. Un claro ejemplo en el texto: *“Se da inicio a una actividad sobre técnicas de relajación con los niños. Participaron activamente y compartieron cómo se relajan ante situaciones de frustración. Finalmente, realizaron una actividad de dibujo y pintura en grupo”* (Diario 10). Esta experiencia permitió desarrollar estrategias emocionales, también fomentó la colaboración y la expresión creativa. Como menciona Villaroel Dávila (2012), la educación infantil debe promover el desarrollo del razonamiento mediante la reflexión individual y el diálogo, subrayando la importancia de un entorno que estimule tanto las habilidades cognitivas como emocionales.

Conclusiones

La implementación de actividades pedagógicas innovadoras con enfoque inclusivo tiene un impacto significativo en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y en el desarrollo integral de los niños de 5 años, quienes mostraron mejoras en compartir, respetar, colaborar y resolver conflictos de manera pacífica. Para maximizar estos beneficios, es necesario sincronizar los avances didácticos con un sólido soporte científico y evaluar su impacto en el entorno educativo (Medina-Revelo et al. 2024). Esto garantiza que las prácticas implementadas no solo sean innovadoras, sino también estén fundamentadas en evidencias sólidas.

Con respecto a la aplicación del plan de acción, ha sido exitosa en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños, ha contribuido al desarrollo equilibrado y saludable. El éxito es consistente con la idea de que los individuos con habilidades sociales desarrolladas consideran tanto los intereses propios como los de los demás. En situaciones de conflicto, estos individuos buscan soluciones que beneficien a ambas partes (Roca, 2014). Así, la investigación ha permitido comprender mejor las dinámicas y necesidades de los niños, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones y mejoras en la práctica educativa. La continuidad en el refuerzo de estas habilidades es esencial para mantener un ambiente de aprendizaje inclusivo y armonioso, preparando a los niños para enfrentar con éxito los desafíos sociales y emocionales en su vida escolar y más allá. Los resultados del presente estudio reafirman la necesidad de seguir desarrollando trabajos de investigación-acción porque es un método inherente a la labor docente y contribuye a la mejora permanente de la práctica pedagógica.

La participación de la familia siempre es importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como indica Cruz (2023), sobre todo, en el aprendizaje preescolar porque viabiliza resultados positivos y duraderos en la educación de los niños. Reconociendo la importancia del apoyo familiar, que complementa y potencia los avances logrados en el entorno educativo, se debe continuar con el compromiso de la familia para coadyuvar a generar un ambiente escolar basado en la práctica de valores, esencial para relaciones interpersonales positivas y un aprendizaje equitativo.

A pesar de que a algunos estudiantes les cuesta desarrollar habilidades socioemocionales, la mayoría demostró progresos en el interactuar armónicamente y comunicar efectivamente sus emociones; sin embargo, la principal limitación del estudio es que solo se trabajó con estudiantes de nivel inicial, siendo necesario realizar estudios similares en otros niveles educativos contextualizando estrategias.

Referencias

- Álava, Á., Vélez, C., Parrales, T., y Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(4), p 682-695.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9. p 187-202.
- Aranda, C., y Luque, L. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19 (3), 132-163. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Chamané, D. Quiñones, M., & Yupanqui, R. (2024). Estrés académico y agresividad: una revisión sistemática desde la Psicología Educativa. *Ciencias Pedagógicas*, 17(3), 341-355. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/551>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Corona, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), p 1-4.
- Cruz, Y., Méndez, J., Andrade, M. y Suarez, L. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 2835-2848.
- De Andrea, N. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿incommensurables? *Fundamentos en Humanidades*, XI(21), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18415426004.pdf>
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20783>.
- Durlak, J. , Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Esteban, E., Cámara, A., Rojas, A., y Chávez, J. (2018). *Investigación-acción pedagógica: Transformación de la práctica docente*. UNHEVAL.
- Esteban, E., Piñero, M., Vanga, M., y Calle, K. (2023). Aprendizaje significativo de la investigación cualitativa en confinamiento por Covid-19: experiencia en el posgrado. *Revista Académica y virtual*, 16(1), 29-48. <https://doi.org/10.18359/ravi.5704>
- Galeano, M. . (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La carreta editores.
- García, A., y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of developmental and educational psychology*, 2(1), p 163-183.
- Garrido, P. (2013). *Educación en el orden*. Palabra.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

- Herrera, E., Pastrana, L., y Rendón, I. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7(1), 168-195. <https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial.205>
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i1.137>
- Lacunza, A., y de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), p 159-182.
- Latorre, A. (2012). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Manzo, E. Salazar, C., y Arellanos, A. (2018). El insulto y los apodos: objetivaciones léxicas de la violencia escolar en el occidente mexicano. *Axon, Revista de Ciencias Sociales, Humanidades y Tecnología*, 3, p 51-59.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), p 27-39.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Trillas.
- Medina-Revelo, D. Medina-Revelo, M. y Medina-Revelo, R. (2024). Inteligencias múltiples y el desarrollo de habilidades socioemocionales [Multiple intelligences and the development of socio-emotional skills]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 259-268. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.160>
- Mejía, C., Benítez, M. y Ramírez, L. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32-48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Mujica, A. (2023). Formación de hábitos en la primera infancia: tiempos de pospandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 19(2), 271-288. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1625>
- Pérez, C., Vázquez, V., y López, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 299–323. <https://doi.org/10.14201/eks.9010>
- Piñero, M., Esteban, E. Vanga, M. y Rivera, M. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista De Filosofía*, 39, 524-536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Piñero, M., Rivera, M. y Esteban, E. (2020). Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Retamal, F., Saldivia, H. Luengo, F. y Ramírez, G. (2014). El juego cooperativo como herramienta de aprendizaje. *VIREF Revista de Educación Física*, 3(1), 1-15.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.
- Román, M., y Cardemil, C. (2014). Juego, Interacción y material educativo en el nivel preescolar: ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), p 43-62.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Suárez, D. (2017). *Los límites de convivencia en el desarrollo de la autonomía social en el aula de niños y niñas de Educación Inicial de la Unidad Educativa Particular Bilingüe “Celite Elite” del cantón Ambato provincia de Tungurahua*. (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato)
- Villaroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophía: Colección de Filosofía de La Educación*, 13, p 76-89.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción* (3era ed.). Barajas.