

CAPÍTULO 5

LA ACCIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA

*Edita del Socorro Álvarez Serpa**

*María Isabel Sotelo Hernández***

*Norberta Corrales Marmolejo****

Resumen

El desarrollo socioafectivo en la educación inicial es crucial para el crecimiento integral de los niños en primera infancia, de ahí que el papel de los educadores y cuidadores en este proceso se considere fundamental. Según Hamre y Pianta (2001), los docentes que crean un ambiente seguro y afectuoso permiten que los niños exploren sus emociones y desarrollen habilidades sociales en un entorno de apoyo y comprensión. La presente investigación permitió reconocer las acciones que implementan los docentes del Centro

* Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo electrónico: esalvarezs@ucn.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-0970>

** Fundación Universitaria Maria Cano. Correo electrónico: mariaisabelsotelohernandez@fumc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5968-0645>

*** Fundación Universitaria Maria Cano. Correo electrónico: norbertacorralesmarmolejo@fumc.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4481-1884>

de Desarrollo Infantil (CDI) Los Traviesos orientadas al desarrollo socioafectivo de los niños y niñas, tomando en consideración elementos como la comunicación, autonomía, valores personales, sociedad y escuela en el que se involucra a la familia y los compañeros del aula de clase. Para ello se implementó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva y de corte transversal, que contó con la participación de 10 docentes y 6 auxiliares pedagógicos a quienes se les aplicó el cuestionario de desarrollo socioafectivo elaborado por Constante et al. (2024), que permitió obtener como resultado que en el 65% de los casos los docentes no cuentan con conocimientos para fortalecer el desarrollo socioafectivo en varias de sus dimensiones, evidenciándose en los niños y niñas falencias en cuanto al nivel de autonomía, comunicación, y el relacionamiento con pares dentro y fuera del aula. Como conclusión se plantea la necesidad de potenciar espacios de formación docente que permitan el desarrollo de competencias personales y la apropiación de estrategias pedagógicas respecto al desarrollo socioafectivo de la primera infancia.

Palabras Claves: Desarrollo socioafectivo, educación inicial, primera infancia, rol docente, didáctica.

INTRODUCCIÓN

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), tienen como propósito fundamental velar por el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas entre los cero y cinco años de edad. Su principal objetivo es contribuir a la formación integral del infante, preparando las bases para los procesos educativos posteriores en la educación básica primaria, secundaria y media técnica.

Durante esta etapa, los niños acceden a aprendizajes académicos enmarcados en los currículos y contenidos definidos por cada institución. Sin embargo, con frecuencia se identifica una baja aplicación de las orientaciones gubernamentales que promueven el desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva centrada en principios y valores fundamentales que serán determinantes a lo largo de la vida.

Si bien el acompañamiento docente está orientado al crecimiento y desarrollo del estudiante, en muchos contextos no se generan espacios específicos para fortalecer capacidades que favorezcan su desenvolvimiento futuro. En este escenario, los Centros

de Desarrollo Infantil cobran especial relevancia, al promover ambientes propicios para que los docentes acompañen activamente a los niños menores de cinco años en el fortalecimiento de sus habilidades socioafectivas. Estas habilidades incluyen aspectos esenciales como la comunicación, el desarrollo del lenguaje, la relación con los pares y la familia, la construcción del autoconcepto y el autocuidado.

En el caso específico del CDI Los Traviesos, ubicado en el municipio de Ataco, Tolima, se reconoce el desarrollo socioafectivo como un componente fundamental dentro de la interacción pedagógica. No obstante, se evidencian dificultades por parte de los docentes en torno a la comprensión del proceso, los fundamentos teóricos que deben guiarlo y las estrategias concretas para potenciarlo en los niños y niñas. A esta situación se suma la limitada formación en competencias socioafectivas, la carencia de recursos pedagógicos y las barreras geográficas que restringen el acceso y fortalecimiento institucional del CDI.

Ante este panorama, se considera pertinente explorar alternativas que permitan dotar a los docentes de herramientas pedagógicas y formativas que favorezcan el acompañamiento integral del desarrollo socioafectivo en la primera infancia.

En consecuencia, la presente investigación se propuso responder al interrogante sobre cuáles son las acciones que adelantan los docentes del CDI Los Traviesos para potenciar las dimensiones del desarrollo socioafectivo en niños y niñas de primera infancia. Con ello, se busca proyectar las necesidades de cualificación docente en función del fortalecimiento del rol, las capacidades personales y las competencias necesarias para promover en los niños y niñas aspectos clave como la autonomía, la interacción social, la construcción de identidad, los valores personales y el desarrollo socioafectivo.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La educación inicial es un proceso de vital importancia que, en muchas ocasiones, suele pasar inadvertido y al que se le presta poca atención, considerando que su aporte no es tan fundamental para el desarrollo y la vida de las personas. En este sentido Villarroel et al. (2018) ha mencionado que la educación inicial, tanto en el contexto colombiano como en cualquier lugar del mundo, debe de ser el eje más importante para cualquier entidad u organismo encargado de velar por los procesos educativos de los estudiantes, en especial los niños. Esto se debe a que, en esta fase de la educación, no se abordan contenidos académicos y curriculares de las instituciones educativas,

sino que se centra en afianzar los procesos de socialización, autoconocimiento, y en la adquisición inicial de valores que determinarán la moralidad y la integridad del niño para el resto de su vida.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Ministerio de Salud y la Protección Social, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar crea en el año 2000 la iniciativa de Centros de Desarrollo Integral para la educación inicial, que tiene como finalidad brindar un escenario de educación inicial a niños de cero a cinco años de edad, para promover la formación integral del ser a partir de premisas como el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y el lenguaje, de cara al inicio de su proceso formativo.

De ahí se plantea un perfil docente coherente con un proceso formativo que potencia el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones, y que además comprende que este es un proceso individual y colectivo en que el niño y la niña se constituyen como sujetos activos de derechos que interactúan continuamente en los entornos sociales y culturales que los acogen y les proporcionan experiencias de reconocimiento, aprendizaje y afecto (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016).

Con esto se reconocen unas actitudes y competencias personales necesarias en el docente, las cuales sean garantes de un acompañamiento efectivo en esta etapa de la vida. el docente de educación inicial dentro de su accionar pedagógico es un mediador de aprendizaje, que debe favorecer la comunicación afectiva y el aprendizaje significativo por medio de sus actitudes caracterizadas a través de sus tres componentes cognoscitivo, afectivo y conductual (Pérez de Solórzano, 2024, p.319).

Sin embargo, es importante mencionar que el desarrollo socioafectivo es un tema que aún se maneja con algo de temor por parte de los docentes, la enseñanza se centra en procesos formales del aprendizaje, que privilegia aspectos de tipo cognitivo, motriz y del lenguaje. (Boconzaca, et al. 2025 como se citó en Sisalema et al., 2025) “sugieren que los educadores deben proporcionar herramientas para que los niños expresen sus emociones de manera clara y asertiva, así como para escuchar y entender los sentimientos de los demás” (p.15). No obstante, uno de los principales obstáculos para que los docentes promuevan el desarrollo socioafectivo en la primera infancia es la falta de formación y capacitación específica en esta área.

Se reconocen amplios procesos de cualificación docente, que incluyen conocimientos innovadores a nivel pedagógico, pero en el manejo socio-emocional de las experiencias de la infancia no se evidencian muchas acciones. Alcívar-

Castro et al. (2023) concluyeron en su estudio sobre la formación docente para la educación emocional en la primera infancia “que los docentes no están preparados para implementar estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la educación emocional” (p.3982). Sin duda, este panorama obedece al énfasis en los procesos de formación docente que evidencian la necesidad de fortalecer la competencia personal para promover el desarrollo socioemocional en la infancia, dotándolos de herramientas que permitan la comprensión, el manejo y la atención efectiva de las emociones.

En esta misma línea, la carga laboral excesiva y las presiones administrativas pueden limitar el tiempo y la energía que los docentes pueden dedicar a actividades centradas en el desarrollo socioafectivo (Pérez & García, 2020). Otro factor importante es la falta de recursos y apoyo institucional, lo que dificulta la implementación de programas y actividades que promuevan habilidades socioemocionales en el aula (López, 2019).

Esto es especialmente relevante si se toma en cuenta que, de acuerdo con Lugo y Lucio (2020) la primera infancia es una etapa crucial para que los niños puedan afianzar sus procesos de aprendizaje, dado que durante esta etapa, los niños poseen múltiples capacidades asociadas al desarrollo de su cerebro que brindan las condiciones para hacer uso de todas sus facultades sensoriales y el aprovechamiento de su cuerpo para interactuar con el entorno y lograr un aprendizaje significativo para la vida.

Durante esta etapa, los niños forman las bases de su personalidad, identidad y habilidades sociales, lo que influye significativamente en su capacidad para aprender y relacionarse con los demás a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1979). Este aspecto del desarrollo incluye la formación de la autoestima, la regulación emocional y la capacidad para establecer relaciones positivas con los demás (Denham et al., 2003).

Uno de los principales beneficios del desarrollo socioafectivo en la educación inicial es que facilita un entorno de aprendizaje más efectivo. Según la investigación de Angulo Vera et al. (2025) “la enseñanza de competencias emocionales presenta un impacto positivo en el ámbito pedagógico en tanto que refuerza habilidades emocionales y sociales imprescindibles para el bienestar global, el avance del desarrollo escolar y las oportunidades futuras de los niños” (p.131).

Además, el desarrollo socioafectivo en los primeros años de vida es esencial para la salud mental a largo plazo. Un estudio realizado por Herrera Berrones et al. (2024) muestra que los niños con autonomía emocional en la primera infancia logran enfrentar de mejor manera situaciones estresantes, tener mejores relaciones interpersonales en su

vida adulta. Por el contrario, quienes no tienen esta competencia, presentan problemas en sus relaciones sociales y emocionales, impactando negativamente su autoestima y la capacidad de establecer relaciones interpersonales estables y duraderas (p.170).

En fin, el desarrollo socioafectivo en la educación inicial es esencial para el bienestar integral de los niños y tiene un impacto duradero en su éxito académico, salud mental y habilidades sociales. Fomentar estas competencias desde una edad temprana es una inversión que beneficia tanto a los individuos como a la sociedad en su conjunto.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A continuación, se presentan teorías y desarrollos conceptuales que dan soporte a la importancia del desarrollo socioafectivo durante la educación inicial.

Desarrollo socioafectivo

El desarrollo socioafectivo se comprende como una de las dimensiones del desarrollo del ser humano, el cual “...se encuentra estrechamente relacionada y en interacción con el ámbito social. Es así que el desarrollo afectivo en el niño se manifiesta desde que establece sus primeras relaciones con el mundo que le rodea” (Rojas, 2019, como se citó en Mero-Montes y Samada-Grass, 2023, p.1652). De ahí, la importancia de su desarrollo en los momentos básicos de la educación, a través de la didáctica inicial como jardines u hogares infantiles.

El desarrollo socio afectivo en la primera infancia, es considerado como uno de los momentos más relevantes de la vida de los niños, puesto que aquello repercute en la manera de desenvolvimiento de los mismos como entes de la sociedad, incluso influye de manera directa en su personalidad, y es debido a eso, que las figuras de apego, tanto de padres y madres, como de los docentes cumplen un papel indispensable (Piedad et al., 2019, p.205).

Las instituciones o entidades de educación inicial, como espacios de socialización de la infancia, deben favorecer experiencias significativas que nutran ese proceso de aprendizaje, y de adquisición de habilidades para la interacción con el otro, y consigo mismo basado en el respeto, la autonomía y empatía.

Teoría de las inteligencias múltiples

Considerando que la escuela es un espacio orientado a la diversidad y la interculturalidad, es imperante que se tenga en cuenta, que aun en esa diversidad existen diferentes tipos de inteligencia que deben integrarse en función de procurar la hominización del conocimiento a pesar de las diferencias individuales de cada estudiante, tomando en consideración que de acuerdo con (Gardner 1999, como se citó en Rosero et al., 2021) lo importante no es procurar agrupar a los estudiantes desde su inteligencia dominante, sino procurando asegurar la comprensión y el aprendizaje, desde la realidad de cada estudiante con actividades a fines para todos.

Ahora bien, cuando se trata de procesos asociados a la educación inicial con estudiantes entre 0 y 5 años de edad, atender a la interculturalidad y a las inteligencias diferenciadoras constituye un gran reto, puesto que, si bien cada uno es diferente, el rol del docente se sustenta en encontrar similitudes y en entender que más allá de las diferencias todos los niños son iguales en cuanto a su deseo de aprender y explorar el mundo, aunque lo hagan de manera diferente.

El reconocimiento de la pluralidad de las formas de vivir, de las distintas experiencias que pueden tener los niños y niñas pequeños desde sus singularidades, se constituye en un asunto central, especialmente cuando desde las políticas públicas o los propios enclaves institucionales aparece la Primera Infancia como un espacio homogéneo, lo que no deja lugar a las diversas perspectivas y formas de habitar el mundo (Arroyo-Ortega, 2024, p.289).

Por ello, se deben encauzar acciones para propiciar un desarrollo socioafectivo sano y adecuado en esta etapa de la vida, de tal manera que se tendría que procurar un escenario diversificado para fortalecer habilidades como la comunicación, el lenguaje, el autoconcepto y la propia estima en función de la forma en la que se desarrollan las relaciones con la familia y con los demás compañeros al interior del aula de clase.

Teoría de desarrollo próximo

La teoría del desarrollo próximo presentado por (Vygotsky 1934, como se citó en Gómez y Covarrubias, 2020) plantea que la educación inicial es un espacio de gran utilidad que puede ser aprovechado por los docentes para la promoción de aprendizajes y la adquisición de conocimientos más allá de las diferencias, en la medida en que la zona de desarrollo próximo permite que en los procesos de interacción que se dan

entre los estudiantes, a pesar de las diferencias y los tipos de inteligencia, se logren afianzar experiencias significativas en relación con las dimensiones social, cultural e individual del desarrollo. Así mismo se plantea como una oportunidad de acompañar el desarrollo futuro, mediante procesos de instrucción y guía efectiva.

Vygotsky planteaba que al establecer una zona de desarrollo próximo se está contribuyendo a orientar el aprendizaje inmediato y futuro del niño. Señalaba que las herramientas de mediación (es decir, los recursos de apoyo) empleadas en las interacciones sociales serán posteriormente internalizadas y transformadas por el niño para su uso individual. En este sentido, el concepto de zona de desarrollo próximo se centra en las formas de cooperación que posibilitan ese nivel cercano de desarrollo y que, a su vez, establecen las bases para que el niño actúe de manera autónoma más adelante (Moll, 1990).

De lo anterior se interpreta que los instrumentos mediacionales empleados en el proceso de enseñanza, incluyen la interacción entre el adulto docente y el niño, la cual no sólo se inscribe en el ejercicio formal instruccional, sino también en aspectos implícitos relacionales, por tanto se responde así a componentes socioafectivos, cognitivos, comunicativos, motrices, entre otros que implican la relación con los demás, consigo mismo y con el mundo como proceso integral del desarrollo del niño (ICBF, 2016).

En este sentido, la zona de desarrollo próximo se convierte en un espacio de gran utilidad dentro de la didáctica de la educación inicial, en la medida que brinda la posibilidad de que a través de escenarios como el juego y la interacción permanente, la creatividad y la imaginación, se puedan ir desarrollando diferentes competencias que son propias del desarrollo socioafectivo, como la autonomía, el lenguaje, la comunicación con padres de familia y con compañeros de clase, la capacidad comunicativa y los valores.

A partir de investigaciones en las que se ha tenido como finalidad comprender el influjo del desarrollo socioafectivo por medio de la didáctica inicial, autores como Grande et al. (2023) advierten que ante cualquier iniciativa enfocada en promover el desarrollo socioafectivo en los infantes, se debe tener como punto de partida la preocupación por el estado de la formación de los docentes desde la fase inicial, es decir, cuando se encuentran en las universidades, y posteriormente cuando están en el desarrollo de sus acciones con educandos, lo anterior como garantía de un proceso coherente con las necesidades del entorno.

Por su parte, Romero & Guzmán (2022) refieren que el desarrollo socioafectivo se constituye en un camino en el cual los infantes adquieren valores y principios que serán transversales y permanentes en cada una de las etapas del desarrollo psicosocial, al que se irán enfrentando en la medida en que crecen. Por tanto, es indispensable que el docente tenga el conocimiento pedagógico y metodológico de la forma correcta en la que este proceso se convierte en una realidad palpable para todos los niños. Fajardo (2018) plantea que en la medida en que el docente recibe instrucción y la pone en práctica con sus estudiantes, logra elementos importantes que favorecen un mejor proceso de desarrollo socioafectivo y de aprendizaje sobre estas habilidades para la vida.

Así mismo, Solís Solís et al. (2023) señalan que en el componente de las diferentes inteligencias así como de la inteligencia emocional, la zona de desarrollo próximo se convierte en un espacio complementario, en el que el infante, a través de lo que observa tanto en sus docentes como en sus compañeros de clase, aprende de manera dinámica la forma en la que debe auto gestionar y regular sus emociones frente a cada situación, de tal forma que pueda coincidir con la realidad en la que se encuentra y con un comportamiento socialmente aceptable.

De hecho, Arias et al. (2021) hacen especial énfasis en la importancia de reconocer y respetar la dimensión emocional y sensorial que tienen los niños desde el mismo momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida, pero qué es tan crucial durante los primeros 5 años de vida, dado que en este espacio es donde el docente tiene la posibilidad de moldear de manera adecuada y a través de la lógica del amor los procesos comportamentales en los que los niños se hacen conscientes de sus emociones, aprendiendo a gestionarlas de manera adecuada.

Educación Inicial

La educación inicial ha sido definida por Violante (2018) como un proceso en el que intervienen diferentes elementos como la consolidación teórica, los fundamentos pedagógicos y metodológicos, orientados a la formación durante la primera infancia, del mismo modo Aguado (2020) define la educación inicial como el proceso que tiene lugar durante los primeros cinco años dentro de un aula de clase.

Didáctica

La didáctica se concibe como un proceso mediante el cual el aula se transforma en un espacio privilegiado para fortalecer en los niños habilidades y fundamentos esenciales que serán de gran utilidad en futuros procesos de razonamiento lógico, crítico y argumentativo, característicos de los niveles académicos superiores. En este contexto, la didáctica posibilita la participación activa del niño, integrando cuerpo y sentidos en la construcción de aprendizajes significativos.

Según Abreu et al. (2017), la didáctica debe comprenderse como una ciencia directamente vinculada al desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Por ello, se hace necesario que los docentes recurran a metodologías prácticas, como el involucramiento corporal del niño, permitiendo que, a partir de la experiencia vivida, se consoliden los saberes adquiridos.

En esta misma línea, Lugo y Lucio (2020) definen la didáctica como el método que propicia las experiencias de aprendizaje más significativas dentro y fuera del aula. En este proceso, el desarrollo socioafectivo debe estar estrechamente articulado con una didáctica propia de la educación inicial, la cual incluye una serie de elementos que requieren ser analizados con profundidad, dada su relevancia para el proceso formativo integral.

Díaz et al. (2021) advierten que, en la mayoría de los casos, la discusión sobre didáctica suele centrarse en niveles educativos a partir de la educación primaria. Sin embargo, cuando se trata de la educación inicial, el principal desafío radica en contar con la formación docente adecuada y los recursos necesarios que permitan implementar estrategias didácticas efectivas y contextualizadas a esta etapa del desarrollo infantil.

METODOLOGÍA

Enfoque investigativo y el tipo de estudio

Para el desarrollo del presente proceso de investigación, se ha optado por la implementación de un enfoque metodológico de orden cuantitativo, el cual es definido por Hernández Sampieri et al. (2014) como el estudio que parte de la formulación de una hipótesis a partir de una problemática, que está presente en el entorno de los investigadores que pretende ser verificada, mediante la recolección de información de

carácter homérico en función de la frecuencia con la que se presentan las diferentes variables que sean sometidas a estudio.

Del mismo modo, se ha optado por un tipo descriptivo, el cual es definido como el tipo de estudio en el que no se experimenta con las variables ni con la población participante, sino que, por el contrario, de acuerdo con los hallazgos que alcance la investigación, permitirá dar un aporte de gran importancia al abordaje y la comprensión de la problemática (Hernández Sampieri et al. (2014). De este modo se procura describir la realidad de las docentes participantes, frente a la implementación de acciones orientadas al desarrollo socioafectivo de los niños y niñas.

Finalmente, es importante señalar que se trata de un estudio transversal en la medida en la que se propone llevar a cabo la recolección de la información en un solo momento y espacio, para que, a partir de allí, se pueda llegar a la descripción de la realidad en función del momento en el que se adelantó la investigación.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por el personal docente del Centro de Desarrollo Infantil Los Traviesos, ubicado en el municipio de Ataco, Tolima. El universo poblacional incluyó un total de 10 docentes de aula y 6 auxiliares pedagógicos. Se trabajó con la totalidad del universo, dado el interés manifiesto por parte de los directivos del CDI en abordar el desarrollo socioafectivo como un eje fundamental que contribuye a los procesos formativos en la educación inicial. Esta participación completa permitió obtener una visión más integral de las prácticas pedagógicas y las percepciones relacionadas con las dimensiones socioafectivas en la primera infancia.

Técnicas de recolección de la información

En el marco del desarrollo del presente estudio para la recolección de la información se optó por implementar como técnica de recolección de información un cuestionario estructurado tipo escala de Likert de aceptación, elaborado y validado por Constante et al. (2024), el mismo cuenta con un total de 46 ítems que abordaban varias dimensiones relacionadas con la educación inicial:

Tabla 1.*Plan de organización y análisis de la información*

Sección / Dimensión	Cantidad de Ítems	Rango de Ítems	Observaciones
Información demográfica	8	1 al 8	Datos personales y de contexto de los encuestados
Capacidad socioafectiva (intra e interpersonal)	7	9 al 15	Evalúa habilidades emocionales y relacionales
Comunicación y lenguaje	4	16 al 19	Competencias en expresión y comprensión verbal
Necesidades educativas especiales	7	20 al 26	Enfoque en atención a la diversidad
Autonomía	4	27 al 30	Evalúa el grado de independencia de los niños
Valores personales	4	31 al 34	Promoción de principios éticos y morales
Sociedad	3	35 al 37	Interacción social y participación en comunidad
Escuela	3	38 al 40	Relación con el entorno escolar
Preguntas de entrevista vinculadas al desarrollo socioafectivo	2	41 y 42	Enfocadas en comprender el papel docente en este desarrollo
Juego	3	43 al 46	Importancia del juego como herramienta didáctica y emocional

Fuente. Elaboración propia

En este sentido, luego de la recolección de la información, se utilizó el paquete ofimático Excel 360, en donde se llevó a cabo la creación de una matriz para el registro de la información y a partir de la cual se realizó el cálculo de cada una de las variables definidas por el instrumento, así como el proceso de elaboración de las respectivas gráficas. De tal modo, que, luego del análisis de los datos, se logró un panorama respecto a la implementación de las diferentes dimensiones del desarrollo socioafectivo en los niños y niñas del CDI, lo cual, a su vez, permite proyectar acciones puntuales, orientadas a mejorar la práctica docente y por ende el desarrollo de esta competencia en los docentes vinculados a la entidad. Lo anterior sin dejar de mencionar que la recolección de la información se realizó en tres momentos, al inicio donde se dio a conocer el estudio, un segundo momento para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos y finalmente un tercer encuentro en el que se socializaron los resultados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Hallazgos

El desarrollo socioafectivo en niños y niñas de primera infancia a través de entornos de educación inicial se ha convertido en una necesidad para diferentes equipos de investigación, en la medida en que se busca generar aportes estratégicos que ayuden a facilitar esta acción en los niños, tomando en consideración que para autores como Fajardo (2018) este se constituye en la base fundamental para el desarrollo psicológico y social del niño a lo largo de su vida. Empero, en muchas ocasiones suele pasar inadvertida esta necesidad, especialmente porque los docentes no cuentan con los lineamientos o los fundamentos pedagógicos y metodológicos adecuados para implementar al interior de las aulas de clase, acciones coherentes con lo que demanda la infancia en esta etapa de su vida.

A continuación, se presentan los resultados del proceso investigativo, que contó con la aplicación de un instrumento tipo cuestionario que mide el nivel de implementación de acciones a favor del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en varias de sus dimensiones. Se presentarán dos tablas en las que se exponen los resultados respecto a siete dimensiones evaluadas con base en el instrumento, así como su nivel de implementación si es alto o medio o bajo, de modo que la tabla 1 obedece a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los docentes, mientras que la tabla 2 se encuentran los resultados que se alcanzaron a través de la aplicación del instrumento a los auxiliares pedagógicos.

Tabla 2.

Implementación dimensiones del desarrollo socioafectivo docentes

Dimensión	Estado		
	Alto	Medio	Bajo
Capacidad socioafectiva	15%	10%	75%
Comunicación y Lenguaje	25%	20%	55%
Autonomía	50%	5%	45%
Valores personales	20%	35%	45%
Sociedad	10%	25%	65%
Escuela	45%	25%	30%
Juego	65%	29%	26%

Fuente. Elaboración Propia

De acuerdo con lo definido en el cuestionario aplicado a docentes, las acciones que mayor impacto tienen en la promoción del desarrollo socioafectivo son las relacionadas con la promoción de la autonomía, la interacción con pares y el juego como escenario de interacción social. Evidenciándose, porcentajes del 50%, 45% y 65%. En este mismo instrumento se observa que el nivel más bajo está en la promoción de la capacidad socioafectiva con un 75%, la interacción con la sociedad con el 65%, y aspectos de comunicación y lenguaje con el 55%.

Tabla 3.

Implementación dimensiones del desarrollo socioafectivo auxiliares pedagógicos

Dimensión	Estado		
	Alto	Medio	Bajo
Capacidad socioafectiva	16%	16%	68%
Comunicación y Lenguaje	16%	32%	52%
Autonomía.	0%	16%	84%
Valores personales	16%	0%	84%
Sociedad	48%	16%	36%
Escuela	64%	16%	20%
Juego	48%	32%	20%

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos a los auxiliares pedagógicos, se logra identificar que tienen claridad en cómo desarrollar 3 dimensiones del desarrollo social afectivo con los niños, como lo son el comportamiento en sociedad, el reconocimiento de la escuela como un escenario social y de aprendizaje y el juego como un agente dinamizador para la permanencia del niño al interior del Centro de Desarrollo Infantil. Sin embargo, presentan dificultades en el reconocimiento de la capacidad socio afectiva del estudiante, la cual incluye la identificación y gestión de las emociones, el uso de la comunicación y el lenguaje de manera correcta, acorde con el nivel de desarrollo cronológico del estudiante, el fortalecimiento de la autonomía, y finalmente el reconocimiento y desarrollo de valores personales.

DISCUSIÓN

La educación es un proceso que en la mayoría de los casos suele ser asumido como un escenario de formación que inicia en la escuela con los grados transición o primero, sin embargo, muy distante de esta consigna la educación inicia desde el mismo momento en el que el infante nace y empieza a compartir con su familia y se fortalece cuando se vincula a procesos de educación formal. Es por ello que como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2017), es necesario afianzar la educación inicial considerando que esta es el escenario en donde se pone todo su interés para formar e instruir, garantizando las bases para el desarrollo socio afectivo e integral de los niños y niñas; lo que disminuye en buena medida cuando se inicia la educación primaria o secundaria, en tanto el interés del acto educativo se orienta a lo académico y se reduce su injerencia en el desarrollo integral de la persona.

El desarrollo de estrategias metodológicas para fortalecer el rol docente en la educación emocional de los niños y niñas debe ser un proceso enfocado, de modo específico, a desarrollar habilidades y destrezas en los docentes para que éstos puedan educar emocionalmente a los alumnos. La educación emocional debe ser entendida como un proceso que ha de trabajarse de manera permanente y constante, en esta formación, el docente cumple la función de guiar, orientar y favorecer el proceso (Alcívar-Castro, 2023, p.3971).

Reconocer las prácticas que se desarrollan al interior del Centro de Desarrollo Infantil permite identificar posibles debilidades en la acción docente orientada al desarrollo emocional en la primera infancia. Este reconocimiento se convierte en una oportunidad para fortalecer estrategias que faciliten un proceso formativo integral, efectivo y empático. En este sentido, es necesario comprender que la praxis docente implica una reflexión constante sobre las actitudes, aptitudes y saberes propios, los cuales no se limitan a lo técnico o pedagógico, sino que integran también la competencia emocional, tanto en el ámbito personal como profesional. Esta misma competencia debe ser promovida en los estudiantes, especialmente durante la etapa inicial de la infancia, en la cual se consolidan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social. En este proceso, la escuela actúa como un agente de socialización clave, apoyando el aprendizaje y reforzando aspectos que también se dinamizan en el entorno familiar, tales como el manejo de las emociones, la construcción de la identidad, la autonomía, la imagen de sí mismo, la autoestima y el respeto propio.

Los resultados de la investigación evidencian que, desde la mirada docente, las dimensiones más trabajadas con los niños y niñas para favorecer su desarrollo socioafectivo se relacionan con la promoción de la autonomía, la construcción de relaciones interpersonales en el contexto escolar y el uso del juego como herramienta para la interacción social. Estas acciones presentan niveles de implementación que oscilan entre el 45 % y el 65 %. En el caso de los auxiliares pedagógicos, se identifican fortalezas en las mismas áreas, excepto en lo relacionado con la promoción de la autonomía, cuyo nivel de implementación se encuentra en un 84 % por debajo. Asimismo, se observa un mayor énfasis en la dimensión del relacionamiento social más allá del entorno escolar.

No obstante, se identifican algunas dimensiones con mayores desafíos dentro del ejercicio docente, como son: la capacidad socioafectiva, la vinculación a escenarios sociales distintos a la familia y la escuela, y el desarrollo de valores personales. Estas dimensiones están asociadas a dificultades como: la gestión en los niños y niñas de la comprensión de dinámicas sociales y formas de relacionamiento; el reconocimiento por parte del docente de las fortalezas, debilidades, capacidades y particularidades de cada estudiante; y la consolidación de vínculos empáticos que favorezcan la comprensión del otro y la interiorización de principios y valores. Aunque estos aspectos pueden abordarse desde la didáctica, se evidencia una falta de personalización en los procesos, lo cual limita que cada niño o niña los interiorice desde su experiencia y en relación con su contexto inmediato.

Desde la teoría del desarrollo próximo de (Vygotsky 1934, como se citó en Gómez y Covarrubias, 2020) se concibe que el aprendizaje no sólo se produce con las acciones instruccionales académicas, sino que se procura una interacción y acompañamiento docente que se orienta hacia el desarrollo del ser y la personalidad, la interacción cercana con ese elemento que quiere que sea conocido, incrementa de manera considerable la posibilidad de fortalecer el aprendizaje en los niños, de tal modo que en ese escenario que se crea en los niveles de prejardín, jardín y transición se logra que desde diferentes roles, la relación social cobre una especial relevancia. En este punto es válido indicar que aspectos como la imaginación y la creatividad, en las acciones didácticas emprendidas por el docente se constituyan en herramientas indispensables para favorecer una función de significancia en el desarrollo socioafectivo de los niños.

Grande et al. (2023) exponen que los docentes deben tener las capacidades formativas adecuadas que les permita el desarrollo de estrategias formativas coherentes

y contextualizadas, aplicar el juego y promover en su alumnado el reconocimiento de la escuela, la interacción social sana consigo mismo, sus compañeros y docentes. Sin embargo, la investigación constata que varios docentes y auxiliares pedagógicos no cuentan con elementos fuertes orientados al desarrollo socioafectivo de los estudiantes y, por tanto, no disponen de estrategias puntuales a nivel pedagógico y metodológico, en los que se estimulen varias dimensiones del mismo, lo cual conlleva a barreras en la enseñanza integral. Con ello se plantea la necesidad de brindar apoyo formativo complementario a los docentes y de esta manera conseguir el resultado esperado en cuanto a una formación integral en la primera infancia.

En este mismo sentido, retomando lo expuesto en la teoría de las inteligencias múltiples, se concibe una tarea importante educar al personal docente frente a las diferentes capacidades y particularidades de la infancia. Cada niño y niña posee un nivel particular de inteligencia, por ende, también su capacidad de aprendizaje es propia y se ajusta a las experiencias vividas y las posibilidades que a nivel cognitivo y social experimente. No obstante, es posible articular estrategias desde la inteligencia dominante, que permitan un proceso orientado a potenciar la inteligencia emocional en cada infante, que les ayude a reconocerse a sí mismo como una persona sintiente, capaz, con posibilidad de autorregular sus emociones (Gardner, 1999, como se citó en Rosero et al., 2021). Todo esto se sustenta en uno de los pilares de la educación, específicamente aquel que se conecta con el saber ser, que se cultiva durante la primera infancia, y se consolida a lo largo de la vida de los estudiantes, favoreciendo así un adecuado desarrollo psicosocial.

García (2018) expone que el aprendizaje es un proceso en el cual se da lugar a la interiorización de conocimientos por medio de la puesta en funcionamiento de acciones puntuales dentro de los procesos cognitivos en los que interviene la razón, la atención y la concentración, a fin de que por medio de la integración con conceptos y saberes se logre el desarrollo de definiciones propias que pueden variar de un niño a otro. En esta comprensión es clave involucrar procesos socioafectivos, en tanto como plantea (Loja 2018, como se citó en Acurio y Toasa, 2023) “las emociones sociales generadas en el entorno académico entre el docente y el alumno eleva la productividad de logros académicos, creatividad y liderazgo, además, entrega seguridad y logra que los alumnos se fijen metas y las alcancen” (p.11).

Lo anterior, sustenta la propuesta sobre las principales estrategias que pueden ser implementadas en la acción docente para favorecer el desarrollo socioafectivo en la

infancia, se requiere así de una pedagogía que conciba al ser humano en su integralidad y responda a las particularidades de esta etapa de la primera infancia. Así mismo, se propone una didáctica que contemple acciones basadas en la lúdica y los juegos, con miras a la creación de vínculos significativos y cercanos con los niños y niñas, dada su etapa evolutiva. Pero a su vez, con la intención de promover y fortalecer las diferentes dimensiones del desarrollo socioafectivo, ligado a los procesos cognitivos y personales sociales. Con esto se integra de manera efectiva uno de los pilares de la educación inicial que propone el Ministerio de Educación Nacional (2024), entre los que se encuentra “...el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (párr.1), con ello más que acciones sin sentido, o herramientas de aprendizaje, se aseguran estrategias que en sí mismo “posibilitan interacciones recíprocas entre las niñas, los niños, los adultos y los entornos” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.38).

Con el uso de su cuerpo y a través de las experiencias que se generan desde su sensorialidad, los niños y niñas pueden generar un proceso de reconocimiento de su entorno social, a través de principios, valores, emociones y sentimientos que llegan a ser interiorizados y gestionados de manera adecuada por parte de niños y educadores, lo mismo ocurre con la inclusión de actividades artísticas, la literatura y aquellas estrategias que implican la interacción con el medio circundante en el proceso de educación inicial.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Las principales debilidades en cuanto a la promoción de desarrollo socioafectivo de la primera infancia, evidenciadas en la acción docente del Centro de Desarrollo Infantil se relacionan con la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias y elementos propios del desarrollo socioafectivo. Asumiendo una praxis donde se integre en las actividades rectoras de la educación inicial, acciones concretas sobre cada una de las dimensiones abordadas, no de manera indirecta si no como una acción consciente y explícita para favorecer la formación integral de los niños y niñas.

De igual forma, se concibe como necesario potenciar dimensiones como la autonomía, el comportamiento social, el uso de la comunicación y el lenguaje en la familia y con los pares, así como valores y principios que ayuden a la consolidación de una personalidad sólida y estable en los niños.

La investigación permite identificar que el fortalecimiento de cada una de las dimensiones del desarrollo socioafectivo, pueden integrarse de manera positiva al

quehacer docente en la educación inicial, pero para ello es necesario una reflexión que incluya el análisis sobre las competencias técnicas y personales del profesional dedicado a la atención de la primera infancia. En tanto, se evidencia que los principales obstáculos que se observan son de carácter personal y de la capacidad para empatizar con los aspectos comportamentales y emocionales de los niños y niñas.

Por último, se concluye la necesidad de definir en el marco de los programas y políticas de atención a la primera infancia, estrategias de formación y cualificación docente orientadas a la definición de planeaciones didácticas con una respuesta clara a la formación socioafectiva de la infancia. Así mismo se propone la necesidad de ampliar la investigación hacia las percepciones y significados que poseen los docentes respecto al desarrollo socioafectivo en la infancia y su rol. En este mismo sentido, evaluar el impacto de la implementación de cada una de las dimensiones expuestas sobre el nivel de desarrollo socioafectivo evidenciado en los niños y niñas.

Agradecimientos

Agradecemos a la Fundación Universitaria María Cano y a la Fundación Universitaria Católica del Norte por el acompañamiento en este proceso escritural a través de nuestra directora de trabajo de grado, la docente Edita Álvarez. Esto nos permitió generar este artículo, resultado de la investigación adelantada para optar al título de especialistas en atención integral a la primera infancia.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, paciencia y aliento en este camino que emprendimos.

A todas los niños, niñas, docentes y auxiliares del Centro de Desarrollo Infantil Los Traviesos por su disposición y apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v10n3/art09.pdf>

- Acurio, M. F. & Toasa, M. B. (2023). *Estrategias socioafectivas y el rol docente*. [Tesis de pregrado, Universidad técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/11573>
- Aguado, M. (2020). Formando profesores de educación infantil para trabajar la prehistoria en el aula: selección de contenidos, estrategias y recursos didácticos. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=537987>
- Alcívar-Castro, M. P., y Mayo-Parra, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. *MQRInvestigar*, 7(3), 3968-3988. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3968-3988>
- Angulo-Vera, A. M., Boloña-León, M. P., Piguave-Suárez, T. A., & Romero-Maldonado, C. M. (2025). Efecto de la educación emocional en el aprendizaje de los niños en la primera infancia. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(3), 124-133. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.3.p124-133>
- Arias Rojas, M. N., Foronda-Hoyos, J., & Tabares-Trujillo, L. M. (2021). *Competencias Parentales y Docentes: Ser-es emocionales: Promoción de la inteligencia emocional en la primera infancia* [Tesis de pregrado, Universidad CES]. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5944>
- Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17166>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Constante-Barragán, M. F., Culqui-Cerón, P. C., Bravo-Zambonino, J. M., & Defaz-Gallardo, Y. P. (2024). El desarrollo socio afectivo en niños de 3 a 5 años. *Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), e83. <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e83>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social

competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Díaz-López, R., Alfonso-Amaro, Y., & Marcaida-Pérez, Y. (2021). Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de la primera infancia. *Conrado*, 17(82), 427-437. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500427&lng=es&tlng=.

Fajardo-Rodríguez, S. A. (2018). *Diseño de un modelo pedagógico para el colegio Jardín Infantil Miniaturas, sede 2, ubicado en la comuna ocho, de la ciudad de Ibagué, departamento del Tolima* [Tesis de especialización, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/73661174-7c66-4cce-98b4-02eb2c667afa/content>

García-Hoz, V. (2018). Sobre el concepto de didáctica. *Revista de Pedagogía Española*, 1(1), 57-98. <https://www.jstor.org/stable/23761486>

Grande-Fariñas, P., Torán-Poggio, M. S., Barquero-Bolaños, A. V., & Madriz-Bermúdez, L. (2023). Desarrollo de la Atención Temprana en Costa Rica: buenas prácticas aplicadas a la capacitación del docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 211-231. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4511>

Gómez-Herrera, J. T. & Covarrubias-Terán, M.A. (2020). Zona de desarrollo próximo: características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *EDUCAmazonia*, 25(2), 462-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. ed. McGraw-Hill.

Herrera-Berrones, E. V., Pastrana-Bozada, L. T. y Rendón-Bautista, I. B. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7(Especial 1), 168-195. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/134>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2016). Manual Técnico: Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil - Revisada (Desde el nacimiento hasta los seis años). ICBF. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf
- Lugo-Muñoz, M. & Lucio-Villega, E. (2020). La metodología Design Thinking para la innovación y centrada en la persona. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. 866-877. Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7758001>
- López, M. (2019). Desafíos en la implementación de programas socioafectivos en la educación infantil. *Educación y Sociedad*, 34(1), 123-136.
- Mero-Montes, M. M., & Samada-Grasst, Y. (2023). Sistema de actividades para el desarrollo socioafectivo en niños de 4 a 5 años. *MQRInvestigar*, 7(4), 1644-1663. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.1644-1663>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 28 de junio de 2024. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Moll, L. C, (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 13 (51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>
- Piedad, Z., Andaluz, J., & Miranda De Mora, I. (2019). Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. *Opuntia Brava*, 11 (Especial 2), 201-210. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/912>

- Pérez, J., & García, L. (2020). El impacto de la carga laboral en el bienestar del docente. *Psicología Educativa*, 29(2), 201-215.
- Pérez de Solórzano, D. del C. (2024). Actitud del docente de educación inicial ante la acción pedagógica. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 3(8), 316-340. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7816>
- Romero-Rojas, L. M., & Guzmán-Caicedo, P. (2022). *Procesos de la regulación emocional en la Primera Infancia en las instituciones educativas: Normal Superior y Gabriela Mistral Popayán Cauca* [Tesis Doctoral dissertation, Uniautónoma del Cauca]. <https://repositorio.uniautonomadeuca.edu.co/bitstream/handle/123456789/705/T%20P-M%20240%202022.pdf?sequence=1>
- Rosero-Morales, E., Balseca-Acosta, A., Tipan-Borja, S., & Cárdenas-Pérez, M. (2021). Las inteligencias múltiples en la Educación: Un reto en las aulas. *Revista Episteme Koinonia*, 4(7) 55-74. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1163>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rlce/140>
- Solís-Solís, D. M., Céspedes-Alvarado, M., Ramírez-Acuña, G., & Marín-Valverde, I. (2023). Análisis de la autorregulación de las emociones en población estudiantil de materno infantil (grupo interactivo II) y de transición de la GAM y de Guanacaste, durante la estrategia “Aprendo en Casa”, debido al virus responsable de la COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 36-57.
- Violante, R. (2018). Didáctica de la educación infantil. Reflexiones y Propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 131-148.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>