



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Psicología



**VIVENCIAS FAMILIARES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS
ESTUDIANTES DE PREESCOLAR EN COLOMBIA**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora
en Educación**

Autora: Morales Báez Brigitte
Tutor: Barón Muñoz Luis Jhon

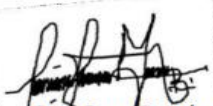
Rubio, mayo de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

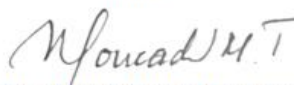
A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **LUIS BARÓN(TUTOR), PEDRO GÓMEZ, MARCO TULIO MONCADA, JAKELIN CALDERÓN Y RAMÓN VILLAMIZAR**, Cédulas de Identidad Números V.-12669413, V.-9242227, V.-9128709, V.-14984157 y CC.-13503805, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“VIVENCIAS FAMILIARES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PREESCOLAR EN COLOMBIA”**, presentado por la participante **MORALES BAEZ BRIGITTE**, cédula de ciudadanía N° CC.-21184948 / pasaporte N° P.- BF363676, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.



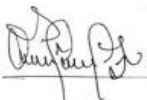
DR. LUIS BARÓN
C.I.N° V.- 12669413

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR



DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.- 9128709

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. PEDRO GÓMEZ
C.I.N° V.- 9242227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14984157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. RAMÓN VILLAMIZAR
C.I.N° CC.-13503805

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER COLOMBIA

Dedicatoria

Dedico esta tesis doctoral, en primer lugar, a Dios, fuente suprema de sabiduría y fortaleza, quien sostuvo mi espíritu en cada etapa de este camino y renovó mi determinación cuando el desafío exigía mayor entrega.

A mis padres, Carmen Nelly y José Tito, cuya vida fue la primera escuela donde aprendí que el esfuerzo constante, la coherencia moral y la fe en la educación son herencias que trascienden generaciones. Su ejemplo silencioso habita cada logro alcanzado y cada meta conquistada.

A mis hijos, Diana Carolina, Omar Dario, Miguel Ángel, Emmanuel y Nicolás, razón profunda de mi perseverancia, dedico este trabajo como un testimonio vivo de que los sueños no caducan con el paso del tiempo. Que este esfuerzo realizado en una etapa madura de la vida sea para ustedes y para mi descendencia futura una señal inequívoca de que siempre es posible aprender, crecer y superarse. Que comprendan que la educación no es sólo acumulación de títulos, sino un compromiso permanente con la excelencia humana y con la transformación social.

Esta tesis es también una declaración de fe en la infancia. Es la convicción de que el desarrollo socioemocional no puede dejarse al azar ni a la improvisación. Se construye desde las vivencias familiares, desde la palabra formadora, desde el ejemplo coherente y desde la preparación consciente de quienes asumen el sagrado rol de ser padres y madres. Si este logro inspira a mi descendencia, a docentes y a familias a comprender que educar exige preparación, reflexión y responsabilidad ética; si despierta la conciencia de que la primera infancia merece adultos formados y emocionalmente disponibles; si motiva a no continuar aprendiendo “sobre la marcha”

cuando está en juego la estabilidad emocional de nuestros niños, entonces este esfuerzo habrá cumplido su propósito más profundo.

Que esta obra sea huella, memoria y compromiso con una infancia fortalecida desde el amor, la formación y la responsabilidad compartida. Con amor eterno a mi familia que me ha acompañado desde su silencio, a mis hermanos Yenlly Zeined y Jorge Augusto, a mis sobrinos Yalmar Andrés y María Paula.

“La infancia no es un territorio para la improvisación; es el espacio sagrado donde las vivencias familiares modelan el alma, estructuran la emoción y proyectan la humanidad futura. Formar padres conscientes es construir generaciones socioemocionalmente fuertes y determina la calidad de la sociedad que construiremos.”

Reconocimiento

Expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por brindarme la oportunidad de alcanzar esta meta académica tan significativa. Las herramientas pedagógicas y el rigor científico proporcionados por esta institución han sido fundamentales para la consolidación de mi formación como investigadora y docente.

Hago una mención especial de gratitud a mi tutor, el Dr. Luis Jhon Barón, cuya orientación experta y paciencia infinita fueron el faro que iluminó el camino de esta investigación doctoral. Su capacidad para cuestionar, sugerir y motivar no solo enriqueció el contenido de este trabajo, sino que también fortaleció mi espíritu crítico y mi compromiso con la excelencia académica. Las horas de diálogo constructivo y sus observaciones precisas sobre el desarrollo socioemocional infantil permitieron que este constructo teórico trascendiera el papel para convertirse en una propuesta con verdadero sentido humano y pedagógico.

De igual manera, extiendo mi reconocimiento a los expertos y académicos que participaron de manera desinteresada en la validación de los instrumentos y en las distintas etapas en este estudio. Su vasta experiencia y sus aportes críticos fueron esenciales para otorgar la validez y confiabilidad necesarias a los hallazgos presentados. Cada sugerencia recibida durante las mesas de trabajo contribuyó a refinar la mirada sobre las vivencias familiares, permitiendo una comprensión más profunda de la realidad de los niños y niñas que son el centro de este esfuerzo investigativo.

Deseo agradecer a mis colegas y compañeros de la institución educativa en Villavicencio, quienes compartieron conmigo sus experiencias y reflexiones durante este largo proceso de aprendizaje. El intercambio de saberes en el aula y el apoyo institucional recibido facilitaron el equilibrio necesario entre mis responsabilidades laborales y las exigencias propias de un doctorado. A todos los que de una u otra forma aportaron un grano de arena para que este proyecto llegara a feliz término, les manifiesto mi eterna gratitud por creer en la importancia de la educación emocional como eje de transformación. Este trabajo trasciende el cumplimiento de un requisito académico para convertirse en una invitación formal a repensar la familia como el escenario primigenio de formación socioemocional. Es un llamado urgente a los padres y educadores para asumir su rol con responsabilidad ética desde la primera infancia, evitando la improvisación en un área que define la estabilidad y autoestima de los niños. Aspiro a que este aporte fortalezca emocionalmente a las nuevas generaciones, asegurando que los errores del pasado no encuentren lugar en su desarrollo futuro.

"La herencia más valiosa no es material, es emocional. Se construye en el hogar, se fortalece en la escuela y se proyecta en generaciones capaces de amar, convivir y transformar."

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria	iii
Reconocimiento.....	v
LISTA DE TABLAS.....	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
RESUMEN.....	xvi
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	6
EL PROBLEMA	6
Planteamiento del Problema	6
Objetivos de la Investigación.....	30
Objetivo general:	30
Objetivos específicos	30
Justificación de la Investigación	30
SECCIÓN II	34
REFERENTE TEÓRICO	34
Antecedentes.....	36
Internacionales.....	36
Nacionales	39
Teorías que sustentan el estudio: Fundamentación Epistemológica.....	43
Teoría Sociocultural	43
La teoría del apego	47
La Teoría de Sistemas Familiares	50
Modelo Integrado de Desarrollo Emocional	52

Dimensión Antropológica.....	57
Recorrido Diacrónico	59
Vivencias Familiares	63
Desarrollo socioemocional en los niños	75
Bases Legales	81
SECCIÓN III	88
REFERENTE METODOLÓGICO	88
Paradigma de la Investigación	89
Enfoque de la Investigación	91
Método de la Investigación	94
Fases del método de investigación	97
Destrucción (Destrucción de las preconcepciones)	97
Reducción (Reducción fenomenológica)	98
Construcción (Construcción del sentido de la experiencia)	99
Escenario del estudio	100
Informantes	103
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	106
Rigor Científico de la Investigación	111
Procedimiento de Análisis e Interpretación de la Información	114
SECCIÓN IV	117
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	117
Categoría PRELIMINAR 1: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional.	120
Categoría preliminar 1: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. DOCENTES	122

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: La Familia como Horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico.	127
Primera pregunta a Docentes.	127
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva.	139
Segunda pregunta a Docentes.	139
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales	147
Tercera pregunta a docentes.	147
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales	155
Cuarta pregunta a docentes.	155
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales.	164
Quinta pregunta a docentes.	164
Categoría preliminar 1: PADRES DE FAMILIA	172
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Familia como modelo vicario de refuerzo valoral socioemocional	176
Primera pregunta a Padres de familia	176
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva	183

Segunda pregunta a Padres de familia	183
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar	190
Tercera pregunta a Padres de familia	190
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida.	198
Cuarta pregunta a Padres de familia	198
Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Expectativas familiares como apoyo hermenéutico presencial	206
Quinta pregunta a Padres de familia	206
Síntesis de la Categoría Preliminar: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional, de las Dimensiones de Docentes y Padres de familia, en construcción de Categorías emergentes.....	215
Categoría PRELIMINAR 2: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar.	218
Categoría preliminar 2: Docentes.....	219
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional.	223
Sexta pregunta a Docentes.	223
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional	232
Séptima pregunta a Docentes.	232

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Mediación dialógica del conflicto como experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural.....	241
Octava pregunta a Docentes.....	241
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil	250
Novena pregunta a Docentes.....	250
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela.....	259
Decima pregunta a Docentes.	259
Categoría preliminar 2: PADRES DE FAMILIA	268
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de regulación socioemocional infantil	272
Sexta pregunta a Padres de Familia.	272
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil.....	282
Séptima pregunta a Padres de Familia.	282
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización empática y ajuste socioemocional	290
Octava pregunta a Padres de Familia.....	290
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil.....	298

Novena pregunta a Padres de Familia.....	298
Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado socioemocional y clima escolar no violento	306
Décima pregunta a Padres de Familia.....	306
Síntesis de la Categoría Preliminar: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar, de las Dimensiones de Docentes y Padres de familia, en construcción de Categorías emergentes.....	315
SECCIÓN V.....	321
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EMERGENTE.....	321
<i>Fundamento 1: Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional: Re-leer las narrativas de padres y docentes: Apego, validación, límites, resiliencia y diálogo, y las prácticas de intervención.</i>	<i>323</i>
<i>Fundamento 2: Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional: Discurso escolar: derechos, prevención de violencia y ciudadanía, en la concreción de autorregulación y bienestar o, en su defecto, tensiones y rupturas.</i>	<i>328</i>
<i>Constructo de la Investigación 3: Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil: Relación, comprensión, respuesta y sentir de los niños, ante la adversidad y expectativas de apoyo.</i>	<i>333</i>
<i>Constructo de la Investigación 4: Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional: Prácticas cargadas de significado, como puertas abiertas a posibilidades de desarrollo socioemocional.</i>	<i>339</i>
CONSIDERACIONES FINALES.....	344
REFERENCIAS.....	352
ANEXOS.....	371

LISTA DE TABLAS

Tabla		pp
1	Informantes Padres y/o madres	105
2	Informantes Docentes de preescolar	105
3	Categoría preliminar 1: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Docentes ...	123
4	Categoría preliminar 1: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Padres de Familia	172
5	Síntesis EMERGENTE de la Categoría Preliminar 1: docentes y padres de familia	215
6	Categoría preliminar 2: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Docentes ...	219
7	Categoría preliminar 2: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Padres de familia	268
8	Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 2: Padres de familia	316
9	Síntesis EMERGENTE de la Categoría Preliminar 1: docentes y padres de familia	317

LISTA DE FIGURAS

Figura	pp
1 Conceptos emergentes P1D.....	133
2 Dimensión emergente PD1.....	138
3 Conceptos emergentes P2D	144
4 Dimensión emergente PD2.....	147
5 Conceptos emergentes P3D	151
6 Dimensión emergente PD3.....	155
7 Conceptos emergentes P4D.....	160
8 Dimensión emergente PD4	163
9 Conceptos emergentes P5D	168
10 Dimensión emergente PD5	171
11 Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 1: Docentes	172
12 Conceptos emergentes P1PF	180
13 Dimensión emergente P1PF	183
14 Conceptos emergentes P2PF	187
15 Conceptos emergentes P2PF	190
16 Conceptos emergentes P3PF	194
17 Conceptos emergentes P3PF	197
18 Conceptos emergentes P4PF	203
19 Conceptos emergentes P4PF	206
20 Conceptos emergentes P5PF	210
21 Conceptos emergentes P5PF	214
22 Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 1: Padres de familia	214
23 Categoría EMERGENTE Preliminar 1: docentes y padres de familia	217
24 Conceptos emergentes P6D	227

25	Dimensión emergente PD6	231
26	Conceptos emergentes P7D	236
27	Dimensión emergente PD7	240
28	Conceptos emergentes P8D	245
29	Dimensión emergente PD8	250
30	Conceptos emergentes P9D	254
31	Dimensión emergente PD9	258
32	Conceptos emergentes P10D	263
33	Dimensión emergente PD10	267
34	Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 2: Docentes	268
35	Conceptos emergentes P6PF	276
36	Conceptos emergentes P6PF	281
37	Conceptos emergentes P7PF	285
38	Conceptos emergentes P7PF	290
39	Conceptos emergentes P8PF	294
40	Conceptos emergentes P8PF	298
41	Conceptos emergentes P9PF.....	302
42	Conceptos emergentes P9PF	306
43	Conceptos emergentes P10PF	310
44	Conceptos emergentes P10PF	315
45	Categoría EMERGENTE Preliminar 2: docentes y padres de familia	319
46	Constructos Emergentes del Estudio	320
47	Constructos Emergentes del Estudio	322
48	Fundamento 1. La Familia como horizonte hermenéutico integral	327
49	Fundamento 2. Prácticas y narrativas familia escuela	332
50	Fundamento 3. Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación	338
51	Fundamento 4. Prácticas y escenarios interactivos	343



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Psicología (Núcleo Filosofía, Psicología y Educación)

**VIVENCIAS FAMILIARES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS
ESTUDIANTES DE PREESCOLAR EN COLOMBIA**
**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor
en Educación**

Autor: Morales Báez Brigitte
Tutor: Barón Muñoz Luis Jhon
Fecha: junio de 2026

RESUMEN

Los estudios socioeducativos abogaron por planteamientos en los cuales todos los actores involucrados pudieran verse favorecidos dentro de un potencial de participación y compromiso. En este sentido, la investigación tuvo como objetivo generar constructos sobre las vivencias familiares para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán, ubicada en Villavicencio, Meta, Colombia. Se sustentó en el paradigma interpretativo y asumió un enfoque cualitativo mediante la adopción del método fenomenológico hermenéutico. La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a: tres (3) padres de familia y tres (3) docentes de educación preescolar. El rigor científico se garantizó mediante los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependencia. Los resultados de la investigación generaron la construcción de categorías emergentes derivadas de dimensiones tanto de docentes como de padres de familia, entre las cuales se destacan: la familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional; las prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional; los horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil; y las prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional. De este modo, se configuraron constructos orientados a la comprensión e interpretación de los hechos fenoménicos, las vivencias, las experiencias y los mundos de vida de los actores en torno a las vivencias familiares para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, lo cual se consideró una emergencia teórica socioeducativa desde las dimensiones axiológica, epistemológica y praxiológica del objeto de estudio.

Descriptor: Desarrollo socioemocional, estudiantes de preescolar, vivencias familiares.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación preescolar en Colombia, el desarrollo socioemocional de los niños se configuró en una relación de tensión y, simultáneamente, de complementariedad entre las experiencias provenientes del hogar y las propuestas formativas de los jardines infantiles y grados de transición. En este sentido, Aldana (2023) señaló que, cuando el niño ingresó al preescolar, “...ya tenía experiencia emocional y social, influenciada por familiares y entorno cercano” (p. 2), lo cual implicó que la transición al entorno escolar generara procesos de ajuste diferenciados según la calidad de dichas vivencias previas. En consecuencia, se reconoció que la interacción entre familia e institución educativa constituyó un eje articulador fundamental, en el cual padres o cuidadores y docentes asumieron un rol corresponsable en la consolidación de experiencias significativas orientadas al desarrollo integral. Así, la escuela se configuró como un espacio mediador que interpretó, canalizó y fortaleció las bases socioemocionales construidas en el entorno familiar.

Desde esta perspectiva, se comprendió que las experiencias tempranas influyen directamente en la manera en que los niños enfrentan los retos escolares y sociales. De igual forma, se evidenció que las prácticas educativas debieron responder a dichas realidades, promoviendo estrategias inclusivas y contextualizadas. Se fortaleció la necesidad de integrar esfuerzos entre familia y escuela para garantizar procesos formativos coherentes. Esta articulación permitió consolidar bases sólidas para el desarrollo integral del estudiante. Se favoreció una comprensión holística del fenómeno socioemocional en el contexto preescolar.

En correspondencia, Ávila (2023) sostuvo que la familia “...es la base fundamental para el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar” (p. 10),

al constituirse en el escenario primario donde se aprendió a reconocer, expresar y regular emociones, así como a establecer vínculos afectivos y de confianza. En concordancia con los lineamientos nacionales que destacaron la corresponsabilidad entre familia y escuela, se evidenció la centralidad de las relaciones afectivas y empáticas para garantizar la seguridad emocional del niño. En este marco, el estudio se situó en la comprensión de las vivencias familiares como elementos determinantes en la configuración de competencias socioemocionales.

Asimismo, se reconoció que el afecto, la comunicación y el acompañamiento incidieron en los procesos de autorregulación, empatía y convivencia. Se logró explicar por qué algunos estudiantes ingresan al preescolar con mayores recursos adaptativos. Mientras que otros presentaron retos que requirieron atención pedagógica intencionada. En consecuencia, se reafirmó la importancia de fortalecer las relaciones familia-escuela. Esto permitió comprender el desarrollo socioemocional como un proceso dinámico. Se consolidó así una visión integral del fenómeno educativo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional se concibió como un proceso que se inició desde el nacimiento, en el cual los primeros años resultaron determinantes para la experimentación, identificación y gestión de emociones básicas, tales como la alegría, la tristeza y aquellas asociadas a situaciones de tensión o incertidumbre. Este proceso evolucionó progresivamente hacia formas más complejas de autorregulación y autoconciencia, configurándose como un continuum de aprendizaje y adaptación. En particular, la etapa preescolar se reconoció como un momento significativo dentro del desarrollo infantil, dado que implicó la transición hacia interacciones más estructuradas con el entorno social y educativo.

En consecuencia, se destacó la necesidad de consolidar habilidades socioemocionales sólidas. Estas habilidades permitieron a los niños enfrentar las demandas del contexto escolar. Asimismo, favorecieron la construcción de relaciones interpersonales saludables. De igual manera, contribuyeron al desarrollo de la autonomía. En este sentido, se fortaleció la capacidad de adaptación del niño. Por lo

tanto, se evidenció la relevancia del acompañamiento familiar y escolar. Así, se consolidó un proceso formativo integral.

En este orden de ideas, el desarrollo socioemocional se construyó a partir de factores interrelacionados, entre los cuales destacaron las experiencias, las relaciones y los entornos en los que el niño se desarrolló. Dentro de estos, las vivencias familiares desempeñaron un papel esencial, al constituirse en el primer espacio de aprendizaje y socialización. En el entorno familiar se configuraron elementos fundamentales como la personalidad, los estilos de interacción, los modelos de conducta y las dinámicas afectivas. Estos elementos incidieron directamente en la manera como los niños interpretan su realidad. Asimismo, condicionaron sus respuestas emocionales y sociales. Por consiguiente, se asumió que el desarrollo socioemocional tuvo su origen en las dinámicas familiares. En este sentido, los afectos y las primeras experiencias de convivencia resultaron determinantes. De igual manera, se evidenció el carácter contextual del desarrollo. Por lo tanto, se comprendió como un proceso relacional. Así, se fortaleció su interpretación desde una visión integral.

En este contexto, los niños comenzaron a estructurar su forma de relacionarse con los demás, interpretar sus emociones y consolidar las bases de su identidad personal y social. Las interacciones familiares favorecieron el aprendizaje de habilidades fundamentales, tales como el manejo de la frustración, la expresión del afecto y la comprensión de normas básicas de convivencia. Más allá de la adquisición de conductas superficiales, se evidenció la internalización de valores y competencias esenciales para la vida escolar y social. En este sentido, la familia no solo proporcionó protección y cuidado. También estableció las bases para la seguridad emocional. Asimismo, fortaleció el sentido de pertenencia del niño. De igual manera, contribuyó a la construcción de su identidad. Por lo tanto, se reconoció su papel en el desarrollo integral. En consecuencia, se consolidó como eje formativo fundamental. Así, se reafirmó su relevancia en el ámbito educativo.

En concordancia con lo anterior, Palacio y Múnera (2018) afirmaron que “...en la familia se inicia el desarrollo del ser humano como individuo social” (p. 20), lo cual se

reflejó en la influencia de las experiencias cotidianas del hogar en la formación de valores, normas y habilidades socioemocionales. Se observó que un entorno familiar caracterizado por el respeto, la comunicación y la estabilidad afectiva favoreció el desarrollo de la confianza y la capacidad de enfrentar desafíos. Por el contrario, contextos familiares inestables generaron dificultades en la regulación emocional. Asimismo, afectaron la interacción social. En este sentido, se evidenció la influencia del entorno familiar en el comportamiento infantil. De igual manera, se reconoció su impacto en el desempeño escolar. Por consiguiente, la familia se constituyó en un referente fundamental. Esto se proyectó en otros espacios de socialización. Especialmente en la escuela. Así, se consolidó su papel formativo.

En esta misma línea, Ávila et al. (2023) destacaron que el hogar constituyó la principal red de soporte durante los primeros años de vida, extendiendo su influencia a lo largo del proceso educativo del niño. Se evidenció que una base familiar sólida favoreció la adaptación a las exigencias escolares y a las dinámicas de interacción con sus pares. Mientras que la ausencia de este soporte se asoció con inseguridad y baja autoestima. Asimismo, generó dificultades en la regulación emocional. En consecuencia, se reafirmó la relación entre estabilidad familiar y desempeño escolar. Por lo tanto, se destacó la necesidad de una visión integral del desarrollo socioemocional. De igual manera, se reconoció la importancia de la articulación familia-escuela. Esto permitió fortalecer los procesos educativos. Así, se promovió el bienestar infantil. En consecuencia, se consolidó un enfoque integrado.

A partir de lo expuesto, surgió la necesidad de generar constructos sobre las vivencias familiares para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán, ubicada en Villavicencio, Meta, Colombia. Para ello, la investigación se orientó desde un enfoque cualitativo con método fenomenológico hermenéutico, lo cual permitió profundizar en las experiencias subjetivas de padres y docentes. Esta perspectiva metodológica facilitó la comprensión de los significados atribuidos a las vivencias familiares. Asimismo, permitió interpretar su incidencia en el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se construyó

una emergencia teórica. Esta articuló las dinámicas familiares con los procesos educativos. De igual manera, aportó elementos para la reflexión pedagógica. Por lo tanto, se fortaleció la comprensión del fenómeno. Así, se generaron aportes significativos al campo educativo. En consecuencia, se consolidó la pertinencia del estudio.

Para lograr este propósito, la tesis se estructurará en Secciones, los cuales están articulados de manera integral para abordar las diferentes etapas y componentes del estudio: En la primera sección, se aborda el planteamiento del problema, destacando la influencia de las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de niños y niñas. Se establecerán los objetivos de la investigación, que guían las acciones y decisiones metodológicas, y se justificará la pertinencia del estudio desde perspectivas teóricas y prácticas, evidenciando su contribución potencial al ámbito educativo y social.

En la segunda sección se presenta el referente teórico, que incluirá los antecedentes de estudios previos, así como una fundamentación teórica, diacrónica y sincrónica que contextualizará la problemática en un espacio y tiempo específicos. Las bases teóricas y legales proporcionarán un marco sólido para interpretar las dinámicas familiares y su impacto en el desarrollo socioemocional. En la tercera sección se presentará el paradigma, enfoque y método asumido, describiendo sus fases de investigación, así como los criterios de fiabilidad y validez aplicados en el estudio. Además, se explicará el proceso para la recolección e interpretación de la información.

En la cuarta sección se destaca el camino de análisis e interpretación de la información, haciendo relevante los pasos adoptados por el método, en todo el proceso fenoménico del estudio, descrito a través de tablas y gráficos; a su vez, la quinta sección donde se presenta la construcción teórica emergente de la investigación, donde se evidencian los constructos esenciales, donde llevó a la comprensión, descripción e interpretación, de los hallazgos; dando paso, posteriormente a las Consideraciones finales-reflexiones, dejando claro la pertinencia del estudio y el logro de lo planteado como teorización. Finalizando con las referencias y los anexos.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Dentro del contexto educativo, asumido desde una concepción amplia del desarrollo humano, se consideró lo socioemocional como un componente esencial para el bienestar y la proyección futura de los niños en edad escolar, dado que constituyó un proceso fundante en la estructuración de la vida adulta y encontró en el entorno familiar su principal escenario de aprendizaje y socialización. Desde una perspectiva comprensiva, las vivencias familiares positivas en el contexto colombiano se configuraron como un elemento dinamizador del crecimiento emocional y social de los estudiantes de preescolar, al posibilitar experiencias significativas de interacción, afecto y acompañamiento.

Diversas instancias internacionales como UNICEF y UNESCO resaltaron la importancia de un entorno familiar protector y afectivo, capaz de favorecer el desarrollo de competencias emocionales necesarias para la interacción social saludable. Este enfoque no se interpretó como una aspiración idealizada, sino como una realidad susceptible de fortalecimiento mediante acciones educativas articuladas. En consecuencia, se reconoció la necesidad de integrar esfuerzos entre la escuela y la familia. De este modo, se promovió una formación integral centrada en el desarrollo humano. Por lo tanto, se reafirmó la relevancia del contexto familiar en la configuración educativa.

En este orden de ideas, la Organización Panamericana de la Salud (2022) puntualizó que un entorno de apoyo para el desarrollo del niño “...se caracteriza por la

provisión de afecto y seguridad, una interacción cálida y sensible, la estimulación adecuada y oportunidades para el aprendizaje y el juego” (p. 1). Este planteamiento superó la visión tradicional centrada en recursos materiales, al situar el énfasis en la calidad de las relaciones humanas que se establecieron en el ámbito familiar como factor determinante del desarrollo infantil.

Cuando los padres respondieron de manera sensible a las necesidades de sus hijos, se generó un vínculo de apego seguro que facilitó la exploración del entorno y la construcción de aprendizajes significativos. Esta base de confianza permitió al niño interactuar con su contexto sin temor, favoreciendo procesos de autonomía y descubrimiento progresivo. Asimismo, contribuyó al desarrollo de una estabilidad emocional sólida. En consecuencia, se configuró un ambiente propicio para el desarrollo integral. Por ende, se evidenció una incidencia directa en la consolidación de comunidades educativas más empáticas y cohesionadas.

Dentro de este acontecer, las políticas públicas en Colombia incorporaron esta visión al reconocer el papel determinante de la familia en el desarrollo socioemocional infantil. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2021) pág. 2, en sus lineamientos, estableció de manera explícita la importancia de fortalecer la corresponsabilidad entre familia y escuela como eje articulador del proceso educativo. Dichos lineamientos enfatizaron la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que integraran las dimensiones afectivas, sociales y cognitivas del niño, promoviendo una educación integral contextualizada. Igualmente, se impulsó la participación activa de la familia en los procesos formativos, reconociendo su influencia directa en la construcción del desarrollo infantil.

En consecuencia, se consolidó una perspectiva educativa basada en la articulación de actores sociales. De este modo, se fortalecieron las prácticas pedagógicas pertinentes al contexto. Por consiguiente, se favoreció el desarrollo socioemocional desde un enfoque integral. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) (2021), en sus lineamientos, refieren de forma elocuente que:

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un proceso de vital importancia para el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la construcción de la identidad en niños y niñas, quienes por su naturaleza requieren de un entorno familiar que los potencie y los rete a ser cada día más curiosos, propositivos y resilientes” (p. 2).

Esta declaración constituyó un reconocimiento explícito del hogar como el primer espacio educativo, en el cual se configuró la personalidad y se desarrollaron las capacidades de los niños para afrontar los desafíos presentes y futuros en su entorno. En este sentido, se evidenció una transformación en la concepción tradicional de la familia, la cual dejó de ser comprendida únicamente como proveedora de necesidades básicas, para asumirse como un agente activo, reflexivo y determinante en la formación integral del sujeto. Este cambio implicó una participación más consciente en la promoción de competencias esenciales como la curiosidad, la proactividad y la resiliencia, entendidas como herramientas fundamentales para el desempeño escolar y la vida social.

Las dinámicas familiares fueron reconocidas como factores que incidieron directamente en la construcción de habilidades socioemocionales desde edades tempranas. Por otra parte, se destacó el valor de las interacciones cotidianas como escenarios formativos significativos. En consecuencia, se consolidó una visión educativa centrada en la corresponsabilidad entre familia y escuela. En síntesis, se fortaleció el papel de la familia en el ámbito educativo, evidenciando su incidencia transformadora en el desarrollo socioemocional infantil.

De esta manera, las formas vivenciales y convivenciales que emergieron en el entorno familiar, desde la lúdica hasta las diversas maneras de interacción, confluyeron de forma significativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, al constituirse como experiencias fundantes de su mundo relacional. Estas prácticas incluyeron el juego compartido, la interacción afectiva, la resolución de conflictos y la construcción de normas, configurándose como escenarios de aprendizaje esenciales para la comprensión del otro y de sí mismo.

En este contexto, se evidenció que el entorno familiar operó como un espacio privilegiado para la adquisición de competencias emocionales y sociales necesarias para la vida escolar. A su vez, se reconoció que estas vivencias permitieron al niño interpretar su realidad y atribuir significado a sus relaciones interpersonales. De igual forma, se fortaleció la comprensión del desarrollo socioemocional como un proceso dinámico, situado y relacional. Por consiguiente, se destacó la relevancia de las experiencias tempranas en la configuración del desarrollo integral, reafirmando el papel del entorno familiar como núcleo formativo. Así lo indican, desde diferentes perspectivas, autores, como Hernández (2023), al considerar que:

“...el juego es la actividad rectora que posibilita al niño interactuar con otros, expresar sentimientos, explorar su entorno, adquirir conocimientos y habilidades, y solucionar problemas. Es a través de él que se fortalece el desarrollo socioemocional del niño, se propicia un ambiente de seguridad y confianza, y se promueve la autonomía y la creatividad (p. 2).

Esta visión trascendió el simple entretenimiento, al comprender que el juego, tanto en el entorno familiar como en el ambiente educativo, se constituyó en una herramienta pedagógica de alto valor formativo, al posibilitar aprendizajes significativos en contextos naturales de interacción. A través de estas experiencias lúdicas, los niños desarrollaron habilidades sociales como la negociación de turnos, la tolerancia a la frustración ante la pérdida y la capacidad de reconocer y celebrar los logros de los demás dentro de un clima de afecto y acompañamiento. Estas competencias no se limitaron al ámbito familiar, sino que se transfirieron al contexto escolar, particularmente en el aula de preescolar, donde se evidenció que aquellos estudiantes con experiencias familiares enriquecidas lograron integrarse con mayor facilidad en dinámicas grupales.

Dichos niños demostraron mayor disposición para respetar normas y cooperar con sus pares, evidenciando una internalización previa de valores sociales. En consecuencia, el juego se configuró como una manifestación directa de la calidad de las interacciones familiares. De este modo, se fortaleció la comprensión del desarrollo socioemocional como un proceso vivencial y significativo. Por ende, se consolidó su importancia en el contexto educativo, evidenciando su impacto en la formación integral del estudiante.

En correspondencia, la regulación emocional, considerada una de las habilidades más relevantes en el desarrollo infantil, se aprendió a través del modelaje y de la respuesta empática de los padres o cuidadores, quienes actuaron como referentes directos en la gestión emocional del niño. En este sentido, Pineda et al. (2019) expusieron que la manera en que los adultos "...gestionan sus propias emociones, reaccionan a las emociones de sus hijos y les enseñan a regular sus respuestas emocionales, siendo un factor crucial que influye en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños" (p. 120).

Este planteamiento permitió comprender que la inteligencia emocional de los padres se constituyó en un eje formativo determinante en la infancia temprana. Las prácticas emocionales desarrolladas en el hogar incidieron directamente en la conducta infantil, particularmente en su capacidad de adaptación al entorno escolar. Por otra parte, se evidenció la relación entre el manejo emocional adulto y la estabilidad conductual del niño. En consecuencia, se destacó la necesidad de fortalecer estas competencias en el entorno familiar. Así, se consolidó una visión integral del desarrollo, reafirmando su impacto en el ámbito educativo.

De allí que, cuando un padre reaccionó ante una situación de frustración infantil con calma y empatía, en lugar de responder con enojo, se modeló una conducta constructiva frente a las emociones, generando aprendizajes implícitos en el niño. En este contexto, los niños que crecieron en entornos caracterizados por estas respuestas desarrollaron la capacidad de reconocer la validez de sus sentimientos y gestionarlos de manera progresivamente adecuada. Estas experiencias se tradujeron posteriormente en el aula de preescolar, donde los estudiantes evidenciaron mayor habilidad para expresar sus necesidades de forma verbal, solicitar ayuda y regular su comportamiento ante situaciones conflictivas. Este proceso favoreció significativamente la convivencia escolar y el aprendizaje significativo. A su vez, se fortaleció la autonomía emocional del niño en contextos sociales.

En este marco, la construcción de un apego seguro se constituyó en otro de los pilares fundamentales de las vivencias familiares positivas, al representar una base

emocional estable para el desarrollo infantil. Al respecto, el Centro sobre el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard (2016) señaló que “las relaciones de respuesta, apoyo, tanto dentro como fuera de la familia, son los principales motores del desarrollo... y sientan las bases para la salud física y mental futura” (p. 2). Este planteamiento permitió comprender que el afecto familiar trascendió la dimensión emocional, configurándose como un factor determinante en el desarrollo biológico y psicológico del niño. La presencia de un apego seguro favoreció la confianza y la estabilidad emocional necesarias para explorar el entorno con seguridad.

En este sentido, el significado que los niños construyeron a partir de sus vivencias familiares resultó determinante en su desarrollo socioemocional, al influir en la manera en que interpretaron su realidad y se relacionaron con los demás. Al respecto, Coronado (2025) expresó que “...el currículo del hogar, entendido como ese conjunto de rutinas, valores, tradiciones y la atmósfera emocional que se vive día a día, influye profundamente en la forma en que el niño se percibe a sí mismo y a los demás” (p. 23). Este enfoque permitió comprender que no solo los acontecimientos vividos, sino también su interpretación, incidieron en la construcción de la subjetividad infantil. Las experiencias cotidianas en el hogar adquirieron un valor formativo esencial en la configuración de la identidad emocional. Por otra parte, se evidenció su influencia en la percepción del entorno social.

Cuando un niño percibió su hogar como un espacio de estabilidad y afecto, dicha vivencia se constituyó en la base de su identidad emocional y social, permitiéndole desarrollar recursos internos para enfrentar diversas situaciones. Este capital emocional facilitó la adaptación a los desafíos escolares, fortaleciendo la confianza en sí mismo y la capacidad de resiliencia. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2021) indicó que “...la colaboración entre padres y educadores puede mejorar los resultados del aprendizaje y el bienestar de los niños” (p. 3), destacando la relevancia del vínculo entre ambos contextos. La interacción entre hogar y escuela permitió consolidar procesos educativos coherentes y significativos. Asimismo, se evidenció la necesidad de fortalecer esta articulación. En

consecuencia, se promovió la integración de esfuerzos formativos. Por ende, se consolidó una visión integral del bienestar infantil.

En este orden de ideas, la participación activa de los padres en las actividades escolares y el diálogo constante sobre las experiencias de sus hijos permitieron la construcción de un vínculo significativo entre el hogar y la escuela, favoreciendo la continuidad de los procesos formativos. Esta interacción facilitó la validación de los aprendizajes adquiridos en ambos contextos, consolidando una experiencia educativa coherente y articulada. Se evidenció que las vivencias familiares no operaron de manera aislada, sino que se integraron al sistema educativo como elementos constitutivos del desarrollo infantil. Por otra parte, se reconoció su influencia directa en el desarrollo socioemocional del niño. En consecuencia, se fortaleció la relación entre ambos contextos. Así, se promovió una formación integral centrada en el bienestar infantil.

No obstante, esta perspectiva se confrontó con realidades complejas en contextos de vulnerabilidad, donde la familia no siempre pudo cumplir el rol formativo esperado debido a condiciones sociales adversas que limitaron su accionar. En este sentido, Shonkoff y Phillips (2000) señalaron que “...el desarrollo temprano del cerebro y el bienestar socioemocional de los niños están profundamente influenciados por la calidad de las relaciones con sus cuidadores primarios” (p. 238). Este planteamiento permitió evidenciar el impacto negativo de vivencias familiares desfavorables en el desarrollo infantil. Las condiciones de vulnerabilidad afectaron directamente la calidad de las interacciones familiares y, por ende, el desarrollo socioemocional del niño. A su vez, se reconoció la complejidad del fenómeno. De igual forma, se evidenció la necesidad de intervención integral. Por consiguiente, se consolidó la pertinencia del estudio en el contexto social.

A pesar de los avances en políticas públicas, el sistema educativo colombiano no logró mitigar completamente las deficiencias del contexto familiar, las cuales se tradujeron en barreras significativas para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar. Se evidenció que las problemáticas familiares incidieron

directamente en el comportamiento, la convivencia y el desempeño escolar de los niños, afectando su proceso de adaptación al entorno educativo. Las condiciones de vulnerabilidad persistieron como factores determinantes en el bienestar emocional infantil. En consecuencia, se configuró un problema de carácter estructural que requirió un abordaje investigativo profundo. Por otra parte, se destacó la necesidad de generar constructos teóricos contextualizados. En síntesis, se consolidó la relevancia del estudio en el campo socioeducativo. Desde esta perspectiva, la falta de competencias parentales se constituyó en un problema que permeó dichas dinámicas, tal como lo exponen Gómez y Barrera (2017), al considerar que:

...las prácticas de crianza se configuran en una compleja matriz de factores, donde la capacidad de los padres para manejar sus propias emociones y regular sus comportamientos se convierte en un espejo para el desarrollo socioemocional de sus hijos. Un entorno de inconsistencia o de comunicación disfuncional afecta directamente la capacidad del niño para construir un apego seguro y, por ende, su autoconcepto" (p. 1025).

En este orden de ideas, la educación familiar informal, entendida como el currículo del hogar, se constituyó en un factor crítico en el desarrollo socioemocional del niño, al integrar un conjunto de rutinas, prácticas de crianza, valores y climas emocionales que incidieron directamente en la configuración de su identidad y en su forma de interactuar con el entorno. Al respecto, Coronado (2025) indicó que "...el currículo del hogar, conformado por rutinas, prácticas de crianza, valores y climas emocionales, incide de manera directa en la configuración de la personalidad y en la forma en que el niño se relaciona con su entorno" (p. 23), lo cual permitió comprender la profundidad del impacto de estas experiencias cotidianas.

Este planteamiento evidenció que las vivencias familiares no se limitaron a influir en conductas inmediatas, sino que estructuraron patrones duraderos de interacción social y regulación emocional en el niño. La experiencia cotidiana en el hogar operó como un sistema formativo implícito que orientó la manera en que el niño interpretó el mundo y se posicionó en él. Por otra parte, se reconoció la necesidad de analizar estas vivencias desde una perspectiva interpretativa que permitiera comprender su significado en el desarrollo infantil. En consecuencia, se evidenció su impacto en el ámbito educativo y en la formación integral del niño. En síntesis, se fortaleció la

comprensión del desarrollo socioemocional como un proceso contextual, relacional y significativo. En este sentido, la educación familiar informal, o currículum del hogar, se reafirmó como un factor determinante, tal como lo argumenta Coronado (2025), al indicar que:

...el hogar es el primer espacio de aprendizaje donde se asimilan las normas, valores y estilos de interacción que moldearán la personalidad del niño, sin embargo, cuando este currículo es inconsistente o violento, el niño no solo se ve privado de las herramientas emocionales necesarias, sino que también internaliza un modelo de conducta disfuncional” (p. 15).

Este planteamiento evidenció que las dinámicas disfuncionales del hogar se tradujeron directamente en el aula de preescolar, configurando un escenario de alta complejidad en el proceso educativo, donde las experiencias previas del niño condicionaron su forma de interactuar con el entorno escolar. En este sentido, se observó que aquellos niños que internalizaron la agresión como forma válida de comunicación, o que estuvieron expuestos a entornos emocionalmente inestables, ingresaron a la escuela sin las habilidades necesarias para la autorregulación y la convivencia armónica.

Esta situación generó barreras significativas tanto para su propio aprendizaje como para el de sus compañeros, debido a que los conflictos recurrentes y las dificultades de adaptación demandaron mayor atención por parte del docente. Dichas condiciones limitaron el desarrollo fluido de las dinámicas pedagógicas y afectaron el clima del aula. En consecuencia, se redujeron las oportunidades para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el contexto escolar. Por otra parte, se evidenció la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas. En síntesis, se reconoció la incidencia directa del contexto familiar en el desempeño escolar, consolidando la relevancia educativa del problema.

La falta de conocimientos parentales sobre el desarrollo emocional infantil exacerbó la problemática descrita, al restringir la capacidad de los cuidadores para responder de manera adecuada a las necesidades emocionales de los niños en sus primeras etapas de vida. En este sentido, Henao y Ramírez (2012) afirmaron que “...la

interacción familiar, especialmente la capacidad de los padres para interpretar y responder a las necesidades emocionales de sus hijos, de forma contingente, es determinante en la base afectiva e interacción social. La ausencia lleva a un deficiente desarrollo emocional” (p. 257), lo cual permitió comprender la profundidad del rol parental en la formación socioemocional. Este planteamiento evidenció que la función de los padres trascendió la satisfacción de necesidades básicas, orientándose hacia la construcción de vínculos afectivos significativos. La carencia de formación emocional generó dificultades en la interpretación de señales afectivas infantiles, debilitando la relación padre-hijo.

A su vez, se evidenció una desconexión emocional que impactó negativamente en el desarrollo del niño. De igual forma, se reconoció la incidencia de esta limitación en la adaptación escolar. Por consiguiente, se consolidó la problemática en el ámbito educativo, reafirmando su impacto en la interacción social infantil. En este marco, cuando el niño no se sintió comprendido ni validado en su entorno familiar, desarrolló estrategias de afrontamiento que, en múltiples casos, resultaron poco funcionales para su desarrollo integral y su adaptación social. Estas respuestas incluyeron conductas como el aislamiento, la evitación o la búsqueda excesiva de atención, las cuales reflejaron dificultades en la regulación emocional y en la construcción de vínculos afectivos seguros.

Tales manifestaciones evidenciaron carencias en el acompañamiento emocional recibido en el hogar, afectando la estabilidad del niño en contextos sociales. Estas conductas se trasladaron al entorno escolar, impactando negativamente en la convivencia con sus pares y en la relación con los docentes. Asimismo, se observó una disminución en la participación activa en actividades grupales. En consecuencia, se reconoció la necesidad de intervención educativa orientada al fortalecimiento socioemocional. Por ende, se consolidó la importancia del acompañamiento afectivo como eje del desarrollo infantil.

En esta exposición de argumentos, las desigualdades socioeconómicas y las condiciones de pobreza limitaron la capacidad de las familias para constituirse como

entornos favorables para el desarrollo emocional y social de los niños, afectando la calidad de las experiencias formativas en el hogar. En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022) señaló que las condiciones de vulnerabilidad incidieron significativamente en las oportunidades de desarrollo integral durante la infancia, al restringir el acceso a recursos, tiempo y acompañamiento adecuado (p. 5). Este planteamiento evidenció que las dificultades económicas no solo impactaron el bienestar material, sino también la calidad de las interacciones familiares, generando ambientes de estrés que influyeron en la dinámica afectiva del hogar.

Estas condiciones repercutieron en el comportamiento y desempeño escolar de los niños, evidenciando una relación directa entre contexto socioeconómico y desarrollo socioemocional. En consecuencia, se reconoció la multidimensionalidad del problema. Por otra parte, se evidenció la necesidad de abordarlo desde una perspectiva integral. En síntesis, se fortaleció la pertinencia del estudio en contextos vulnerables. Como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) (2022), que:

...el desarrollo socioemocional de los niños se ve significativamente afectado por la pobreza multidimensional, que va más allá de los ingresos y abarca la falta de acceso a la salud, la educación y la protección, lo que priva a las familias de los recursos y el tiempo necesarios para un cuidado de calidad” (p. 8).

Esto permitió inferir que, en contextos de privación, las preocupaciones asociadas a la subsistencia tendieron a eclipsar la atención al desarrollo emocional de los niños, configurando un escenario caracterizado por limitaciones en las dinámicas familiares y en la calidad de las interacciones afectivas. En este sentido, se evidenció que aquellas familias que enfrentaron condiciones de precariedad económica priorizaron la satisfacción de necesidades básicas, relegando actividades fundamentales como el juego, la lectura compartida y el diálogo afectivo, las cuales se percibieron como secundarias frente a las exigencias de la vida cotidiana.

Esta situación generó una disminución en los espacios de acompañamiento emocional, afectando el desarrollo integral del niño. La presencia de estrés económico

constante se transfirió al entorno familiar, produciendo ambientes cargados de tensión que obstaculizaron la construcción de un temperamento equilibrado y de una autoconfianza sólida. En consecuencia, se reconoció que las condiciones materiales incidieron directamente en las relaciones afectivas. Por otra parte, se evidenció su impacto en el desarrollo socioemocional infantil. En síntesis, se fortaleció la comprensión del problema como un fenómeno de carácter estructural.

De allí que la falta de coherencia en los estilos de crianza se constituyó en una fuente de inestabilidad que afectó el desarrollo socioemocional infantil, generando inconsistencias en la forma en que los niños interpretaron las normas y regularon sus emociones en contextos sociales. En este sentido, Torrado y Rojas (2013) señalaron que "...los estilos de socialización parental, especialmente cuando son inconsistentes o autoritarios, tienen una incidencia directa en la emergencia de problemas de conducta y de regulación emocional en los niños" (p. 80), lo cual permitió evidenciar la relevancia de las prácticas parentales en la configuración del comportamiento infantil. Eso planteamiento mostró que no todos los estilos de crianza resultaron beneficiosos, especialmente cuando existió ambigüedad en la aplicación de normas y límites. A su vez, se configuró un entorno impredecible para el niño. De igual forma, se reconoció que esta inestabilidad generó inseguridad y confusión en su proceso formativo. Por consiguiente, se afectó la capacidad de adaptación del niño en el contexto escolar.

En esta misma línea, Torrado y Rojas (2013) afirmaron que "la falta de límites claros o la aplicación de castigos severos genera confusión y miedo, en lugar de seguridad y autonomía" (p. 80), lo cual permitió profundizar en la comprensión de las consecuencias derivadas de prácticas educativas inadecuadas dentro del entorno familiar. En este contexto, se evidenció que el niño no logró desarrollar confianza en las figuras de autoridad ni internalizar las normas sociales de manera efectiva, lo cual incidió directamente en su comportamiento dentro del aula. Estas carencias se manifestaron en el ámbito escolar a través de dificultades en la disciplina, problemas de convivencia y limitaciones en la interacción con sus compañeros. El hogar dejó de ser un referente orientador, transformándose en un espacio de incertidumbre emocional.

Asimismo, se reconoció la necesidad de fortalecer prácticas de crianza coherentes. En consecuencia, se destacó la importancia del acompañamiento familiar en el desarrollo del niño. Por ende, se consolidó la comprensión del fenómeno en su dimensión educativa.

Por consiguiente, la desconexión entre el hogar y la escuela agravó las problemáticas previamente descritas, debilitando la coherencia en los procesos formativos del niño y generando rupturas en la continuidad de su desarrollo socioemocional. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2021) reconoció que la falta de articulación entre los contextos de vida del niño se constituyó en una barrera significativa para su desarrollo integral (p. 15), lo cual permitió identificar la necesidad de fortalecer la relación familia-escuela. A pesar de la existencia de lineamientos institucionales, se evidenció que muchos docentes y directivos no contaron con los recursos ni la formación necesaria para comprender las complejas vivencias de sus estudiantes. Esta situación generó una limitada capacidad de respuesta frente a las necesidades emocionales del niño.

Todo lo anterior permitió comprender la realidad de las vivencias familiares en el contexto preescolar en relación con el proceso educativo emocional de los niños y niñas representados en la institución, evidenciando un escenario complejo y multifactorial que trascendió las visiones idealizadas del entorno familiar. En este sentido, se identificó que dicho contexto estuvo marcado por tensiones, contradicciones y limitaciones propias de las dinámicas sociales contemporáneas. No obstante, la UNESCO (2024) destacó la importancia de la educación temprana al señalar que “...construye una base sólida para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p. 2), lo cual permitió reflexionar sobre la calidad de dicha base en contextos vulnerables. Esta situación evidenció que, en múltiples casos, dicha base se edificó sobre cimientos frágiles. Asimismo, se reconoció la necesidad de fortalecer los procesos formativos desde la primera infancia. En consecuencia, se consolidó la pertinencia del estudio. Por ende, se reafirmó su relevancia en el ámbito socioeducativo.

En este cometido, se evidenció que la falta de competencia parental, la inestabilidad familiar y las carencias económicas actuaron como barreras estructurales que limitaron el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar, configurando un escenario que demandó un abordaje integral desde el ámbito educativo y social. En consecuencia, se reconoció la necesidad de asumir una visión que trascendiera el aula, incorporando el fortalecimiento de las familias como eje central del proceso formativo. Esta perspectiva permitió comprender la importancia de implementar políticas públicas orientadas a la formación parental y a la creación de redes de apoyo comunitario. Asimismo, se destacó la necesidad de generar estrategias que compensaran las deficiencias del entorno familiar. Por lo tanto, se promovió una acción articulada entre familia, escuela y comunidad. De este modo, se favoreció el desarrollo integral del niño. En síntesis, se consolidó una perspectiva transformadora del fenómeno educativo.

En este sentido, el estudio adquirió un alto valor referencial al contextualizarse en la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio, Meta, donde se evidenciaron diversas manifestaciones de carácter empírico, conceptual, informativo, teórico y metodológico orientadas al análisis del desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar. Estas manifestaciones se enmarcaron en el acontecer vivencial de las familias, las cuales incidieron directamente en las dinámicas escolares y en la configuración del comportamiento infantil. A partir de la observación continua, la investigadora identificó evidencias relacionadas con conductas de los niños en el aula, tales como comportamientos agresivos y disruptivos asociados a dificultades en la regulación emocional y en la interacción social. Estas situaciones reflejaron la influencia del contexto familiar en el desarrollo del niño. Ante esto, Pineda, Grimaldo y Vega (2019) indicaron que:

...un niño o niña que carece de la capacidad para reconocer y manejar sus emociones de frustración, enojo o tristeza, con frecuencia recurre a la agresión física o verbal como única vía de expresión. Esto se evidencia en empujones, mordiscos, gritos y conductas desafiantes que afectan no solo su bienestar, sino también el clima de convivencia en el grupo. Esta manifestación es un claro reflejo de la incapacidad de autorregulación adquirida en entornos familiares inestables o negligentes (p. 120).

Esta develación enfatizó que tales manifestaciones no se configuraron como simples problemas de conducta, sino como indicadores de una profunda dificultad en la capacidad de los niños para procesar sus experiencias emocionales, evidenciando una dimensión más compleja del fenómeno educativo. En este sentido, se identificó la presencia de limitaciones en la habilidad para establecer y mantener relaciones con sus pares, lo cual impactó directamente el entorno académico y las dinámicas interpersonales dentro del aula de clase. Estas dificultades no solo afectaron el desempeño individual del niño, sino que también incidieron en la construcción de ambientes seguros y armónicos, necesarios para un aprendizaje significativo. La ausencia de herramientas emocionales adecuadas condicionó la manera en que los estudiantes enfrentaron situaciones sociales. En consecuencia, se comprendió que el comportamiento infantil respondió a experiencias previas no resueltas en el contexto familiar.

En este marco, Gómez y Barrera (2017) señalaron que "...los niños expuestos a un ambiente familiar caótico o a prácticas de crianza inconsistentes, a menudo no desarrollan las habilidades sociales necesarias para la cooperación y la empatía" (p. 1029), lo cual permitió comprender que la socialización en el preescolar se constituyó en un escenario particularmente complejo para aquellos niños que no contaron con modelos adecuados de interacción en el hogar. Este planteamiento evidenció la relación directa entre las condiciones familiares y las dificultades en la convivencia escolar. Las conductas desadaptativas observadas interfirieron en el proceso de enseñanza, afectando tanto al niño como al grupo en general. A su vez, se reconoció que estas manifestaciones impactaron el ritmo pedagógico del aula. De igual forma, se evidenció su incidencia en el aprendizaje colectivo de los estudiantes.

De igual manera, Gómez y Barrera (2017) destacaron la repercusión social de estas situaciones al afirmar que "esto se manifiesta en un aislamiento social, dificultad para compartir y rechazo por parte de sus compañeros, generando una espiral de soledad y frustración" (p. 1029), lo cual permitió profundizar en la comprensión del impacto relacional de estas problemáticas en el contexto escolar. Este planteamiento

evidenció que la ausencia de un apego seguro derivó en una desconfianza generalizada hacia los demás, limitando la construcción de vínculos afectivos sanos y duraderos. Estas condiciones afectaron directamente valores fundamentales como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la consideración por el otro. Asimismo, se evidenció el deterioro progresivo de la convivencia escolar. En consecuencia, se reconoció la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales en el aula. Por ende, se consolidó la importancia del acompañamiento emocional como eje central del desarrollo socioemocional.

Todas estas situaciones, que se presentaron como manifestaciones concretas en el contexto educativo, fueron sustentadas por los autores citados, confluyendo en múltiples conductas disruptivas por parte de los estudiantes, las cuales reflejaron realidades familiares complejas no siempre visibles en el entorno escolar. En este sentido, se evidenció que dichos comportamientos correspondieron a experiencias vivenciales que trascendieron el ámbito académico, configurando un escenario de intervención educativa necesario. Asimismo, se reconoció que las familias acudieron a la institución en búsqueda de una formación integral que incluyera dimensiones cognitivas y socioafectivas. Sin embargo, se identificaron limitaciones relacionadas con la regulación emocional y la tolerancia a la frustración en los niños. En consecuencia, se evidenció la recurrencia de estas dificultades en el aula. Ante estas ideas, Henao y Ramírez (2012) afirmaron que:

...los niños con un desarrollo emocional deficiente reaccionan de manera desproporcionada ante situaciones cotidianas, como un juego que no les sale bien o un turno que no les corresponde. Este comportamiento, en el que se alternan el llanto descontrolado con rabietas, es un indicio de que no han aprendido a canalizar sus emociones de forma constructiva. Su falta de autonomía emocional los hace dependientes de la validación externa, un rasgo que la escuela, por sí sola, no puede compensar (p. 260).

Este planteamiento resaltó que la incapacidad de los niños en edad preescolar para gestionar emociones negativas se constituyó en un indicador claro de que la inteligencia emocional no fue fortalecida de manera adecuada en el entorno familiar, lo cual evidenció una debilidad estructural en los procesos formativos tempranos. En este sentido, se identificó que dichas limitaciones no se restringieron al ámbito conductual,

sino que trascendieron hacia el desempeño académico de los estudiantes, afectando su capacidad de concentración, motivación y procesamiento de la información. Estas dificultades condicionaron el aprendizaje y limitaron la apropiación de nuevos conocimientos en el contexto escolar. Al respecto, Vélez, Sandoval y Talero (2017) señalaron que “el ambiente familiar inestable tiene una incidencia negativa en el desempeño cognitivo de los niños.

Cuando él llega a la escuela con problemas cognitivos y de motivación, su capacidad para procesar información y adquirir nuevos conocimientos se ve gravemente comprometida” (p. 427), lo cual permitió comprender la estrecha relación entre lo emocional y lo cognitivo. En consecuencia, se reconoció que el aprendizaje no pudo consolidarse sin una base emocional estable. Por otra parte, se destacó la necesidad de fortalecer ambas dimensiones de manera integrada. En síntesis, se consolidó la pertinencia del estudio, reafirmando su impacto en el ámbito educativo.

Aunado a lo anterior, se evidenciaron manifestaciones asociadas a una baja construcción de la autoestima y a un autoconcepto negativo, en las cuales la ansiedad y el miedo se configuraron como elementos predominantes dentro de las vivencias del niño, afectando su bienestar integral. Estas condiciones reflejaron carencias significativas en el desarrollo socioemocional, incidiendo directamente en la relación del niño consigo mismo y con los demás dentro de su entorno social. Asimismo, se observó una disminución preocupante en la empatía y en los comportamientos prosociales, lo cual impactó la calidad de las interacciones en el aula y limitó la construcción de vínculos afectivos positivos. Estas dificultades generaron escenarios de aislamiento y conflicto que afectaron la convivencia escolar. A su vez, se reconoció que estas limitaciones restringieron la formación de relaciones sanas.

Torrado y Rojas (2013): La exposición a estilos de crianza autoritarios o negligentes, donde la crítica es constante y el afecto escaso, genera en los niños una percepción de sí mismos como incapaces o no merecedores de amor. Este autoconcepto negativo se manifiesta en la timidez, el miedo a equivocarse, la falta de iniciativa y la renuencia a participar en actividades grupales (p. 82); La UNICEF y CEPAL (2019): Los niños que crecen en un entorno de pobreza multidimensional, marcado por la incertidumbre y la violencia, desarrollan altos niveles de estrés que se manifiestan en la ansiedad, el miedo a la separación y la hipervigilancia. Estos síntomas afectan su capacidad para participar en

actividades escolares y para establecer relaciones con sus compañeros y docentes. Su cerebro, en un estado de alerta constante, no puede dedicarse a la construcción de habilidades socioemocionales (p. 14). Modelo Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL (2020): Cuando los niños no son testigos de la empatía en sus hogares, o no se les enseña a reconocer y validar las emociones de los demás, les resulta casi imposible replicar estos comportamientos fuera del hogar. Esta deficiencia los hace incapaces de construir relaciones de apoyo mutuo y de cooperación (p. 10).

Estas posturas, identificadas con la realidad del contexto de estudio, señalaron que la autoimagen del niño se configuró desde edades tempranas y que, cuando esta se construyó sobre bases de inseguridad, limitó el desarrollo de la confianza necesaria para explorar, aprender y crecer. Por consiguiente, se evidenció que el estrés crónico generó efectos neurológicos que impactaron el comportamiento y el desarrollo integral del niño-estudiante, incidiendo de manera directa en su capacidad de adaptación a los contextos educativos y sociales.

En este sentido, se comprendió que la empatía no se constituyó como un rasgo innato, sino como una habilidad que debió ser modelada y enseñada en el entorno familiar mediante prácticas consistentes y significativas. Las vivencias familiares adquirieron un papel determinante en la formación de esta competencia, al constituirse como el primer referente de interacción social. Se evidenció que conductas como la indiferencia o la burla reflejaron patrones internalizados en el hogar, los cuales fueron reproducidos en el aula. Se consolidó la noción del currículo del hogar como eje formativo en el desarrollo infantil. Se reafirmó su impacto en el desarrollo socioemocional. Se fortaleció la comprensión del fenómeno desde una perspectiva contextualizada. Se reconoció su carácter relacional. Se evidenció su incidencia en la formación integral.

De este modo, la causa del problema quedó enmarcada en las vivencias familiares dentro del contexto de estudio, donde los patrones de crianza disfuncionales, la inestabilidad y las carencias socioeconómicas se configuraron como factores multifactoriales que incidieron negativamente en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. Asimismo, se reconoció que la familia, como primer agente formador, no siempre cumplió con la función de proveer un entorno seguro y afectivo, lo cual derivó en vacíos significativos en la formación emocional. Cuando las

interacciones parentales se caracterizaron por la ausencia de afecto o por prácticas inadecuadas, el niño internalizó dichos modelos como referentes válidos de comportamiento, reproduciéndolos en diversos contextos.

Por ende, se manifestaron dificultades en la regulación emocional, baja autoestima y problemas en la interacción social, afectando la convivencia escolar. Se evidenció la necesidad de fortalecer el entorno familiar como núcleo formativo esencial, capaz de ofrecer estabilidad y acompañamiento emocional. Se consolidó la problemática investigativa al identificarse su recurrencia en el contexto analizado. Se reafirmó su carácter estructural al vincularse con múltiples factores sociales. Se fortaleció su abordaje integral desde la investigación educativa, permitiendo comprender su complejidad. Se reconoció la importancia de intervenir desde una perspectiva sistémica. Se consolidó su pertinencia científica.

Aludiendo a lo anterior, Gómez y Barrera (2017) destacaron la influencia directa de las prácticas de crianza al afirmar que "...las prácticas de crianza autoritarias o negligentes se asocian con un menor desarrollo de las competencias emocionales y sociales en los niños, afectando su capacidad para interactuar de manera constructiva con el entorno" (p. 1025). Por consiguiente, este planteamiento permitió comprender que la calidad de la interacción familiar se constituyó en un factor determinante del desarrollo infantil, al incidir directamente en la formación de habilidades socioemocionales.

Se evidenció que las deficiencias en estas prácticas se convirtieron en la raíz del problema, generando limitaciones en la adaptación social del niño. Se reconoció que el entorno familiar actuó como base de la salud emocional, condicionando la manera en que el niño interpretó y respondió a su entorno. Se destacó la necesidad de intervenir en dichas dinámicas desde una perspectiva formativa. Se consolidó la relevancia del estudio al vincular teoría y evidencia empírica. Se reafirmó su impacto en el ámbito socioeducativo. Se fortaleció la comprensión del fenómeno desde un enfoque integral. Se reconoció la necesidad de formación parental. Se evidenció su incidencia en el desarrollo infantil.

Por consiguiente, se develó que la ausencia de un currículo del hogar estructurado y consciente, orientado por el afecto formativo, se constituyó en una realidad que limitó el desarrollo socioemocional infantil. A su vez, se evidenció no solo la carencia de afecto, sino también la falta de herramientas y conocimientos parentales para fomentar dichas habilidades en los niños desde edades tempranas. Al respecto, Coronado (2025) destacó que el currículo del hogar corresponde a la "...organización de actividades y rutinas cotidianas que promueven el aprendizaje y el desarrollo integral del niño en el contexto familiar" (p. 23). Este planteamiento permitió comprender que, cuando este currículo resultó inexistente o inadecuado, la crianza se tornó reactiva y poco estructurada. Se dificultó la identificación de necesidades emocionales en los niños. Se evidenció la importancia de su estructuración como base del desarrollo. Se consolidó su relevancia formativa en el contexto familiar.

Todo ello permitió comprender que no se enseñaron de manera explícita habilidades como la identificación de emociones, la empatía o la resolución de conflictos, generando una brecha significativa en la formación de competencias necesarias para la vida social y académica. En consecuencia, los niños quedaron expuestos a múltiples desafíos derivados de estas carencias, afectando su desempeño en el entorno escolar. Se evidenció que la pobreza y la desigualdad socioeconómica actuaron como factores que exacerbaron dichas problemáticas familiares, intensificando sus efectos. Se reconoció la complejidad del fenómeno al involucrar múltiples dimensiones. Se destacó la necesidad de un abordaje integral que contemple factores sociales y educativos. Se consolidó la relación entre factores sociales y desarrollo socioemocional. Se reafirmó su incidencia en el contexto educativo. Se fortaleció la pertinencia del estudio.

De ahí que la UNICEF y la CEPAL (2019) señalaron que la pobreza infantil "...no solo se limita a la carencia de ingresos, sino que también implica la privación de derechos y oportunidades, incluyendo el acceso a una nutrición adecuada, servicios de salud y un entorno de crianza estimulante" (p. 15). Por ende, este planteamiento permitió comprender que, en contextos de escasos recursos, los padres enfrentaron

altos niveles de estrés que limitaron su disponibilidad emocional hacia sus hijos. El desarrollo socioemocional pasó a un segundo plano frente a las necesidades de subsistencia, afectando el acompañamiento afectivo. Se evidenció la falta de oportunidades para el juego y el aprendizaje significativo. Se consolidó un ciclo de desventaja social. Se fortaleció la comprensión del problema estructural. Se reafirmó su carácter sistémico. Se evidenció su impacto intergeneracional.

Aunado a lo anterior, la exposición a la violencia intrafamiliar y al conflicto armado se constituyó en un factor altamente determinante en el desarrollo emocional de los niños. Asimismo, Pineda, Grimaldo y Vega (2019) afirmaron que "...la exposición a entornos violentos durante la primera infancia altera el desarrollo cerebral, especialmente en las áreas relacionadas con la regulación emocional y el manejo del estrés" (p. 125). Este planteamiento evidenció que dichas experiencias generaron efectos profundos y duraderos en el desarrollo infantil. Se observaron manifestaciones como ansiedad, miedo, agresividad o retraimiento. Se reconoció la afectación en la construcción de vínculos afectivos. Se consolidó la gravedad del problema en el ámbito familiar. Se reafirmó su impacto en el desarrollo integral. Se evidenció la necesidad de intervención oportuna. Se fortaleció la comprensión del fenómeno. Se consolidó su carácter crítico. Se reconoció su incidencia en el contexto educativo.

De igual manera, la carencia de modelos parentales adecuados influyó significativamente en los esquemas de vida de los niños, quienes tendieron a reproducir patrones aprendidos en su entorno familiar. Por ende, Hernández (2023) sostuvo que el desarrollo emocional se encuentra "...íntimamente ligado a la capacidad de los padres para gestionar sus propias emociones y modelar comportamientos saludables" (p. 15). Este planteamiento permitió comprender que la falta de inteligencia emocional en los adultos limitó su capacidad formativa. Se evidenció la reproducción de prácticas inadecuadas en el hogar. Se consolidó un ciclo intergeneracional de deficiencias emocionales. Se fortaleció la comprensión del problema. Se reafirmó su impacto en la dinámica familiar. Se evidenció su incidencia en el contexto educativo. Se

reconoció la necesidad de formación emocional en los padres. Se consolidó su relevancia investigativa. Se fortaleció su abordaje integral.

Dentro de este acontecer, se evidenció que en muchas familias no se otorgó la importancia necesaria a la educación emocional, lo cual se constituyó en una causa subyacente del problema. Por consiguiente, a pesar de los esfuerzos de organismos como la UNESCO (2023) y la UNICEF (2022), el desarrollo socioemocional no fue percibido como una prioridad en el entorno familiar. La atención se centró en aspectos académicos y físicos, dejando de lado la dimensión emocional. Se reconoció la falta de información sobre su importancia. Se evidenció una barrera cultural significativa. Se consolidó la necesidad de sensibilización social. Se reafirmó la pertinencia del estudio. Se fortaleció su relevancia social. Se evidenció la necesidad de transformación cultural. Se consolidó su impacto educativo.

Es así como el estudio permitió visibilizar múltiples factores que incidieron en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar, relacionados con dimensiones sociales, culturales, económicas y familiares. Asimismo, se evidenció que las vivencias familiares estuvieron permeadas por dinámicas que limitaron la comprensión de la importancia del desarrollo emocional en la infancia. Se reconoció que ciertos modelos culturales promovieron la represión emocional. Se afectó la capacidad del niño para gestionar sus sentimientos. Se consolidó la complejidad del fenómeno. Se reafirmó su carácter multidimensional. Se fortaleció la necesidad de abordaje integral. Se evidenció su incidencia en el contexto educativo. Se consolidó su relevancia investigativa. Se reafirmó su impacto en el desarrollo infantil.

Torrado y Rojas (2013) señalaron que "...las vivencias y estilos de socialización parental influyen significativamente en el desarrollo socioemocional, siendo el estilo democrático el más beneficioso, mientras que el autoritario puede generar problemas de adaptación" (p. 80). Por ende, este planteamiento permitió comprender que la causa del problema no se limitó a acciones individuales, sino que se enmarcó en un contexto cultural más amplio que condicionó las prácticas de crianza. Se evidenció la necesidad de transformar creencias sobre la crianza. Se destacó la importancia de procesos

formativos dirigidos a las familias. Se consolidó una visión integral del problema. Se reafirmó su impacto en el desarrollo infantil. Se fortaleció su abordaje investigativo. Se evidenció su pertinencia socioeducativa. Se reconoció la necesidad de intervención estructural. Por lo tanto, Heckman (2011) señaló que:

...la falta de habilidades no cognitivas, como la perseverancia, la autodisciplina y la capacidad para trabajar en equipo, tiene un impacto significativo en la trayectoria de vida de un individuo. Estos déficits se traducen en un bajo desempeño académico, un mayor riesgo de deserción escolar, problemas de salud mental y dificultades para integrarse al mercado laboral (p. 33).

Lo cual permitió comprender que esta realidad observada en el nivel preescolar no se configuró como un conjunto de eventos aislados, sino como manifestaciones precursoras de un ciclo de vulnerabilidad que tendió a perpetuarse a lo largo de la vida. Por consiguiente, se evidenció la urgencia de promover intervenciones integrales y tempranas que atendieran las necesidades socioemocionales desde el contexto familiar y educativo, reconociendo su carácter preventivo y formativo. Asimismo, se identificó que la falta de atención a las vivencias familiares y al rol que estas desempeñaron en la formación de competencias socioemocionales generó consecuencias significativas en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Se reconoció que dichas limitaciones impactaron tanto el ámbito emocional como el desempeño académico. Se identificó la necesidad de profundizar en la comprensión de dichas dinámicas desde una perspectiva interpretativa. Se fortaleció la pertinencia del estudio al evidenciar su relación con problemáticas reales. Se consolidó su relevancia en el ámbito socioeducativo. Se reafirmó su impacto en la formación infantil. Se evidenció la necesidad de intervención oportuna. Se reconoció su valor para la toma de decisiones educativas.

El pronóstico ante la no atención de esta problemática resultó alarmante, tal como lo estimó la UNESCO (2023), al advertir que la falta de fortalecimiento de las competencias socioemocionales incrementa desigualdades y limita el desarrollo humano en las nuevas generaciones. Por ende, este planteamiento permitió dimensionar la gravedad de la situación y la urgencia de generar respuestas efectivas

desde el ámbito educativo y familiar, reconociendo su impacto a largo plazo. En este sentido, se evidenció la necesidad de comprender las prácticas vivenciales de las familias y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, considerando su carácter contextual y relacional. Se reconoció la importancia de generar aportes teóricos que orientaran la acción educativa. Se consolidó la necesidad de intervención integral. Se fortaleció la relevancia del estudio. Se reafirmó su aporte al campo educativo. Se evidenció su pertinencia investigativa. Se reconoció su contribución a la transformación social.

Sobre la base de lo desarrollado, se formularon las siguientes interrogantes que orientaron la problemática de estudio: ¿Qué constructos emergen sobre las vivencias familiares para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio Meta Colombia? ¿Cuáles fueron las diversas manifestaciones vivenciales de las familias de los niños y niñas de educación preescolar, relacionadas con el desarrollo emocional? ¿Cómo fue el desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar? ¿Cómo se interpretó el sentido de las vivencias familiares desde la existencia concreta de padres, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar?

¿Qué constructos emergieron sobre las vivencias familiares para el desarrollo socioemocional, desde una dimensión integral, en los estudiantes de preescolar, de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio, departamento del Meta Colombia? Asimismo, estas interrogantes permitieron delimitar el campo de estudio desde una perspectiva cualitativa. Se orientaron hacia la comprensión profunda del fenómeno. Se articularon con los objetivos de investigación. Se consolidó la coherencia metodológica. Se fortaleció la estructura investigativa. Se reafirmó su pertinencia científica. Se evidenció su contribución al conocimiento educativo.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

Generar constructos sobre las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, de la Institución Educativa: Manuela Beltrán de Villavicencio, del departamento del Meta, Colombia.

Objetivos específicos

Develar las vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional de los niños y niñas de educación preescolar.

Caracterizar el desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar.

Construir fundamentos teóricos sobre las vivencias familiares, desde una dimensión integral, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, de la Institución Educativa: Manuela Beltrán de Villavicencio, del departamento del Meta, Colombia.

Justificación de la Investigación

La relevancia de este estudio, en el contexto histórico y social colombiano, se sustentó en la necesidad de revalorizar el papel de la familia como principal ecosistema de desarrollo para los niños en etapa preescolar. Desde esta mirada, la indagación sobre las vivencias familiares trascendió la noción de supervisión, orientándose hacia el análisis profundo de las dinámicas de crianza, los estilos de socialización parental y los climas afectivos que configuraron el desarrollo socioemocional. En este marco, Henao y Ramírez (2012) afirmaron que la interacción familiar constituyó un elemento clave en dicho proceso, al incidir en la construcción del mundo interno y externo del niño. Este planteamiento permitió comprender la importancia de abordar el fenómeno desde una

perspectiva integral y contextualizada. Se evidenció que las experiencias tempranas condicionaron patrones de comportamiento y adaptación social. Asimismo, se reconoció que dichas vivencias incidieron en la formación de competencias emocionales. En consecuencia, el estudio no se limitó a describir la problemática, sino que generó conocimiento pertinente. Por ende, se fortaleció la comprensión de las causas subyacentes. Se consolidó su aporte al ámbito socioeducativo. Se reafirmó su pertinencia investigativa.

En relación con su impacto socioeducativo, la investigación se proyectó como un aporte de carácter multidimensional en el ámbito educativo. En primer término, proporcionó una base empírica sólida para el diseño de currículos de formación docente que integraran la educación emocional de manera transversal. De igual forma, se constituyó en un insumo relevante para la creación de programas de orientación familiar dirigidos al fortalecimiento de prácticas de crianza positivas. En este sentido, Coronado (2025) definió el currículo del hogar como la organización de actividades y rutinas que promueven el desarrollo integral del niño. Este planteamiento permitió sustentar la necesidad de su fortalecimiento. Se evidenció la importancia de articular familia y escuela. Asimismo, se reconoció su incidencia en el rendimiento académico y la convivencia escolar. En consecuencia, se proyectó una mejora en los procesos formativos. Por ende, se consolidó una trayectoria educativa más coherente. Se reafirmó el valor socioeducativo del estudio.

En cuanto a los beneficiarios directos, el estudio se orientó principalmente a los niños y niñas de preescolar, quienes potencialmente accedieron a entornos familiares y escolares más fortalecidos. En este sentido, al proporcionar herramientas a los padres, se promovió su rol como primeros educadores emocionales. La Organización Panamericana de la Salud (2022) destacó que el bienestar infantil dependió de entornos que favorecieron el desarrollo integral. Este enfoque permitió visibilizar la importancia de contextos protectores. Se evidenció que la intervención familiar incidió positivamente en el desarrollo socioemocional. Asimismo, los docentes y directivos se beneficiaron al contar con referentes teóricos y metodológicos que respaldaron su

práctica pedagógica. En consecuencia, se fortaleció la intervención educativa. Por ende, se consolidó el impacto del estudio en la comunidad educativa. Se reafirmó su contribución al mejoramiento de los procesos formativos.

Desde el ámbito teórico, la investigación aportó un marco conceptual integrador que articuló las vivencias familiares con el desarrollo socioemocional en el contexto colombiano. Esta perspectiva permitió superar visiones fragmentadas del fenómeno, proponiendo una comprensión relacional basada en la interdependencia entre hogar y escuela. En este sentido, se evidenció que el desarrollo infantil estuvo condicionado por factores socioculturales. Se reconoció la importancia de integrar distintas disciplinas en el análisis del fenómeno. Asimismo, se amplió la perspectiva desde la neurociencia del desarrollo. En consecuencia, se generó una comprensión más profunda de las dinámicas familiares. Por ende, se enriqueció el cuerpo teórico existente. Se consolidó un referente conceptual pertinente. Se reafirmó la relevancia académica del estudio.

En el plano práctico, la investigación se destacó por su capacidad de traducir los hallazgos en herramientas aplicables en contextos reales. En este sentido, el conocimiento generado trascendió el ámbito teórico, orientándose hacia estrategias concretas para la crianza positiva y la educación emocional. Estas orientaciones permitieron integrar habilidades socioemocionales en las rutinas familiares y escolares. Se evidenció un fortalecimiento en la respuesta a las necesidades emocionales infantiles. Asimismo, se promovió la resiliencia en los estudiantes. En consecuencia, se consolidó el valor aplicado del estudio. Por ende, se reafirmó su utilidad en escenarios educativos. Se fortaleció su impacto en la vida cotidiana. Se evidenció su pertinencia en contextos reales.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio contribuyó a validar y adaptar estrategias cualitativas para comprender las vivencias familiares. En este sentido, el enfoque fenomenológico riguroso, cualitativo, permitió interpretar las experiencias subjetivas de los actores involucrados y garantizó una comprensión holística del fenómeno. Asimismo, se generaron datos confiables y contextualizados. En consecuencia, se estableció una ruta metodológica replicable. Por ende, se fortaleció el

rigor científico del estudio. Se consolidó su aporte metodológico. Se reafirmó su pertinencia investigativa no sólo en la generación de datos fiables, sino que también sentó un precedente para futuras investigaciones en el país, ofreciendo una ruta metodológica que podría ser replicada para evaluar otros aspectos del estudiante de preescolar. Se evidenció su contribución al campo socioeducativo.

Desde el nivel institucional, la investigación se proyectó como un insumo relevante para la toma de decisiones y la generación de conocimiento académico. En este sentido, su desarrollo permitió la participación en escenarios investigativos como congresos y publicaciones científicas. Se evidenció la coherencia institucional del estudio. En consecuencia, se fortaleció su aporte al conocimiento. Por ende, se consolidó su impacto académico. Se reafirmó su proyección investigativa. Se evidenció su contribución al fortalecimiento del ámbito educativo. Asimismo, se articuló con la inscripción en el Núcleo: Filosofía, Psicología y Educación, y la Línea Psicología, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

SECCIÓN II

REFERENTE TEÓRICO

El presente referente teórico se estructuró como un sistema organizado de fundamentos conceptuales que permitió contextualizar la problemática objeto de estudio y sustentar la construcción del conocimiento derivado de la investigación. En este sentido, se integraron aportes provenientes del estado del arte tanto en el ámbito nacional como internacional, los cuales ofrecieron perspectivas relevantes para la comprensión del desarrollo socioemocional en el nivel preescolar. Se evidenció que dichos antecedentes facilitaron la identificación de tendencias investigativas, así como vacíos y coincidencias teóricas en torno a las vivencias familiares. Asimismo, se reconoció su aporte en la delimitación del fenómeno estudiado. En consecuencia, se consolidó una base argumentativa consistente. Por ende, se fortaleció la coherencia interna del estudio. Se garantizó la pertinencia del análisis teórico. Se consolidó un marco comprensivo adecuado. Se reafirmó la contribución al campo socioeducativo. Se evidenció su relevancia investigativa.

En correspondencia con lo anterior, se presentó la fundamentación epistemológica que orientó el desarrollo del estudio, sustentada en el paradigma interpretativo, el cual permitió comprender la realidad desde la perspectiva de los actores sociales implicados. En este marco, el enfoque cualitativo facilitó la exploración de las experiencias vividas en el contexto familiar y educativo, otorgando sentido a las dinámicas socioemocionales en su complejidad. Se asumió el método fenomenológico hermenéutico como vía para interpretar los significados emergentes de las vivencias. Se promovió una comprensión profunda del fenómeno investigado. Asimismo, se garantizó la coherencia metodológica del proceso. En consecuencia, se fortaleció la

interpretación de la realidad. Por ende, se consolidó el rigor científico del estudio. Se reafirmó su validez epistemológica. Se evidenció su solidez investigativa.

De igual manera, se incorporó un análisis diacrónico que permitió comprender la evolución conceptual del desarrollo socioemocional infantil a lo largo del tiempo, facilitando la identificación de transformaciones en los enfoques teóricos. En este sentido, se evidenció el tránsito desde perspectivas conductuales hacia enfoques integrales que incluyeron dimensiones afectivas, sociales y culturales. Se reconoció el papel central de la familia como agente formador en el desarrollo emocional del niño. Asimismo, se contextualizó el objeto de estudio en un marco histórico pertinente. En consecuencia, se logró una comprensión más amplia del fenómeno. Por ende, se fortaleció el análisis integral. Se consolidó la base teórica del estudio. Se reafirmó su pertinencia académica. Se evidenció la coherencia del abordaje.

En este orden de ideas, se desarrollaron las bases teóricas que sustentaron la investigación a partir de la revisión de conceptos, definiciones y postulados vinculados con el desarrollo socioemocional, las vivencias familiares y las dinámicas de crianza. Estas categorías permitieron estructurar un marco interpretativo que facilitó el análisis de la realidad desde una perspectiva integral. Se integraron aportes de diversos autores que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Asimismo, se evidenció la complementariedad de enfoques disciplinarios. En consecuencia, se configuró un entramado conceptual coherente. Por lo tanto, se fortaleció la interpretación de los hallazgos. Se consolidó la validez teórica del estudio. Se reafirmó su aporte al conocimiento científico. Se evidenció la solidez de su fundamentación.

Se incorporaron las bases legales que respaldaron el desarrollo de la investigación en correspondencia con las normativas vigentes en el ámbito educativo y de protección a la infancia. Estas disposiciones proporcionaron sustento ético y jurídico al estudio, garantizando el respeto por los derechos de los participantes. Se evidenció la articulación entre los lineamientos legales y la problemática abordada. Asimismo, se fortaleció la legitimidad del proceso investigativo. En consecuencia, se consolidó su rigor normativo. Por ende, se garantizó su pertinencia institucional. Se reafirmó el

compromiso con los principios éticos. Se evidenció la responsabilidad social del estudio. Se fortaleció su impacto académico.

Antecedentes

Internacionales

En el ámbito internacional, Mérida (2023) desarrolló la investigación titulada *Las interacciones entre los niños y niñas en acogimiento familiar y sus cuidadores principales*, en la Universidad de Sevilla, España, cuyo objetivo se centró en examinar las características y patrones de interacción entre los menores en acogimiento familiar y sus cuidadores principales, analizando su incidencia en la vinculación afectiva y la adaptación psicosocial. El estudio se fundamentó en la premisa de que dichas interacciones constituyen la base para el establecimiento de vínculos seguros y el desarrollo integral del individuo. En este sentido, Mérida (2023) sostuvo que "...las interacciones tempranas con los cuidadores principales configuran patrones relacionales que inciden en la seguridad del apego y en la adaptación psicosocial de los menores" (p. 45). Metodológicamente, se adoptó un enfoque empírico con una muestra de 51 niños y niñas en acogimiento familiar, empleando un diseño comparativo con familias adoptivas y comunitarias. Se utilizaron técnicas como la observación directa, instrumentos estandarizados y análisis de variables parentales. Los hallazgos evidenciaron que las familias acogedoras desarrollaron conductas promotoras del apego, favoreciendo interacciones positivas. Asimismo, se concluyó que la calidad de dichas interacciones mejoró en contextos con menor estrés parental. En consecuencia, este estudio aportó elementos relevantes al evidenciar la importancia de las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional. Por ende, se estableció una relación directa con el objeto de estudio de la presente investigación. Se reafirmó su pertinencia teórica.

A partir de lo anterior, se interpretó que las interacciones tempranas constituyeron un eje estructurante en la configuración del desarrollo socioemocional infantil, especialmente en contextos de acogimiento familiar donde las dinámicas

vinculares adquieren un carácter determinante. Desde una postura analítica, se consideró que la calidad del vínculo afectivo incidió no sólo en la seguridad emocional del niño, sino también en su capacidad de adaptación a entornos sociales y educativos. Asimismo, se reconoció que el estrés parental actuó como un factor modulador en dichas interacciones. Esta comprensión permitió establecer paralelismos con el contexto del estudio. En consecuencia, se fortaleció la interpretación del fenómeno investigado. Por ende, se amplió la mirada comprensiva sobre las vivencias familiares. Se consolidó la relevancia del antecedente. Se evidenció su contribución al análisis teórico.

En continuidad, Cáceres (2021) desarrolló la tesis doctoral titulada *El desarrollo social de menores adoptados internacionalmente e institucionalizados: habilidades sociales y relaciones con iguales a lo largo de la infancia y la adolescencia*, en la Universidad de Sevilla, España, cuyo propósito fue analizar la competencia social y las relaciones interpersonales de menores adoptados internacionalmente, comparándolos con otros contextos de crianza. El estudio reconoció la complejidad del desarrollo social al involucrar múltiples dimensiones y actores. En este sentido, Cáceres (2021) afirmó que "...la competencia social en menores adoptados se configura a partir de la interacción entre factores individuales, familiares y contextuales que inciden en sus relaciones interpersonales" (p. 132). La metodología asumió un enfoque comprehensivo, incorporando múltiples informantes como padres, docentes y pares, así como un seguimiento longitudinal. Se emplearon instrumentos validados para evaluar habilidades sociales y relaciones interpersonales. Entre los hallazgos, se evidenció un alto nivel de rechazo social en el aula hacia estos menores. Asimismo, se identificaron diferencias significativas según la percepción de los informantes. En consecuencia, se concluyó que las experiencias tempranas influyeron notablemente en la integración social. Por ende, este antecedente resultó pertinente para la investigación.

Desde esta perspectiva, se analizó que la competencia social en los niños estuvo condicionada por la interacción de múltiples factores que trascendieron el

ámbito individual, integrando dimensiones familiares y contextuales. Se consideró que las experiencias de adopción y los entornos institucionales incidieron en la construcción de habilidades relacionales, afectando la adaptación escolar. Asimismo, se reconoció que el rechazo social evidenciado en el aula reflejó carencias en la socialización temprana. Esta interpretación permitió establecer conexiones con la problemática estudiada. En consecuencia, se fortaleció la comprensión de las vivencias familiares como factor determinante. Por ende, se amplió el análisis del desarrollo socioemocional. Se consolidó la relevancia del antecedente. Se evidenció su aporte interpretativo.

También, en Brasil, en la Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Sousa (2022), realizó un estudio doctoral cuyo título es: *Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família* (Psicología crítica y procesos participativos en la escuela: el lugar de la familia). El objetivo general del estudio fue contribuir al proceso de participación de las familias en la escuela, comprendiendo cómo la psicología escolar, desde una perspectiva crítica, puede mediar el acompañamiento del desarrollo infantil y la toma de conciencia de los actores educativos. Lo metodológico, se inscribe en un paradigma crítico, adoptando un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa. El estudio se desarrolló en una escuela pública municipal, donde se utilizaron como instrumentos de recolección el análisis de documentos escolares, diarios de campo, mapeamientos de las familias y encuentros grupales entre psicología y familias.

El proceso de análisis se realizó de manera continua y reflexiva, identificando categorías emergentes sobre la relación escuela-familia. Entre los resultados, se identificaron tres tipos de participación familiar: la contemplativa, la representativa y la relacional; se evidenció que las visiones cristalizadas sobre rutinas estandarizadas para el desarrollo infantil no facilitan la vida familiar cotidiana. Las conclusiones del estudio señalan que un movimiento de aproximación entre escuela y familia posibilita un mayor contacto e intercambio de las situaciones vividas, y que las relaciones se fortalecen

cuando se comparte la cotidianidad desde las perspectivas de los involucrados, especialmente en contextos de pandemia y vulnerabilidad.

Aporte para la presente investigación doctoral: El estudio de Silva (2022) aporta un valor fundamental al proponer una conceptualización tripartita de la participación familiar (contemplativa, representativa y relacional) que permite comprender con mayor profundidad cómo las vivencias familiares inciden en el desarrollo socioemocional de los niños preescolares. Al tratarse de una investigación doctoral brasileña desarrollada bajo el marco de la Psicología Histórico-Cultural, sus hallazgos ofrecen un referente teórico-metodológico sólido para el contexto latinoamericano, particularmente en su énfasis en la participación relacional como vía para fortalecer el vínculo escuela-familia. Este enfoque resulta directamente aplicable a la presente tesis sobre vivencias familiares y desarrollo socioemocional en preescolares colombianos, pues permite trascender la visión instrumental de la participación familiar, para comprenderla como un proceso dialógico y transformador que impacta el desarrollo infantil.

Nacionales

En el ámbito nacional, en Barranquilla, Colombia, Flórez (2023) desarrolló la investigación titulada *Práctica pedagógica dialógica para el desarrollo de la oralidad en el contexto escuela-familia*, realizada en la Universidad Simón Bolívar, cuyo propósito se orientó a determinar la incidencia de las prácticas pedagógicas dialógicas en la transformación de los sujetos dentro del contexto escolar colombiano. El estudio se sustentó en la necesidad de comprender las creencias de docentes y familias respecto a los procesos de oralidad, reconociendo la importancia de construir puentes comunicativos entre el hogar y la escuela. Asimismo, se reconoció que la oralidad se configuró como un eje articulador de la interacción social. Se identificó la necesidad de fortalecer la comunicación dialógica. Por lo tanto, se consolidó la relevancia de integrar familia y escuela. Se fortaleció la comprensión del fenómeno educativo. Se evidenció la pertinencia del estudio en el contexto colombiano. Se reafirmó su impacto en la formación integral.

En correspondencia con lo anterior, la metodología asumida por Flórez Salgado (2023) se enmarcó en el paradigma sociocrítico, adoptando un enfoque cualitativo bajo la modalidad de Investigación Acción Educativa propuesta por Elliot (2005, 2010). El diseño metodológico integró aportes teóricos de Freire, Latorre y Habermas, concibiendo la educación como un fenómeno social y cultural. En este sentido, se promovió una reflexión constante sobre la práctica pedagógica. Se emplearon técnicas de recolección de datos que permitieron captar la complejidad de las interacciones entre escuela y familia. Además, se reconoció el valor de la reflexión crítica como herramienta transformadora. Se evidenció la necesidad de comprender las dinámicas comunicativas en el aula. Se fortaleció la relación teoría-práctica. Por consiguiente, se consolidó un enfoque metodológico coherente. Se reafirmó la importancia de la participación activa de los actores educativos. Se evidenció la riqueza interpretativa del proceso investigativo. Se fortaleció el rigor científico del estudio.

En cuanto a los resultados, la investigación permitió la construcción de presupuestos pedagógicos orientados a la transformación integral de los estudiantes, en coherencia con las demandas socioculturales del contexto colombiano. Se evidenció que las prácticas pedagógicas dialógicas favorecieron el desarrollo de la oralidad cuando se implementaron de manera estructurada. Asimismo, se destacó la importancia de la colaboración entre familia y escuela como elemento clave en el proceso formativo. Se reconoció que la reflexión crítica facilitó la toma de decisiones educativas. Se fortaleció la comprensión del rol docente. Por ende, se consolidó la relevancia de la interacción comunicativa. Se evidenció el impacto positivo en el desarrollo de competencias. Se reafirmó la importancia de integrar contextos educativos. Se fortaleció la dimensión socioeducativa del aprendizaje. Se consolidó la pertinencia del estudio.

Por su parte, Coronado (2022) desarrolló la investigación doctoral titulada, *Currículo del hogar desde un enfoque emancipador para la formación integral en primera infancia*, en la Universidad Simón Bolívar, cuyo objetivo se centró en resignificar el rol de la familia como agente formador. El estudio planteó la necesidad

de construir una propuesta curricular del hogar que permitiera a las familias autogestionar los procesos formativos. En este sentido, se reconoció al hogar como un espacio de aprendizaje significativo. Se evidenció la importancia de las dinámicas familiares en el desarrollo infantil. Asimismo, se destacó el enfoque emancipador como eje transformador. Se fortaleció la participación de los actores familiares. Por lo tanto, se consolidó una visión crítica de la educación. Se reafirmó la relevancia del contexto familiar. Se evidenció la necesidad de fortalecer la formación integral. Se consolidó el valor del currículo del hogar.

En relación con la metodología, Coronado (2022) adoptó un enfoque cualitativo bajo el paradigma sociocrítico, empleando la Investigación Acción Participativa como estrategia central. El estudio se desarrolló en el entorno natural de los hogares, promoviendo una interacción directa entre los participantes. En este marco, se implementó un proceso de reflexión-acción continuo. Se reconoció la importancia del diálogo entre sujetos y contexto. Además, se integraron principios del pensamiento complejo y la educación del futuro. Se evidenció la riqueza interpretativa del proceso investigativo. Se fortaleció la validez científica de los hallazgos. Por consiguiente, se consolidó un enfoque metodológico innovador. Se reafirmó la pertinencia de la participación comunitaria. Se evidenció la coherencia del diseño investigativo.

En cuanto a los resultados, la investigación permitió que las familias reconocieran sus realidades sociales, económicas y culturales, promoviendo una apropiación consciente de su rol formativo. Se evidenció que el currículo del hogar funcionó como un instrumento emancipador. Asimismo, se destacó la importancia del saber popular en la construcción del conocimiento. Se fortaleció la reflexión crítica en los participantes. Se consolidó la interacción entre conocimiento científico y experiencia cotidiana. Por ende, se evidenció la necesidad de fortalecer el protagonismo familiar. Se reafirmó la relevancia del contexto doméstico en la educación. Se fortaleció la comprensión del desarrollo integral. Se consolidó el impacto social del estudio.

Para Luligo (2024), se desarrolló la investigación doctoral titulada *Convivencia escolar desde el cuidado del ser humano*, en la Universidad Simón Bolívar de

Barranquilla, orientada a abordar problemáticas de violencia y conflictos interpersonales en el contexto educativo colombiano. El estudio evidenció la necesidad de promover un enfoque humanista, crítico y sistémico frente a las dinámicas escolares. En este sentido, se identificaron categorías como convivencia escolar y cuidado del ser humano. Se reconoció la importancia de la corresponsabilidad entre actores educativos. Asimismo, se evidenció la incidencia de las dinámicas sociales en el clima escolar. Se fortaleció la comprensión del fenómeno convivencial. Por lo tanto, se consolidó la necesidad de intervención educativa. Se reafirmó la relevancia del enfoque integral. Se evidenció el impacto en la salud emocional de los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior, la metodología adoptada por Luligo (2024) se enmarcó en el paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo en la modalidad de Investigación Acción Educativa. El estudio se desarrolló en una institución educativa pública, contando con la participación activa de docentes, estudiantes y acudientes. En este sentido, se emplearon técnicas como entrevistas a profundidad, grupos focales, observación participante y talleres vivenciales. Asimismo, se garantizó el rigor metodológico mediante procesos constantes de validación de la información. Se utilizó el software Atlas. Ti para el análisis de los datos. Por consiguiente, se logró una codificación estructurada del fenómeno estudiado. Se fortaleció la confiabilidad del proceso investigativo. Se evidenció la coherencia metodológica. Se consolidó el rigor científico del estudio.

En cuanto a los resultados, la investigación permitió identificar categorías emergentes como comprensión del contexto, corresponsabilidad, gestión emocional, normas de disciplina y gestión del aula. Se evidenció la presencia de conductas disruptivas y relaciones conflictivas que afectaron la convivencia escolar. Asimismo, se reconoció la necesidad de fortalecer la gestión del aula por parte de los docentes. Se destacó la importancia del trabajo corresponsable entre los actores educativos. Por lo tanto, se consolidó la necesidad de implementar estrategias integrales. Se evidenció la influencia de las redes sociales en la convivencia escolar. Se fortaleció la comprensión del fenómeno educativo. Se reafirmó la pertinencia del estudio. Se consolidó su

impacto en el contexto institucional de la Institución Educativa Pedro Pablo Bello, del municipio La Virginia, Risaralda, Colombia.

Teorías que sustentan el estudio: Fundamentación Epistemológica

Teoría Sociocultural

En el marco de la fundamentación epistemológica, la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky se constituyó en un referente esencial para comprender el desarrollo socioemocional en el contexto educativo, al concebirlo como un proceso mediado por la interacción social y cultural. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano no fue asumido como un fenómeno aislado ni estrictamente individual, sino como una construcción progresiva que emergió de las relaciones interpersonales y de la apropiación de herramientas simbólicas presentes en el entorno. En este sentido, la teoría sociocultural permitió interpretar las vivencias familiares como escenarios significativos donde se configuraron aprendizajes emocionales y sociales fundamentales.

Se reconoció que el lenguaje, la cultura y la interacción constituyeron mediadores clave en la formación de las funciones psicológicas superiores. Se evidenció que el entorno familiar actuó como espacio de internalización de significados. Se comprendió que las experiencias compartidas orientaron el desarrollo infantil. Por lo tanto, se consolidó una visión relacional del aprendizaje. Se fortaleció la comprensión del desarrollo socioemocional. Se reafirmó la relevancia del contexto sociocultural. Se evidenció su incidencia en la formación integral del niño. Se consolidó su pertinencia teórica en el estudio.

En correspondencia con este planteamiento, Vygotsky sustentó su postura en la dialéctica marxista, en la cual el conocimiento se generó a partir de la relación sujeto–objeto, mediada por la interacción social y las herramientas culturales. Desde esta concepción, el aprendizaje se configuró como un proceso previo al desarrollo, lo cual implicó que las experiencias sociales incidieron directamente en la construcción de las

capacidades cognitivas y emocionales. En este sentido, se reconoció que el concepto de zona de desarrollo próximo permitió comprender cómo el niño avanzó en su aprendizaje con la mediación de otros.

Asimismo, se evidenció que el rol de los adultos resultó determinante en la orientación del desarrollo. Se comprendió que la guía y el acompañamiento favorecieron la adquisición de habilidades. Por consiguiente, se consolidó la importancia de la mediación social. Se fortaleció la interpretación del proceso educativo. Se evidenció la interdependencia entre aprendizaje y desarrollo. Se reafirmó el valor de la interacción social. Se consolidó la base epistemológica del estudio. En palabras de Matos (1996), se expone que:

...el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (p.4).

En continuidad con el sustento epistemológico, se destacó que el ser humano no solo aprendió del entorno, sino que también lo transformó a partir de su interacción constante con este, lo que permitió comprender el desarrollo como un proceso dinámico y bidireccional. En este marco, uno de los aportes más significativos de la teoría sociocultural fue la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial, mediado por la guía de otros más competentes. Al respecto, Vygotsky (1998) sostuvo que "...una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; es decir, va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual" (p. 14).

Este planteamiento permitió inferir que el aprendizaje se originó en la interacción social antes de ser internalizado, lo cual guardó correspondencia con las vivencias familiares como espacios primarios de mediación. De este modo, ambientes estimulantes y relacionales favorecieron el desarrollo cognitivo y socioemocional. Se reconoció la influencia de la interacción en el aprendizaje. Se evidenció la importancia

de la mediación adulta. Por lo tanto, se consolidó la relevancia del contexto familiar. Se fortaleció la comprensión del desarrollo integral. Se reafirmó la pertinencia del enfoque sociocultural.

En este mismo orden de ideas, se abordó el concepto de aprendizaje mediado, el cual estableció que el conocimiento no se construyó de manera individual, sino a través de herramientas culturales que estructuran el pensamiento. Entre estas, el lenguaje se constituyó como el principal mediador, al posibilitar la construcción compartida de significados y la regulación de las emociones. Tal como lo planteó Salas (2001), "...el lenguaje actúa como mediador fundamental en la construcción del pensamiento y en la regulación de los procesos psicológicos superiores" (p. 67). Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional se vinculó estrechamente con la calidad de las interacciones comunicativas en los contextos familiar y escolar. Asimismo, se evidenció que, mediante el lenguaje, los niños lograron interpretar sus experiencias, expresar emociones y establecer vínculos significativos. Se reconoció la función estructurante del lenguaje. Se evidenció su papel en la regulación emocional. Por consiguiente, se consolidó su relevancia en el desarrollo infantil. Se fortaleció la comprensión del fenómeno comunicativo. Se reafirmó el carácter social del aprendizaje.

De igual forma, se resaltó la importancia de la mediación social en la configuración de la personalidad y las emociones, aspecto que resultó coherente con los propósitos de la presente investigación. En este sentido, Mota de Cabrera y Villalobos (2007) señalaron que "...el desarrollo humano implica la interiorización de normas, valores y formas de interacción social que se adquieren en la relación con otros" (p. 89). Este planteamiento permitió comprender que el aprendizaje trascendió lo cognitivo, incorporando dimensiones afectivas y sociales esenciales para la convivencia. Así, la familia se constituyó como el primer escenario de socialización donde se promovió la regulación emocional, la empatía y la construcción de la identidad. En correspondencia, el desarrollo socioemocional fue interpretado como un fenómeno culturalmente situado, mediado por experiencias compartidas. Se evidenció

la influencia del entorno social. Se reconoció la relevancia de las interacciones tempranas. Por lo tanto, se consolidó la comprensión del desarrollo integral. Se fortaleció la pertinencia teórica del estudio.

En atención a lo anterior, se incorporó el concepto de internalización como proceso mediante el cual las experiencias externas se transformaron en estructuras internas de pensamiento y comportamiento. Al respecto, Carrera y Mazzarella (2001) indicaron que "...las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y posteriormente se internalizan en el individuo" (p. 54). Este proceso permitió explicar cómo habilidades como la autorregulación, la empatía y la identidad se construyeron a partir de las interacciones tempranas. En este sentido, la guía de los adultos resultó fundamental para orientar dichas experiencias.

Se destacó el papel del juego como herramienta esencial en el desarrollo infantil, al constituirse en un espacio simbólico donde los niños exploraron roles, emociones y normas sociales. Según Vygotsky (1998), el juego favoreció la construcción de significados y el desarrollo de funciones superiores (p. 32). Se evidenció la importancia del acompañamiento adulto. Se reconoció el valor del juego en el aprendizaje. Por consiguiente, se consolidó la mediación como eje del desarrollo. Se fortaleció la comprensión del proceso formativo.

En este sentido, se integraron los aportes relacionados con la internalización y el juego como categorías complementarias que enriquecieron la comprensión del desarrollo socioemocional desde la perspectiva sociocultural. Se evidenció que las experiencias compartidas en contextos familiares y educativos permitieron al niño transitar de la regulación externa hacia la autorregulación. Asimismo, se reconoció que el juego simbólico favoreció la experimentación de roles sociales y la construcción de significados. Se comprendió que estas dinámicas promovieron la adquisición de habilidades socioemocionales de manera progresiva. Por lo tanto, se consolidó la relevancia de las interacciones mediadas. Se fortaleció la comprensión del desarrollo como proceso gradual. Se evidenció la influencia del entorno en la formación emocional. Se reafirmó la pertinencia del enfoque sociocultural.

De este modo, la teoría sociocultural permitió comprender que el desarrollo socioemocional no se configuró como un proceso aislado, sino como una construcción social mediada por herramientas culturales como el lenguaje y el juego. En este marco, la familia y la escuela se constituyeron en escenarios fundamentales para la formación emocional del niño, al facilitar la interacción, la comunicación y la comprensión de las emociones. Asimismo, se evidenció que estos contextos favorecieron la construcción de vínculos significativos. Se reconoció la importancia de la mediación cultural. Por consiguiente, se consolidó la comprensión del desarrollo como fenómeno relacional. Se fortaleció la interpretación del proceso educativo. Se reafirmó la relevancia de los contextos formativos. Se evidenció la coherencia teórica del enfoque.

La teoría del apego

En el marco del sustento teórico del estudio, la teoría del apego formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth se configuró como un referente explicativo esencial para interpretar las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar, en coherencia con los objetivos planteados. Desde esta perspectiva, el apego fue comprendido como un sistema conductual innato que se activó en función de la necesidad de seguridad emocional del niño en relación con sus cuidadores primarios. En este sentido, Bowlby (1988) afirmó que “la conducta de apego, como la conducta de crianza, está en cierto grado preprogramada y por lo tanto preparada para desarrollarse en cierto sentido cuando las circunstancias son apropiadas” (p. 27), lo cual permitió interpretar que las interacciones cotidianas en el entorno familiar actuaron como mediadores fundamentales en la configuración de vínculos afectivos.

Dichas experiencias familiares se constituyeron en el microsistema donde se originaron las primeras vivencias emocionales, influyendo de manera directa en la capacidad del niño para afrontar situaciones escolares como la separación, la socialización y la resolución de conflictos. En consecuencia, se evidenció que la calidad del apego incidió significativamente en la forma en que los estudiantes respondieron a las demandas del entorno educativo. De este modo, se fortaleció la comprensión del

vínculo afectivo como eje estructurante del desarrollo socioemocional. Así, se consolidó su pertinencia dentro del análisis investigativo.

En correspondencia con lo anterior, Ainsworth et al. (1978), mediante el procedimiento denominado “Situación Extraña”, identificaron patrones de apego que permitieron comprender la relación entre la disponibilidad del cuidador y el desarrollo emocional infantil. Al respecto, señalaron que “...los niños con apego seguro tienden a mostrar mayor confianza en la exploración de su entorno, mejor regulación emocional y habilidades sociales más fuertes” (p. 320), lo cual evidenció que las experiencias familiares basadas en la sensibilidad y la respuesta oportuna del adulto favorecieron la estabilidad emocional del niño. Asimismo, estas vivencias actuaron como factores protectores frente a contextos de vulnerabilidad como la inestabilidad o la violencia intrafamiliar. En el ámbito preescolar, esta condición se tradujo en mayores niveles de adaptación, interacción social y participación en actividades colectivas.

De igual manera, se destacó la importancia de la articulación entre familia y escuela como un espacio de continuidad afectiva que fortaleció los procesos de transición del niño entre ambos contextos. En consecuencia, se reafirmó que el apego seguro constituyó un elemento determinante en la construcción de competencias socioemocionales. De este modo, se consolidó su valor dentro del desarrollo infantil. Así, se evidenció su aporte al análisis teórico del estudio.

En atención a lo expuesto, Bowlby (1969) enfatizó la función adaptativa del apego como un mecanismo esencial para la supervivencia emocional, al sostener que “la teoría del apego es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás” (p. 1), lo cual permitió comprender que dicha predisposición se manifestó desde las primeras experiencias familiares. En este sentido, los estilos de apego desarrollados en el hogar influyeron de manera significativa en la forma en que los niños enfrentaron los desafíos del contexto escolar.

Así, los patrones de apego inseguro, como el ansioso o el evitativo, se asociaron con dificultades en la autorregulación emocional, la interacción social y la autoestima. Por el contrario, el apego seguro favoreció el desarrollo de la resiliencia, la confianza y la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables. En consecuencia, se evidenció que las vivencias familiares se constituyeron en un factor determinante del desarrollo socioemocional infantil. De este modo, se fortaleció la comprensión del rol de la familia como agente formador primario. Así, se reafirmó la pertinencia de esta teoría dentro del estudio. En consecuencia, se consolidó su aporte al análisis investigativo.

En concordancia con los planteamientos anteriores, la teoría del apego permitió profundizar en la comprensión de cómo las vivencias familiares incidieron en la configuración del desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar, en coherencia con los objetivos de la investigación. Desde esta perspectiva, se evidenció que la calidad del vínculo afectivo establecido entre el niño y sus figuras de cuidado determinó la forma en que este interpretó su entorno y respondió a las demandas sociales y emocionales del contexto escolar. En este sentido, Ainsworth et al. (1978) señalaron que "...la sensibilidad y disponibilidad del cuidador constituyen factores determinantes en la formación de un apego seguro" (p. 305), lo cual permitió inferir que las prácticas parentales influyeron directamente en la estabilidad emocional infantil.

Se reconoció que dichas experiencias tempranas fueron internalizadas como modelos operativos que orientaron la conducta del niño en escenarios como el aula. De este modo, los niños con vínculos seguros demostraron mayor capacidad de autorregulación, interacción social positiva y adaptación escolar. En consecuencia, se reafirmó que las vivencias familiares constituyeron un eje central en la comprensión del desarrollo socioemocional. Así, se fortaleció la base teórica del estudio. En consecuencia, se evidenció su coherencia con el enfoque investigativo planteado y se reafirmó que las vivencias familiares constituyeron un eje central para la comprensión del desarrollo socioemocional, fortaleciendo así la pertinencia teórica del estudio.

La Teoría de Sistemas Familiares

Con el propósito de interpretar las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, la Teoría de Sistemas Familiares propuesta por Murray Bowen se configuró como un referente explicativo de alto valor, al concebir la familia como una unidad emocional interdependiente en la cual las conductas individuales no fueron comprendidas de manera aislada. Desde esta perspectiva, Bowen (1978) estableció que: “La familia, por naturaleza, hace que sus miembros estén intensamente conectados emocionalmente” (p. 1), lo cual permitió comprender que dichas conexiones influyeron directamente en la configuración emocional de los niños en edad preescolar.

Asimismo, en el contexto colombiano, estas dinámicas se evidenciaron en prácticas cotidianas donde tensiones, ansiedades y equilibrios familiares fueron transferidos al comportamiento infantil. El niño internalizó dichas experiencias, reflejándolas en su capacidad de autorregulación, empatía y adaptación en el entorno escolar. En consecuencia, el aula se constituyó en un escenario donde emergieron estas manifestaciones, evidenciando la estrecha relación entre sistema familiar y desarrollo socioemocional. De este modo, esta teoría permitió analizar la influencia del entorno familiar como un sistema dinámico. Así, se consolidó su pertinencia para el estudio.

En continuidad con este enfoque, el concepto de diferenciación del self adquirió relevancia central al referirse al nivel de autonomía emocional que un individuo desarrolló dentro de su sistema familiar. Al respecto, Reyes (2008) señaló que: “La diferenciación es el concepto más importante de la teoría de Bowen. Éste implica el grado de independencia emocional que el sujeto tiene con respecto a las personas importantes de su medio” (p. 1), lo cual permitió inferir que los niveles de diferenciación parental incidieron directamente en la formación emocional de los hijos. Asimismo, cuando los padres presentaron baja diferenciación, tendieron a generar relaciones de fusión emocional que limitaron el desarrollo de la autonomía en los niños.

Esta condición se tradujo en dificultades para la autorregulación, dependencia emocional y baja tolerancia a la frustración en el contexto preescolar. Por el contrario, familias con mayor diferenciación promovieron ambientes más equilibrados que favorecieron la toma de decisiones y la expresión emocional adecuada. En consecuencia, este constructo se vinculó directamente con el objeto de estudio. De este modo, se fortaleció la comprensión de las vivencias familiares como determinantes del desarrollo socioemocional. Así, se reafirmó su pertinencia teórica.

De manera complementaria, el proceso de proyección familiar descrito por Bowen se constituyó en un elemento clave para interpretar las dinámicas emocionales presentes en el entorno familiar. Bowen (1989) afirmó que: "...el hijo que se convierte en objeto de la proyección de los padres es el más apegado emocionalmente a ellos y el que termina con un nivel más bajo de diferenciación de self" (p. 3), evidenciando cómo las ansiedades y conflictos no resueltos de los padres fueron transferidos a los hijos. En este sentido, en el contexto de la investigación, esta dinámica se manifestó en niños que presentaron conductas ansiosas, agresivas o retraídas dentro del aula, como reflejo de tensiones familiares internalizadas. Asimismo, el entorno escolar se constituyó en un espacio donde se exteriorizaron dichas cargas emocionales, afectando la convivencia y el aprendizaje. En consecuencia, la comprensión de este proceso permitió identificar que múltiples dificultades socioemocionales no fueron inherentes al niño. De este modo, se fortaleció la interpretación sistémica del fenómeno. Así, se reafirmó la necesidad de abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral.

Finalmente, la fusión emocional y la triangulación se configuraron como dinámicas familiares que complejizaron el desarrollo socioemocional infantil dentro del contexto estudiado. En este sentido, Baeza et al. (2020) señalaron que: "Es parte del componente interpersonal de la diferenciación del self y se define como la tendencia a continuar en la posición que uno mismo ocupaba en la familia de origen, tratando ante todo de conseguir la aprobación del otro" (p. 12), lo cual evidenció la reproducción de patrones intergeneracionales en las relaciones actuales. Asimismo, en los niños en

edad preescolar, estas dinámicas se tradujeron en inseguridad, dependencia emocional y dificultades para establecer relaciones sanas con sus pares. La triangulación, por su parte, implicó la inclusión del niño en conflictos de los adultos, generando una sobrecarga emocional significativa. En consecuencia, estas condiciones repercutieron directamente en el desempeño escolar y en la interacción social.

Modelo Integrado de Desarrollo Emocional

En correspondencia con los objetivos formulados en la investigación, la educación emocional propuesta por Rafael Bisquerra se constituyó en un referente teórico fundamental para interpretar la incidencia de las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2009) definió la educación emocional como "...un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona" (p. 18), lo cual permitió inferir que las emociones no fueron concebidas como un componente accesorio, sino como un eje estructurante del desarrollo humano. En este marco, las experiencias vividas por el niño en el entorno familiar adquirieron un carácter formativo determinante, al configurar las bases de su comportamiento emocional.

En el contexto preescolar, dichas vivencias se manifestaron en la forma como el niño se relacionó, reguló sus emociones y respondió a situaciones sociales. Por consiguiente, esta teoría permitió sustentar que el desarrollo socioemocional no ocurrió de manera espontánea, sino como resultado de procesos educativos intencionados que se iniciaron en el hogar. De esta manera, se fortaleció la pertinencia del estudio al vincular la familia como núcleo formador de competencias emocionales.

Desde otra arista, este enfoque permitió comprender que las vivencias familiares se constituyeron en experiencias educativas implícitas que influyeron directamente en la configuración de competencias socioemocionales. En tal sentido, las prácticas de crianza, los estilos comunicativos y las dinámicas afectivas presentes en el hogar actuaron como mediadores del desarrollo emocional infantil. De acuerdo con Bisquerra

(2009), "...el desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada. Por esto, la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital" (p. 11), lo cual evidenció que la infancia representó una etapa crítica para la consolidación de dichas competencias.

En consecuencia, los niños que crecieron en entornos familiares donde se promovió la expresión emocional, el diálogo y la empatía, presentaron mayores habilidades para adaptarse al contexto escolar. En contraste, contextos familiares carentes de estas prácticas limitaron el desarrollo de habilidades como la autorregulación y la convivencia. Así se estableció una relación directa entre las vivencias familiares y el desempeño socioemocional en el aula.

En esta misma línea argumentativa, la teoría de Bisquerra organizó las competencias emocionales en dimensiones específicas como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y las competencias sociales, las cuales se desarrollaron progresivamente desde los primeros años de vida. Este planteamiento permitió analizar cómo cada una de estas competencias fue influenciada por las experiencias vividas en el hogar. En consecuencia, la familia se configuró como el primer espacio donde el niño aprendió a identificar sus emociones, a nombrarlas y a gestionarlas de manera adecuada. En coherencia con ello, Bisquerra (2011) afirmó que "...la primera educación emocional la recibe el bebé de sus padres" (p. 23), destacando el rol protagónico de los cuidadores en este proceso formativo. Por tanto, las interacciones cotidianas, el clima afectivo y la disponibilidad emocional de los adultos determinaron en gran medida la calidad del desarrollo socioemocional.

Aunado a lo anterior, se reconoció que la educación emocional no solo se limitó al ámbito familiar, sino que requirió una articulación con el contexto escolar para potenciar su impacto. En este sentido, Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) señalaron que "...es en la familia, desde los primeros momentos de la vida, cuando debería iniciarse la educación emocional" (p. 4), lo cual implicó que la escuela debía complementar y fortalecer estos aprendizajes iniciales. En el caso de los estudiantes de preescolar, esta articulación resultó fundamental, ya que permitió consolidar habilidades

socioemocionales que facilitaron la convivencia, el aprendizaje y la adaptación al entorno educativo. En consecuencia, la ausencia de coherencia entre ambos contextos generó inconsistencias en el desarrollo emocional del niño. Por ello, la teoría respaldó la necesidad de analizar las vivencias familiares como parte integral del proceso educativo. Así, se reafirmó la importancia de fortalecer el vínculo familia-escuela como estrategia para el desarrollo socioemocional.

Finalmente, la perspectiva de Bisquerra orientó la educación emocional hacia el bienestar y la prevención de conductas desadaptativas, lo cual otorgó un sentido teleológico al estudio. En este marco, el autor sostuvo que “...la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar” (Bisquerra, 2008, p. 89), evidenciando que dichas competencias actuaron como factores protectores frente a diversas problemáticas sociales y educativas. Asimismo, Bisquerra (2020) planteó que “...la competencia emocional está en función de las experiencias vitales que uno ha tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, con los compañeros, escolares” (párr. 8), vinculando directamente el desarrollo emocional con la historia de vida del individuo.

En el contexto colombiano, caracterizado por diversas realidades familiares, este enfoque permitió comprender la heterogeneidad en el desarrollo socioemocional de los niños. Por tanto, las vivencias familiares se constituyeron en un factor determinante que pudo potenciar o limitar el bienestar infantil. De este modo, la teoría de la educación emocional ofreció un marco interpretativo sólido para analizar el fenómeno estudiado en coherencia con los objetivos de la investigación.

Dimensión Axiológica

En atención a los objetivos formulados en la investigación, la dimensión axiológica se constituyó en un eje fundamental para comprender cómo las vivencias familiares incidieron en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar, al centrarse en la formación de valores que orientaron la conducta humana. Desde esta perspectiva, la axiología se comprendió como el campo que estudia la naturaleza de

los valores y su influencia en la construcción de la personalidad. En este sentido, Gabrhelová (2020) afirmó que: “El proceso educativo tiene como tarea desarrollar y enriquecer las relaciones humanas de valoración de la realidad a un nivel superior, proporcionando los prerrequisitos para el crecimiento y la maduración de las personalidades a mayor escala” (p. 4), lo cual permitió inferir que la educación no se limitó a la transmisión de conocimientos, sino que promovió la interiorización de valores que configuraron la identidad del sujeto. En el contexto preescolar, dichos valores se manifestaron en la forma en que el niño interactuó, respetó y reconoció a los otros. Por consiguiente, la familia se posicionó como el primer espacio donde se construyeron dichas valoraciones.

En continuidad con lo anterior, las experiencias vividas en el hogar se constituyeron en el primer escenario donde el niño desarrolló su sistema de valores, el cual orientó su comportamiento en contextos posteriores como la escuela. En este marco, las prácticas familiares relacionadas con el respeto, el cuidado, la comunicación y el reconocimiento incidieron directamente en la manera en que el niño se percibió a sí mismo y a los demás. De acuerdo con Kryvylova (2022), el enfoque axiológico permitió identificar los valores prioritarios que orientaron la educación, la formación y el autodesarrollo en la sociedad contemporánea, lo cual implicó que dichos valores debieron ser vivenciados y no solo enseñados de manera teórica. En consecuencia, el niño que creció en un entorno donde se practicaron valores positivos desarrolló una base sólida para la convivencia y la regulación emocional. Por el contrario, la ausencia de estos referentes generó dificultades en la interacción social.

Desde otra perspectiva, la escuela se configuró como el espacio donde estos valores fueron reforzados, resignificados o transformados mediante la interacción social y las experiencias pedagógicas. En este sentido, Saavedra (2023) señaló que: “La axiología es el estudio filosófico de los valores... Este enfoque tiene como objetivo moldear la conciencia moral y las orientaciones de valores de los estudiantes en el proceso educativo” (p. 5), lo cual evidenció que la educación tuvo una función ética orientada a la formación integral del individuo. En el nivel preescolar, esto implicó

diseñar estrategias pedagógicas que fomentaron el respeto, la empatía, la solidaridad y la responsabilidad, como competencias esenciales para la vida en sociedad. Por tanto, la interacción entre familia y escuela resultó determinante para consolidar un desarrollo socioemocional equilibrado. En consecuencia, el estudio se sustentó en esta dimensión para analizar cómo los valores adquiridos en el hogar influyeron en la conducta escolar del niño.

De igual manera, la relación entre desarrollo socioemocional y formación en valores permitió comprender que ambos procesos fueron inseparables y se construyeron de manera simultánea. En este marco, las vivencias familiares aportaron un primer currículo axiológico que orientó la manera en que el niño interpretó la realidad y se relacionó con su entorno. Cuando el niño experimentó reconocimiento, afecto y escucha en su hogar, desarrolló una percepción positiva de sí mismo que favoreció su autoestima y su capacidad de interacción. En este sentido, la escuela actuó como un espacio complementario que fortaleció estos aprendizajes a través de la convivencia y el trabajo colaborativo.

Así, la articulación entre ambos contextos permitió consolidar competencias socioemocionales fundamentales. De este modo, la dimensión axiológica aportó elementos clave para comprender la formación integral del estudiante en coherencia con los objetivos de la investigación. Esta dimensión orientó el estudio hacia la comprensión del desarrollo humano desde una perspectiva ética y formativa, donde el bienestar individual y colectivo se constituyó en fines esenciales del proceso educativo. En este sentido, Agrelo (2019) planteó que la escuela de la dignidad:

...se centra en el respeto absoluto a la dignidad, la autonomía, la toma de decisión y al bienestar subjetivo experimentado por la infancia, que deja de ser etiquetada como alumnas y alumnos para ser acompañada como personas humanas dignas de la máxima consideración (p. 6).

En correspondencia con lo planteado, esta propuesta situó al estudiante de preescolar como una persona valiosa en sí misma y no únicamente como un futuro ciudadano o un sujeto orientado al rendimiento académico, lo cual implicó una

transformación profunda en las prácticas pedagógicas y relacionales que se desarrollaron tanto en la familia como en la escuela. En este sentido, reconocer la dignidad del niño supuso asumirlo como un ser con derechos, emociones, necesidades y potencialidades propias, que debieron ser atendidas de manera integral. En el marco del estudio, este enfoque permitió interpretar las vivencias familiares como el primer escenario donde el niño experimentó, o no, el respeto hacia su dignidad y autonomía, lo cual incidió directamente en la construcción de su identidad personal.

De esta manera, dichas experiencias se proyectaron en su desarrollo socioemocional, manifestándose en aspectos como la autoestima, la seguridad y la confianza básica. Por consiguiente, estas condiciones influyeron en la forma en que el niño se vinculó con el entorno escolar, sus compañeros y docentes. De este modo, cuando la familia y la institución educativa convergieron en una pedagogía centrada en la dignidad, se fortaleció el reconocimiento del valor humano del estudiante, consolidando condiciones axiológicas favorables que potenciaron su desarrollo socioemocional integral en coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

Dimensión Antropológica

Desde esta comprensión, la dimensión antropológica en educación colocó en el centro la pregunta por quién fue la persona humana y qué tipo de ser humano se buscó formar, subrayando que toda acción educativa descansó en una determinada imagen de hombre. De allí que para Wulf (2024): “El concepto de Bildung enfatiza el lado activo, individual y subjetivo del aprendizaje y desarrollo humano” (p. 3), insistiendo en que el ser humano fue concebido como un sujeto en proceso, abierto, relacional y capaz de autoformarse. En consecuencia, esta perspectiva permitió comprender al niño de preescolar no solo como receptor de contenidos, sino como persona en desarrollo que construyó su identidad en interacción con otros y con el mundo. En este marco, la dimensión antropológica fundamentó la idea de que las experiencias vividas en el seno de la familia, vínculos afectivos, reconocimiento, diálogo y cuidado, fueron constitutivas de la propia humanidad del niño, pues allí comenzó a descubrir quién era, cuánto valía y cómo relacionarse con los demás, configurando así su base socioemocional.

En continuidad con lo anterior, desde una mirada antropológica de la familia, Palomino (2013) advirtió que no fue posible comprender la educación de la persona sin situar en el entramado de relaciones familiares que la humanizaron. Al respecto, sostuvo que “la familia constituye el primer ámbito de humanización de la persona, donde se aprenden los vínculos fundamentales que configuran su modo de ser y estar en el mundo” (p. 45). Este planteamiento resaltó que la familia no fue solo un contexto funcional, sino el espacio originario donde el niño se experimentó como hijo, hermano y miembro de una comunidad concreta, constituyéndose como sujeto de dignidad y de pertenencia. De esta manera, la dimensión antropológica permitió interpretar que las vivencias familiares de los estudiantes de preescolar —experiencias de cercanía o distancia, de cuidado o desatención, de diálogo o violencia— incidieron directamente en su desarrollo socioemocional, debido a que tocaron el núcleo de su proceso de humanización y de construcción de identidad personal.

Desde otra perspectiva, la educación se concibió como un proceso de humanización, es decir, como una acción orientada a favorecer la plenitud personal y relacional del ser humano. Ante esto, Nanni (2010) afirmó que: “Todo aprendizaje que es bueno para la escuela también es bueno para la vida: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a conocerse a sí mismo, aprender a vivir en armonía con los demás” (p. 2), subrayando que toda educación verdaderamente humana implicó autoconocimiento y convivencia. En este sentido, se comprendió que en el nivel preescolar las experiencias educativas debieron propiciar que el niño se reconociera como sujeto singular, con historia propia y capacidad de expresión, al mismo tiempo que se integrará como ser relacional en dinámicas de cooperación y respeto. Por tanto, las prácticas educativas y familiares convergieron como escenarios formativos que incidieron en la consolidación de competencias socioemocionales.

En correspondencia con lo expuesto, en el marco del estudio sobre vivencias familiares y desarrollo socioemocional, esta visión antropológica permitió sostener que las prácticas familiares —cómo se escuchó al niño, cómo se le orientó, cómo se le integró en la vida cotidiana— constituyeron experiencias formativas que trascendieron

lo inmediato y se reflejaron en su desempeño escolar. Así, su seguridad para expresarse, su disposición a cooperar y su capacidad para establecer relaciones armónicas en el aula encontraron fundamento en dichas experiencias iniciales. Por otra parte, una antropología relacional de la infancia subrayó que los niños fueron personas plenas, dotadas de dignidad y agencia, cuya identidad se configuró en redes de pertenencia que articularon familia, escuela y comunidad, lo cual reafirmó la importancia de analizar dichas vivencias desde una perspectiva integral y contextualizada.

Aunado a lo anterior, se entendió que: “La dignidad de la vida de los niños reside en su relación con los demás, pues ya están plenamente vivos, plenamente presentes, plenamente dotados de promesas en el mundo de Dios” (D’Souza, 2021, p. 5), destacando que la dignidad del niño no fue futura, sino actual. En este sentido, esta concepción antropológica impidió reducir al niño de preescolar a un futuro ciudadano o sujeto productivo, obligando a reconocerlo como persona en el presente, con derecho a relaciones que resguardaron su integridad emocional y social. En consecuencia, esta perspectiva permitió fundamentar que las vivencias familiares no debieron interpretarse únicamente como antecedentes contextuales, sino como experiencias que incidieron directamente en la dignidad y la agencia del niño. De este modo, cuando el entorno familiar favoreció la pertenencia, el reconocimiento y el respeto, se fortaleció un desarrollo socioemocional coherente con su condición humana, consolidando bases sólidas para su formación integral en el contexto educativo.

Recorrido Diacrónico

Desde esta perspectiva analítica, la fundamentación diacrónica del estudio se sustentó en la revisión histórica de la familia como institución clave en la formación humana y su incidencia en el desarrollo socioemocional infantil. Se examinó la transformación de las concepciones sobre la infancia, la crianza y la educación emocional a lo largo del tiempo, evidenciando cambios significativos en su comprensión. En este marco, se integraron aportes provenientes de enfoques sociológicos, psicológicos y pedagógicos que permitieron interpretar el papel de la

familia en la configuración de habilidades socioemocionales. Asimismo, el análisis histórico facilitó ubicar el fenómeno investigado dentro de una trayectoria evolutiva que explica las prácticas contemporáneas.

Se consideró que dichas prácticas no emergieron de forma aislada, sino como resultado de procesos acumulativos. Por consiguiente, se comprendió que las dinámicas familiares actuales respondieron a transformaciones sociales progresivas. Este enfoque permitió ampliar la interpretación del objeto de estudio. De este modo, se consolidó una visión contextualizada del desarrollo infantil. Se evidenció la influencia de factores históricos en la crianza. Se fortaleció la comprensión del fenómeno. Se garantizó coherencia analítica. Se reafirmó la pertinencia del enfoque diacrónico.

En continuidad con lo anterior, la familia se reconoció históricamente como la institución primaria de organización social y el primer espacio de socialización del individuo. Se destacó que su evolución respondió a transformaciones económicas, culturales y sociales propias de cada época. De acuerdo con Pérez (2022), su origen se situó en los inicios de la humanidad, consolidándose progresivamente como núcleo fundamental. Además, se comprendió que más allá de su definición jurídica, la familia constituyó el espacio donde se establecieron vínculos afectivos iniciales. Se identificó que en este contexto se aprendieron normas y valores esenciales. El Diccionario de la Real Academia Española (2025) definió la familia como un grupo de personas unidas por parentesco. Por consiguiente, se reafirmó su carácter estructural en la sociedad. Se evidenció su función formativa. Se fortaleció su comprensión como sistema social. Se reconoció su influencia en la identidad. Se amplió su interpretación conceptual. Se consolidó su relevancia histórica.

Desde otra mirada complementaria, la familia se interpretó como una estructura social dinámica que trasciende la noción de grupo doméstico. Se consideró que sus interacciones influyeron en múltiples dimensiones de la vida individual y colectiva. Según Bezanilla y Miranda (2013), se configuró como un sistema interconectado con otras instituciones sociales. Asimismo, se reconoció su vínculo con el Estado, la religión y la comunidad. Esta interrelación permitió comprender su papel en la construcción de

la identidad. Por tanto, el desarrollo infantil no se analizó de forma aislada. Se interpretó en función de contextos históricos y culturales. En consecuencia, se evidenció que las vivencias familiares respondieron a procesos sociales amplios. Se fortaleció la comprensión sistémica del fenómeno. Se amplió el análisis contextual. Se consolidó una visión integradora. Se reafirmó la complejidad del estudio.

Si se remonta a los antecedentes históricos de la infancia, se evidenció que durante largos periodos esta fue concebida como una etapa transitoria hacia la adultez. Los niños fueron considerados sujetos sin particularidades propias. No obstante, a partir del siglo XX se produjo un cambio significativo en esta concepción. Las corrientes psicológicas y pedagógicas comenzaron a reconocer la infancia como etapa diferenciada. En este sentido, se destacó el papel del entorno familiar en el desarrollo. Asimismo, se valoraron las interacciones tempranas como base del aprendizaje. Se introdujeron conceptos vinculados a la calidad de los vínculos afectivos. Por consiguiente, se relacionaron estos con la seguridad emocional. De este modo, se introdujeron conceptos como la calidad de los vínculos afectivos entre cuidadores y niños, relacionándolos con su seguridad emocional y su capacidad de autorregulación, elementos fundamentales para el desarrollo integral.

De manera articulada, la evolución del concepto de educación emocional reflejó la creciente importancia del entorno familiar en el desarrollo socioemocional. Se identificó que este enfoque emergió como respuesta a la necesidad de una formación integral. Según Pérez (2022), se vinculó con la inteligencia emocional. Además, Bisquerra (2014) señaló que sus bases se encuentran en la psicología y la pedagogía. En este sentido, se evidenció que la dimensión emocional ha estado presente en la educación desde tiempo atrás. Por consiguiente, se reconoció su consolidación en el siglo XXI. Se interpretó como un proceso formativo continuo. Se destacó su relación con la familia. Se fortaleció su valor teórico. Se amplió su comprensión educativa. Se consolidó su pertinencia en el estudio.

En correspondencia con lo anterior, el interés por la educación emocional se incrementó en función de las transformaciones sociales contemporáneas. Se evidenció

que los cambios tecnológicos y culturales modificaron las dinámicas familiares. Asimismo, factores como el uso de dispositivos digitales influyeron en la expresión emocional infantil. Se reconoció que estos elementos generaron nuevos desafíos en la crianza. Por ende, se hizo necesario analizar sus implicaciones. Se consideró que la familia continuó siendo un referente central. Sin embargo, sus formas de interacción se transformaron. En consecuencia, se evidenció la necesidad de adaptación. Se fortaleció el análisis contextual. Se amplió la comprensión de las dinámicas actuales. Se consolidó la relevancia del estudio.

De tal modo, la investigación se orientó hacia la construcción de un constructo teórico sobre las vivencias familiares y su impacto en el desarrollo socioemocional. Se centró en niños de 5 a 7 años en la Institución Educativa Manuela Beltrán. Se planteó comprender no solo las influencias actuales, sino también su evolución histórica. Asimismo, se buscó identificar estrategias que fortalecieran la educación emocional. En consecuencia, se integraron los contextos familiar, escolar y comunitario. Se promovió una visión integral del fenómeno. Se analizaron las interacciones entre estos espacios. Se fortaleció el marco interpretativo. Se consolidó una perspectiva innovadora. Se reafirmó la pertinencia del estudio.

A partir de este recorrido diacrónico, se evidenció que el desarrollo socioemocional infantil se encuentra profundamente vinculado con la historicidad de las prácticas familiares. Se reconoció que dichas prácticas constituyeron construcciones sociales complejas. Asimismo, integraron dimensiones culturales, económicas y relacionales. Por consiguiente, su análisis permitió comprender su manifestación actual. Se destacó la importancia de proyectar acciones formativas pertinentes. Se fortaleció la interpretación contextual del fenómeno. Se consolidó la coherencia teórica del estudio. Se amplió la comprensión del desarrollo infantil. Se reafirmó la relevancia del enfoque histórico, al ofrecer una visión profunda, contextualizada y coherente del fenómeno en estudio.

Bases Teóricas

Vivencias Familiares

Las familiares en preescolar constituyen el núcleo primario para el desarrollo socioemocional en los niños, actuando como entornos iniciales de contención afectiva y modelado emocional que trascienden profundamente al aula. Esta función no se limita a la satisfacción de necesidades básicas, sino que abarca la construcción de los primeros vínculos afectivos desde los cuales el niño aprende a reconocer, nombrar y regular sus emociones. Para Guerrero (2023), la familia cumple un rol irremplazable al señalar que "su función principal es la de la contención afectiva, entendida como la capacidad de la familia para sostener las emociones de los menores, a través del acompañamiento y la disposición de espacios para la expresión de los sentimientos" (p. 10). Esta conceptualización resulta de enorme profundidad teórica y práctica, pues desplaza la idea de que la familia únicamente provee sustento material para situar en el centro de su función el sostén emocional cotidiano.

De ahí que, la capacidad de los adultos cuidadores de permanecer presentes, disponibles y sensibles frente a los estados emocionales del niño. En el contexto preescolar colombiano, donde las aulas reciben niños provenientes de entornos socioeconómicos altamente heterogéneos, esta contención afectiva adquiere valor estratégico, pues los niños que han experimentado acompañamiento emocional sostenido en el hogar llegan al aula con mayores recursos para autorregularse, relacionarse con sus pares y participar en procesos de aprendizaje. Así, concebir la familia como espacio de contención afectiva implica que las políticas de educación inicial deben fortalecer alianzas entre el hogar y la institución educativa, de modo que la resiliencia socioemocional construida en las vivencias familiares se convierta en andamiaje del desarrollo integral del niño preescolar.

En la etapa preescolar, las vivencias familiares socializan conductas prosociales que preparan al niño para la convivencia escolar y para el ejercicio de relaciones colaborativas con sus pares y docentes. Esta función socializadora opera de manera continua a través de las interacciones cotidianas en el hogar, desde el modo en que los adultos resuelven conflictos hasta la manera en que expresan afecto o imponen límites.

En este sentido, Palacio (2018) sostiene que "el papel de la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y adolescentes para su futuro desenvolvimiento social" (p. 1), afirmación que no debe leerse como una declaración genérica, sino como la constatación de que el hogar es el primer laboratorio social donde el niño aprende normas de convivencia, formas de comunicación y estrategias de negociación que luego trasladará al espacio escolar.

Esta preparación se produce principalmente a través del modelado directo: cuando un padre o madre resuelve una disputa familiar con diálogo en lugar de imposición, cuando comparten momentos de mesa o cuando involucran al niño en decisiones simples del hogar, están transmitiendo valores que reducen los conflictos en el aula y favorecen actitudes de cooperación. En el contexto de la educación inicial colombiana, comprender este rol supone que el docente de preescolar debe conocer las dinámicas familiares de sus estudiantes, para articular lo que el niño ha aprendido en casa con lo que se trabaja en el aula, creando así una continuidad formativa que potencia el ajuste socioemocional y previene la aparición de conductas disruptivas producto de la discontinuidad entre los dos entornos de socialización.

El entorno familiar impacta directamente el comportamiento socioemocional del niño en preescolar, de modo que las interferencias hogareñas, entendidas como disfunciones en la dinámica de crianza, la inestabilidad afectiva o la exposición a conflictos permanentes, se manifiestan con claridad en el aula y demandan del docente una comprensión profunda de sus causas y efectos. Guerrero (2023) precisa que "la familia es la base de interacciones vitales que concretan una crianza que promueve la socialización y el desarrollo pleno de la personalidad" (p. 3), señalando con ello que no es la familia en abstracto, sino la calidad de las interacciones que en ella se producen, lo que determina el tipo de sujeto socioemocional que el niño lleva consigo al aula.

Esta perspectiva obliga a cuestionar abordajes reduccionistas que responsabilizan únicamente al niño por sus dificultades de convivencia o regulación emocional, y a situar el análisis en las condiciones reales del entorno familiar. Cuando las vivencias familiares están atravesadas por la pobreza, la violencia intrafamiliar, el

abandono emocional o las prácticas de crianza punitivas, el niño llega al aula con su sistema de regulación emocional alterado, lo que dificulta la gestión grupal y compromete su aprendizaje. Por ello, este estudio invita a diseñar intervenciones cualitativas que reconozcan las barreras culturales y socioeconómicas que atraviesan las familias colombianas, y que ofrezcan a los docentes herramientas pedagógicas para acompañar a los niños cuyas vivencias familiares representan factores de riesgo, sin estigmatizar sus contextos de origen.

La participación familiar activa consolida las habilidades socioemocionales en la etapa preescolar mediante la construcción de sinergias sostenidas entre la familia y la institución educativa, sinergias que no pueden reducirse a reuniones periódicas de padres de familia, sino que deben traducirse en vínculos de corresponsabilidad pedagógica. Guerrero (2023) concluye que "un papel activo de la familia en el proceso educativo favorece el desarrollo integral del niño preescolar" (p. 45), conclusión que, analizada con detenimiento, revela que el desarrollo integral del niño no puede depender exclusivamente de lo que ocurre dentro del aula, pues las competencias socioemocionales se construyen en una red de experiencias que abarca tanto el hogar como la escuela.

En el contexto colombiano, donde numerosas familias enfrentan jornadas laborales extensas, bajo capital escolar o condiciones de vulnerabilidad social, propiciar este papel activo requiere estrategias pedagógicas flexibles e inclusivas que adapten la participación a las posibilidades reales de cada familia. Las vivencias como el acompañamiento en tareas, los momentos de juego compartido o las conversaciones sobre las experiencias escolares del niño son prácticas que potencian la empatía y la resiliencia, al crear puentes de sentido entre el mundo del hogar y el mundo de la escuela. En consecuencia, fortalecer esta alianza exige que las políticas de educación inicial en Colombia incorporen estrategias explícitas de vinculación parental, reconociendo que la participación familiar es un derecho y una condición estructural para garantizar el desarrollo socioemocional pleno de los niños en preescolar.

Complementando las perspectivas anteriores, resulta indispensable incorporar la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), para comprender la complejidad de los factores que inciden en el desarrollo socioemocional del niño preescolar, dado que este no puede explicarse como el resultado de una sola influencia, sino como el producto de la interacción dinámica entre múltiples entornos concéntricos. Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano ocurre en un ambiente ecológico concebido como "un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas" (p. 23), en el que el microsistema familiar es el más próximo al niño y, por tanto, el de mayor influencia sobre sus primeras formas de regulación emocional, identidad afectiva y comportamiento prosocial.

Este principio teórico resulta de una profundidad analítica notable para comprender las vivencias familiares en preescolar: las interacciones cotidianas entre el niño y sus cuidadores primarios en el microsistema del hogar determinan los modelos de apego, las estrategias de comunicación emocional y los patrones de respuesta ante el conflicto que el niño reproduce en el aula. Asimismo, la teoría de Bronfenbrenner permite entender que cuando el microsistema familiar y el microsistema escolar están en sintonía, lo que él denomina mesosistema, el niño experimenta continuidades de sentido y norma que refuerzan su seguridad emocional y su disposición al aprendizaje. Por ello, desde esta perspectiva ecológica, las vivencias familiares en preescolar no son un asunto privado del hogar, sino un factor pedagógico de primer orden que demanda la atención sistemática de las instituciones educativas y las políticas públicas de educación inicial en Colombia.

Desde el campo específico de la educación emocional, Bisquerra y Chao (2021), ofrecen un marco conceptual de alta pertinencia para interpretar la función de las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional preescolar, al sostener que "la educación emocional es una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario, y tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales con la intención de mejorar el bienestar personal y social desde los primeros años de vida" (p. 10). Esta afirmación invita a una reflexión crítica

sobre el alcance y los límites del aula preescolar: si la educación emocional responde a necesidades que el currículo ordinario no siempre atiende, entonces las vivencias familiares, como primer espacio de educación emocional no formal, cobran un valor formativo insustituible que ninguna intervención pedagógica puede suplir completamente.

Lo que el niño aprende en su familia sobre cómo nombrar sus emociones, cómo tolerar la frustración, cómo pedir ayuda o cómo expresar afecto constituye la base sobre la cual el maestro de preescolar construye competencias socioemocionales más elaboradas. Así, la articulación entre la educación emocional que ocurre en el hogar y la que promueve intencionalmente la escuela es la condición que garantiza la coherencia y profundidad del desarrollo socioemocional del niño preescolar. En Colombia, esto implica que los programas de formación docente deben incluir estrategias de lectura del contexto familiar, para que los maestros de preescolar puedan acompañar el desarrollo emocional de sus estudiantes con un conocimiento real de las vivencias que los configuran.

En consonancia con lo señalado, Guevara, Rugerio, Hermosillo y Corona (2020) aportan una revisión empírica sistemática sobre el aprendizaje socioemocional en preescolar que resulta fundamental para comprender el papel mediador de las vivencias familiares en este proceso. Los autores señalan que los niños en edad preescolar que han crecido en entornos familiares con comunicación afectiva positiva y prácticas de crianza sensibles "desarrollan mayores niveles de autorregulación emocional, mayor capacidad para identificar y gestionar sus propias emociones, y mejores habilidades para establecer relaciones positivas con sus pares y docentes en el aula" (p. 6). Este hallazgo empírico confirma que las vivencias familiares no son únicamente antecedentes del desarrollo socioemocional, sino factores activos y continuos que operan en paralelo con la acción pedagógica del maestro de preescolar.

En términos prácticos, esto significa que cuando la familia refuerza en el hogar los aprendizajes emocionales trabajados en la escuela, por ejemplo, el reconocimiento de emociones, el diálogo para resolver conflictos o el ejercicio de la empatía, el efecto

formativo se multiplica de manera significativa. De lo contrario, cuando existe una ruptura entre los modelos emocionales del hogar y los del aula, el niño experimenta una discontinuidad que puede generar confusión, ansiedad y dificultades de adaptación escolar que se expresan en conductas disruptivas o retraimiento social. Para la educación inicial colombiana, esta evidencia fundamenta la necesidad urgente de diseñar programas de parentalidad positiva que involucren activamente a las familias en el desarrollo socioemocional de sus hijos desde la etapa preescolar.

Profundizando en las implicaciones del desarrollo socioemocional temprano, Olhaberry y Sieverson (2022) establecen que "el desarrollo socio-emocional y la regulación emocional constituyen logros centrales durante la primera infancia, ocurriendo en un contexto relacional y contribuyendo al logro de vínculos saludables, a la integración social, el logro escolar y la salud mental posterior" (p. 358). Esta conceptualización revela una dimensión temporal de enorme trascendencia para la comprensión de las vivencias familiares en preescolar: lo que el niño experimente en su entorno familiar durante esta etapa no solo incide en su desempeño socioemocional inmediato, sino que determina trayectorias de bienestar y ajuste escolar que se prolongan a lo largo de toda su vida educativa.

En este sentido, las vivencias de afecto, seguridad, comunicación y límites claros que el niño recibe en su familia entre los tres y los seis años son fundacionales, dado que el cerebro en esta etapa atraviesa períodos críticos de plasticidad neurológica en los que los patrones de regulación emocional se instalan de manera particularmente duradera. Para la educación inicial en Colombia, esta evidencia científica respalda con firmeza la necesidad de que las políticas públicas dirijan intervenciones tempranas y sostenidas hacia el fortalecimiento de las capacidades emocionales de las familias, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social, donde las vivencias familiares pueden operar como factores de riesgo para el desarrollo socioemocional preescolar.

Finalmente, desde una perspectiva que integra el contexto latinoamericano y las particularidades del escenario colombiano, Cosso et al. (2022) analizan el programa de desarrollo socioemocional Pisotón, ampliamente implementado en Colombia, y

concluyen que las intervenciones que articulan de manera explícita el trabajo con familias y docentes producen resultados significativamente superiores en el desarrollo socioemocional de niños en edad preescolar, en comparación con aquellas que actúan de manera aislada sobre uno solo de estos actores. En palabras de los autores, los programas que reconocen

la naturaleza ecológica del desarrollo socioemocional infantil, involucrando tanto a los cuidadores del hogar como a los agentes educativos de la escuela, generan condiciones de coherencia afectiva y normativa que potencian la autorregulación, la empatía y la convivencia desde edades tempranas (p. 5).

Esta conclusión es de alto valor para el presente estudio, pues confirma que las vivencias familiares en preescolar no pueden abordarse como un asunto paralelo o independiente de la acción pedagógica institucional, sino que deben ser integradas en un modelo de educación inicial que reconozca la familia como agente pedagógico de primer orden. En el contexto colombiano, donde persisten profundas desigualdades socioeconómicas y culturales que marcan diferencialmente las vivencias familiares de los niños preescolares, esta articulación ecosistémica entre familia y escuela no es solo una recomendación pedagógica, sino una exigencia de justicia social y equidad educativa que el Estado y las instituciones de educación inicial deben asumir con urgencia y responsabilidad.

En este entramado conceptual, la crianza se comprende como un proceso complejo en el cual cada familia configura sus prácticas educativas a partir de recursos, experiencias y contextos particulares. Se reconoce que la forma en que los padres orientan a sus hijos incide directamente en su desarrollo emocional y social. En este sentido, Baumrind (1967) se constituye como referente al identificar estilos parentales posteriormente ampliados en categorías como autoritario, democrático, permisivo y negligente. Estos estilos permiten interpretar las dinámicas mediante las cuales los niños aprenden a regular sus emociones. Asimismo, se comprende que dichos estilos trascienden la disciplina. Configuran marcos relacionales significativos. Influyen en la construcción de la personalidad infantil. En consecuencia, su análisis permite

comprender la formación socioemocional. Se fortalece la interpretación del contexto familiar. Se consolida su valor teórico en el estudio.

En continuidad con lo anterior, el estilo democrático se posiciona como el más favorable para el desarrollo de la autorregulación emocional, al integrar de forma equilibrada la firmeza y el afecto. Capano y Ubach (2013) señalan que este estilo se caracteriza por normas claras acompañadas de explicaciones comprensibles (p. 89). Este planteamiento permite evidenciar que el niño comprende el sentido de las normas. Además, favorece la construcción de autonomía y seguridad emocional. Se fortalece la capacidad de afrontar la frustración. Se promueven habilidades sociales sólidas. En consecuencia, el niño internaliza valores, desarrolla responsabilidad y aprende a tomar decisiones de manera responsable. Así, el entorno familiar democrático se convierte en un espacio de aprendizaje emocional donde se validan las experiencias afectivas del niño, fortaleciendo su autoestima y su capacidad para interactuar de manera positiva en el contexto escolar.

En contraste, el estilo autoritario se caracteriza por la imposición de normas rígidas y una limitada apertura al diálogo, generando efectos adversos en el desarrollo socioemocional. Cualí (2015) indica que este estilo produce obediencia inmediata, pero se asocia con ansiedad y baja autoestima (p. 54). En este sentido, cuando el entorno familiar restringe la expresión emocional y prioriza el control sobre la comprensión, el niño desarrolla inseguridad, temor al error y dificultades para gestionar la frustración. Asimismo, surgen dificultades en la gestión de la frustración. Se evidencia temor al error. Se limitan las habilidades sociales. Por consiguiente, aunque este estilo pueda ser percibido como efectivo y eficaz disciplinariamente, presenta implicaciones negativas en el desarrollo emocional, especialmente en contextos educativos. Se afecta la participación escolar donde se requiere la participación activa. Se restringe la comunicación. Se debilita la interacción social.

Por otra parte, el estilo permisivo, aunque aparentemente más flexible, se identifica como una modalidad caracterizada por alta afectividad y baja exigencia, lo que genera limitaciones en la autorregulación emocional. De acuerdo con Chaves y

González (2022) señalan que la ausencia de límites claros y la tendencia a evitar el conflicto dificulta el desarrollo del autocontrol en los niños (p. 112). Este planteamiento evidencia que el niño carece de referentes normativos consistentes, no enfrenta normas consistentes ni aprende a tolerar la frustración, puede experimentar dificultades en la convivencia social, se limitan procesos especialmente en el entorno escolar. Se reduce la capacidad de cooperación. De esta manera, la falta de estructura en la crianza limita la capacidad del niño para adaptarse a situaciones que requieren disciplina, cooperación y respeto por los demás, afectando su desempeño socioemocional y académico.

En un nivel más crítico, el estilo negligente se configura como el más perjudicial debido a la ausencia de acompañamiento afectivo y orientación parental. Los padres muestran escasa implicación en la vida del niño, generando consecuencias significativas. Se identifican problemas de apego. Se evidencia baja autoestima. Se presentan conductas de riesgo. En este sentido, Vygotsky (1998) destaca la importancia del entorno social en el desarrollo infantil (p. 14). Asimismo, la falta de mediación adulta limita la construcción de aprendizajes emocionales. En consecuencia, el niño carece de herramientas para regular sus emociones. Se afecta su adaptación social. Se compromete su desempeño escolar. Se evidencia la relevancia del acompañamiento familiar.

De manera complementaria, la teoría de la inteligencia emocional permite profundizar en el análisis del impacto de los estilos de crianza en el desarrollo socioemocional. Goleman (2022) sostiene que la inteligencia emocional se construye desde la infancia y está estrechamente vinculada con las experiencias familiares vividas (p. 36). En este sentido, las interacciones cotidianas, los límites establecidos y las manifestaciones de afecto configuran aprendizajes emocionales que configuran la manera en que el niño percibe y gestiona sus emociones. Se fortalece la comprensión del desarrollo emocional. Se evidencia la importancia del entorno familiar. Por tanto, los estilos de crianza no deben entenderse como modelos rígidos, sino como marcos de referencia que orientan las prácticas parentales hacia el fortalecimiento del bienestar

emocional. En definitiva, criar implica no solo educar en normas, sino también acompañar de manera consciente el desarrollo emocional del niño.

Es pertinente destacar que los estilos de crianza no operan de manera aislada, sino que están condicionados por factores socioculturales, económicos y educativos que condicionan las prácticas familiares. En este sentido, comprender la diversidad de contextos en los que se desarrollan las familias permite evitar juicios simplistas y promover enfoques de acompañamiento más integrales. Así, el análisis de los estilos de crianza en el marco de esta investigación aporta elementos clave para interpretar las vivencias familiares de los niños en edad preescolar, evidenciando cómo dichas experiencias inciden en su desarrollo socioemocional y evita interpretaciones reduccionistas. En consecuencia, se reafirma la necesidad de fortalecer procesos de orientación familiar que promuevan prácticas de crianza conscientes, afectivas y estructuradas, orientadas a garantizar el bienestar integral de los niños y su adecuada inserción en el contexto educativo y social. Se fortalece la comprensión del contexto preescolar y se consolida la pertinencia investigativa.

En el marco del desarrollo socioemocional en la infancia, la estabilidad del entorno familiar se configura como un factor determinante que incide de manera directa en la construcción de la seguridad emocional de los niños en etapa preescolar. En efecto, la familia no solo constituye el primer espacio de socialización, sino también el escenario donde se configuran las bases afectivas que permiten al niño interpretar el mundo y a sí mismo. Cuando este entorno se caracteriza por la inestabilidad — manifestada en conflictos recurrentes, rupturas familiares, cambios abruptos en las rutinas o negligencia emocional— se generan condiciones adversas que afectan el equilibrio emocional infantil. En este sentido, Bowlby (2014) afirma que: “el niño necesita una relación cálida, íntima y continua con su madre (o sustituto permanente) en la que ambos encuentren satisfacción y disfrute” (p. 11), lo cual evidencia que la ausencia de esta continuidad relacional puede derivar en inseguridad emocional. De este modo, un ambiente familiar caótico limita la construcción de una base segura, afectando la confianza básica del niño y su capacidad para explorar el entorno escolar

con seguridad, lo que se vincula directamente con los objetivos del estudio orientados a comprender las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional.

Desde otra perspectiva complementaria, la calidad del vínculo afectivo resulta tan relevante como la estabilidad estructural del entorno familiar, dado que no basta con la presencia física de los cuidadores, sino que se requiere una interacción sensible, consistente y emocionalmente disponible. En este orden de ideas, Ainsworth et al. (1978) sostienen que: "...los patrones de apego reflejan la historia de interacciones entre el niño y su cuidador principal" (p. 312), lo que permite comprender que las experiencias tempranas configuran modelos internos que guían las relaciones futuras. En consecuencia, los niños que crecen en contextos familiares inestables tienden a desarrollar estilos de apego inseguros, como el ansioso o evitativo, los cuales se traducen en dificultades para establecer relaciones sociales saludables, baja autoestima y problemas en la regulación emocional. Estas manifestaciones no solo afectan el presente inmediato del niño en el aula preescolar, sino que pueden proyectarse a lo largo de su trayectoria vital, reafirmando la necesidad de analizar las vivencias familiares como núcleo explicativo del desarrollo socioemocional infantil.

En correspondencia con lo anterior, el impacto del estrés derivado de la inestabilidad familiar constituye otro elemento crítico en el desarrollo emocional de los niños. Cuando un menor se encuentra expuesto a ambientes impredecibles o emocionalmente tensos, su organismo activa respuestas fisiológicas asociadas al estrés, lo que puede afectar su funcionamiento integral. Al respecto, Shonkoff (2016) plantea que: "la exposición prolongada al estrés tóxico en la infancia puede alterar la arquitectura del cerebro en desarrollo" (p. 3), afectando áreas vinculadas con la autorregulación, la memoria y la toma de decisiones. En consecuencia, los niños que viven en contextos familiares adversos pueden presentar dificultades de concentración, impulsividad y baja tolerancia a la frustración, aspectos que inciden directamente en su desempeño escolar y en sus interacciones sociales. De esta manera, se evidencia que las vivencias familiares no solo tienen una dimensión emocional, sino también neuropsicológica, lo cual amplía la comprensión del fenómeno estudiado.

Aunado a ello, resulta imprescindible considerar que la estabilidad emocional de los padres o cuidadores incide de manera significativa en el bienestar socioemocional de los niños, debido a la naturaleza relacional del desarrollo humano. Los niños no solo responden a lo que se les dice, sino también a los estados emocionales que perciben en su entorno inmediato. En este sentido, Siegel (2012) señala que: “las experiencias interpersonales influyen directamente en la organización del cerebro en desarrollo” (p. 9), lo que implica que las emociones de los cuidadores son internalizadas por los niños como parte de su propio sistema de regulación emocional. Por tanto, cuando los adultos presentan estados de ansiedad, depresión o inestabilidad emocional, estos son transmitidos implícitamente a los niños, generando un clima afectivo que puede dificultar el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación y la confianza. Este aspecto refuerza la importancia de comprender las vivencias familiares desde una perspectiva sistémica e integral.

De igual forma, la influencia de la inestabilidad familiar se extiende al ámbito de las relaciones sociales del niño, particularmente en el contexto escolar, donde se ponen en juego las habilidades socioemocionales adquiridas en el hogar. Desde la teoría ecológica del desarrollo, Bronfenbrenner (1992) afirma que: “el desarrollo humano es el resultado de la interacción progresiva entre un organismo activo y las personas, objetos y símbolos de su entorno inmediato” (p. 191), destacando la relevancia del microsistema familiar en la configuración del comportamiento infantil. En consecuencia, los niños que provienen de entornos familiares inestables pueden manifestar conductas agresivas, retraimiento social o dificultades para establecer vínculos de confianza con sus pares y docentes. Estas manifestaciones evidencian que las vivencias familiares trascienden el ámbito privado y se proyectan en los diferentes escenarios de interacción del niño, particularmente en la educación preescolar, donde se consolidan las primeras experiencias de socialización formal.

En coherencia con los objetivos de la presente investigación, el análisis de la inestabilidad familiar y su relación con el bienestar emocional infantil permite avanzar en la construcción de un constructo teórico que integre las dimensiones afectivas,

sociales y contextuales del desarrollo humano. En este sentido, comprender cómo las experiencias familiares influyen en la regulación emocional, la autoestima y las habilidades sociales de los niños de preescolar no solo aporta al campo teórico, sino que también orienta la formulación de estrategias de intervención educativa y familiar. Así, las vivencias familiares dejan de ser consideradas como simples antecedentes contextuales para convertirse en elementos centrales de análisis que permiten explicar las diferencias en el desarrollo socioemocional infantil, fortaleciendo la pertinencia y el rigor científico del estudio en el contexto colombiano.

Desarrollo socioemocional en los niños

En este acontecer del desarrollo socioemocional en la infancia, se reconoce que las competencias emocionales constituyen un eje estructurante en la formación integral de los niños en etapa preescolar, al incidir directamente en su capacidad de adaptación, interacción y aprendizaje dentro del contexto educativo. En este sentido, Denham (2003) plantea que este desarrollo se configura como la base sobre la cual se construye la competencia social y la preparación escolar, afirmando que “...contribuyen a su éxito y bienestar durante estos primeros años y, aún más importante, a su adaptación escolar (personal y académica) y a su salud mental a largo plazo” (p. 2). Desde esta perspectiva, se comprende que las habilidades socioemocionales no constituyen un componente accesorio, sino un elemento esencial que condiciona la trayectoria educativa y el bienestar futuro del niño. Por consiguiente, el desarrollo socioemocional en preescolar debe ser abordado como una dimensión central del proceso educativo, en estrecha relación con las vivencias familiares que configuran las primeras experiencias emocionales del individuo.

En continuidad con este planteamiento, resulta pertinente considerar que el desarrollo socioemocional no se produce de manera aislada, sino en interacción constante con los contextos primarios de socialización, particularmente la familia. Así, Papalia y Feldman (2012) sostienen que “...el desarrollo socioemocional en los primeros años implica cambios en las emociones, el temperamento y las primeras experiencias sociales del bebé en la familia” (p. 186), lo que evidencia la profunda

interrelación entre el desarrollo emocional y las experiencias vividas en el hogar. En este marco, las vivencias familiares se constituyen como el escenario inicial donde el niño aprende a identificar, expresar y regular sus emociones, desarrollando al mismo tiempo patrones de interacción social que serán trasladados al contexto escolar. De este modo, la calidad de las relaciones familiares influye de manera determinante en la construcción de la seguridad emocional, la confianza básica y la iniciativa social del niño en etapa preescolar.

Desde esta misma línea argumentativa, es posible afirmar que el entorno familiar no solo influye en la emergencia de las emociones, sino también en su regulación, aspecto fundamental para el desarrollo socioemocional. En este sentido, Morris et al. (2007) destacan que “El contexto familiar juega un papel central en el desarrollo de la regulación emocional de los niños y, en consecuencia, en su desarrollo socioemocional más amplio” (p. 361). Este planteamiento permite comprender que los niños adquieren estrategias de regulación emocional a través de la observación de los modelos parentales, las prácticas de crianza y el clima emocional del hogar. En consecuencia, las vivencias familiares, entendidas como experiencias cotidianas de interacción, se convierten en mecanismos concretos de socialización emocional que explican las diferencias en la capacidad de autorregulación, empatía y resolución de conflictos entre los niños en el aula preescolar.

En coherencia con lo anterior, el desarrollo socioemocional también se vincula con la calidad de las relaciones que el niño establece con figuras significativas, especialmente en los primeros años de vida. Denham (2003) reafirma esta idea al señalar que: “Incluso en el período preescolar temprano, las contribuciones de la competencia emocional a la competencia social tienen implicaciones a largo plazo” (p. 17), evidenciando que las habilidades emocionales adquiridas tempranamente inciden en la aceptación por parte de los pares y en la valoración por parte de los docentes. En este sentido, el desarrollo socioemocional en preescolar no puede desligarse de las experiencias familiares previas, dado que estas configuran la base sobre la cual el niño

construye sus formas de interacción social, su capacidad de adaptación a normas y su disposición para el aprendizaje en contextos educativos.

A partir de estos planteamientos, se puede inferir que las vivencias familiares constituyen un factor explicativo clave en la comprensión de las diferencias individuales en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. En efecto, las prácticas de crianza, los estilos de comunicación emocional y las dinámicas relacionales en el hogar inciden en la forma en que los niños interpretan sus emociones y responden a las demandas del entorno escolar. Así, los niños que han experimentado contextos familiares caracterizados por la validación emocional, el acompañamiento afectivo y la consistencia en las normas tienden a mostrar mayores niveles de autorregulación, empatía y habilidades sociales. Por el contrario, aquellos que provienen de entornos familiares inestables o emocionalmente restrictivos pueden presentar dificultades en la gestión emocional y en la convivencia escolar, lo que reafirma la pertinencia de analizar las vivencias familiares como núcleo central del presente estudio.

De igual manera, es importante destacar que el desarrollo socioemocional en la infancia temprana no solo tiene implicaciones inmediatas en el contexto escolar, sino que también proyecta efectos a largo plazo en la vida del individuo. En este sentido, las investigaciones en el campo del desarrollo infantil han evidenciado que las competencias socioemocionales adquiridas en los primeros años están asociadas con mejores niveles de bienestar psicológico, relaciones interpersonales más saludables y mayor éxito académico en etapas posteriores. En consecuencia, el fortalecimiento de estas competencias desde el entorno familiar y escolar se convierte en una prioridad para garantizar un desarrollo integral. En este marco, la presente investigación adquiere relevancia al proponer un análisis profundo de las vivencias familiares como factor determinante en la construcción de dichas competencias en los niños de preescolar.

En correspondencia con los objetivos del estudio, el análisis del desarrollo socioemocional en los niños de preescolar permite avanzar en la construcción de un

constructo teórico que integre las dimensiones afectivas, sociales y contextuales del desarrollo humano. Este enfoque posibilita comprender que las emociones no solo son respuestas individuales, sino procesos socialmente contruidos que se configuran en la interacción con otros, especialmente en el entorno familiar. De esta manera, las vivencias familiares se posicionan como un elemento clave para interpretar las diferencias en el desarrollo socioemocional de los niños, ofreciendo una base sólida para la formulación de estrategias educativas y familiares orientadas a fortalecer la regulación emocional, la convivencia y el bienestar infantil en el contexto colombiano.

En el marco del desarrollo socioemocional infantil, la comunicación familiar se configura como uno de los pilares esenciales que sustentan la construcción de la vida emocional en los niños en etapa preescolar, dado que no solo implica el intercambio de palabras, sino la creación de significados, vínculos y formas de relación que inciden directamente en la manera en que el niño comprende y expresa sus emociones. En este sentido, Vygotsky (1998) plantea que: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual” (p. 94), lo cual permite entender que la comunicación en el entorno familiar constituye el primer espacio de mediación donde se configuran las competencias emocionales. De esta manera, las interacciones cotidianas en el hogar, cargadas de significado afectivo, se internalizan progresivamente y se transforman en herramientas de autorregulación emocional, influyendo en la forma en que el niño se desenvuelve en el contexto escolar. Así, la comunicación familiar no se limita a transmitir información, sino que construye la base del desarrollo socioemocional que posteriormente se manifiesta en la convivencia, la empatía y la adaptación escolar.

Desde una perspectiva psicológica, diversos estudios han evidenciado que la calidad de la comunicación en el hogar incide directamente en el bienestar emocional de los niños, particularmente en la forma en que aprenden a reconocer y gestionar sus estados afectivos. En este orden de ideas, Santí (1997) sostiene que: “las familias funcionales mantienen patrones de comunicación abiertos que facilitan la expresión de sentimientos y la resolución de conflictos” (p. 56), lo cual resalta la importancia de un

entorno comunicativo basado en la confianza y el respeto. En estos contextos, los niños desarrollan habilidades para identificar sus emociones, verbalizarlas y regularlas adecuadamente, lo que favorece su ajuste socioemocional en la escuela. Por el contrario, en familias donde la comunicación es limitada, rígida o conflictiva, los niños pueden experimentar dificultades para expresar sus emociones, lo que repercute en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales. En concordancia con ello, Bernal et al. (2013) afirman que: “los patrones comunicativos disfuncionales se asocian con problemas en la regulación emocional infantil” (p. 112), evidenciando la necesidad de analizar las vivencias comunicativas familiares como un factor clave en el desarrollo socioemocional.

En continuidad con lo anterior, el lenguaje emocional adquiere un papel determinante en la configuración de las competencias socioemocionales, ya que permite a los niños comprender, nombrar y gestionar sus emociones en interacción con los otros. En este sentido, Gottman (1998) señala que: “los padres que actúan como entrenadores emocionales ayudan a sus hijos a comprender y regular sus emociones” (p. 23), destacando la importancia de validar las experiencias emocionales de los niños. Este proceso implica no sólo escuchar, sino también acompañar, orientar y ofrecer herramientas para la gestión emocional, lo que fortalece la seguridad afectiva y la autoestima infantil. En coherencia con ello, la comunicación cotidiana —en momentos de juego, diálogo o resolución de conflictos— se convierte en un espacio privilegiado de aprendizaje emocional. Así, cada interacción familiar constituye una oportunidad para modelar formas saludables de expresión emocional, lo que incide directamente en la manera en que el niño enfrenta situaciones sociales en el aula preescolar.

Aunado a esto, la teoría del aprendizaje social aporta elementos relevantes para comprender cómo los niños adquieren patrones de comunicación y regulación emocional a partir de la observación de los adultos significativos. Bandura (1987) afirma que: “gran parte del aprendizaje humano ocurre de manera observacional a través del modelado” (p. 68), lo que implica que los niños reproducen las formas de interacción que observan en su entorno familiar. En consecuencia, si los padres

manejan sus emociones de manera respetuosa, dialogante y empática, los niños tienden a internalizar estos comportamientos y a replicarlos en sus relaciones sociales. Por el contrario, si predominan modelos comunicativos basados en la agresividad, el silencio o la indiferencia, es probable que los niños desarrollen dificultades en la expresión emocional y en la resolución de conflictos. De esta manera, la comunicación familiar se convierte en un mecanismo de transmisión de competencias socioemocionales que se proyectan en el contexto educativo.

Por otra parte, es necesario considerar que la comunicación familiar no se limita al lenguaje verbal, sino que incluye una amplia gama de expresiones no verbales que influyen significativamente en el desarrollo emocional de los niños. En este sentido, Mehrabian (1971) plantea que: “la mayor parte del significado en la comunicación humana se transmite a través de elementos no verbales” (p. 43), lo cual evidencia la relevancia de aspectos como el tono de voz, los gestos, las miradas y la disposición corporal. En el contexto familiar, estos elementos pueden reforzar o contradecir el mensaje verbal, generando en el niño percepciones de seguridad o inseguridad emocional. Por ejemplo, una respuesta verbal positiva acompañada de un tono agresivo puede generar confusión y ansiedad en el niño, afectando su autoestima y su capacidad para confiar en los demás. Así, la coherencia entre la comunicación verbal y no verbal se convierte en un factor clave para el desarrollo de una base emocional sólida en la infancia.

En el contexto contemporáneo, la dinámica de la comunicación familiar se ve influenciada por el uso creciente de la tecnología, lo cual introduce nuevos desafíos para el desarrollo socioemocional de los niños. En este sentido, Vera y Bustamante (2023) advierten que: “el uso excesivo de dispositivos tecnológicos puede disminuir la calidad de la interacción familiar” (p. 78), afectando la construcción de vínculos afectivos significativos. La sustitución de la comunicación cara a cara por interacciones mediadas por dispositivos limita las oportunidades de diálogo, escucha activa y expresión emocional, elementos fundamentales para el desarrollo socioemocional. En consecuencia, se hace necesario promover prácticas comunicativas que favorezcan la

presencia, la atención y la conexión emocional en el entorno familiar. En coherencia con los objetivos del estudio, el análisis de la comunicación familiar permite comprender cómo las vivencias cotidianas en el hogar influyen en la construcción de competencias socioemocionales en los niños de preescolar, aportando elementos clave para el diseño de estrategias que fortalezcan el vínculo familia-escuela y promuevan el bienestar infantil.

Bases Legales

Las bases legales del estudio “Vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia” se apoyan, en primer lugar, en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual reconoce que: “el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Preámbulo, párr. 6). Esta afirmación vincula directamente el desarrollo integral, incluida la dimensión socioemocional, con las vivencias familiares, y legítima que los Estados orienten sus políticas hacia la protección de entornos familiares que garanticen condiciones afectivas adecuadas. En este sentido, se reafirma que la familia constituye el primer escenario de formación emocional, donde se configuran las bases de la personalidad, la seguridad afectiva y la capacidad de relación social. Por tanto, el análisis de las vivencias familiares en el contexto colombiano encuentra sustento en este instrumento internacional que reconoce la importancia de un ambiente familiar protector para el desarrollo pleno de la infancia.

En coherencia con lo anterior, el artículo 27 de la misma Convención establece que “...los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (art. 27.1), asignando a los padres “...la responsabilidad primordial de proporcionar... las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño” (art. 27.2). Esta disposición refuerza el papel de la familia como agente fundamental en la garantía del bienestar integral del niño, incluyendo su desarrollo socioemocional. En consecuencia, las vivencias familiares dejan de ser un aspecto meramente privado para convertirse en

un asunto de interés público, dado que inciden directamente en la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedad. De esta manera, el presente estudio se sustenta en la necesidad de comprender cómo estas condiciones familiares favorecen o limitan el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar.

Asimismo, el artículo 29 de la Convención señala que la educación del niño deberá estar orientada a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (art. 29.1.a), así como a “inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (art. 29.1.b). Esta orientación normativa posiciona el desarrollo socioemocional como un eje esencial de los procesos educativos, al reconocer que la formación de la personalidad y las habilidades sociales son fundamentales para la vida en comunidad. En el contexto de la educación preescolar, esto implica la necesidad de articular las acciones pedagógicas con las dinámicas familiares, de modo que se promuevan experiencias coherentes que fortalezcan la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia. En este sentido, la escuela y la familia se configuran como escenarios complementarios en la formación integral del niño.

De este modo, las bases legales internacionales no solo legitiman el estudio de las vivencias familiares, sino que también orientan la acción educativa hacia un enfoque integral que reconoce la interdependencia entre familia, escuela y sociedad. En el caso colombiano, esta articulación resulta especialmente relevante, dado que las realidades sociales y culturales influyen en las dinámicas familiares y, por ende, en el desarrollo socioemocional de los niños. Por consiguiente, analizar estas vivencias desde una perspectiva jurídica y educativa permite comprender cómo los marcos normativos pueden traducirse en prácticas concretas que favorezcan el bienestar infantil. Así, la investigación se inscribe en un enfoque de derechos que busca aportar al fortalecimiento de políticas y estrategias orientadas a garantizar entornos familiares y educativos protectores. En el plano Nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce en el artículo 44 que:

...son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Añade que

...la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos... Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Esta norma fundamental vincula explícitamente el derecho del niño a tener familia, cuidado y amor con su desarrollo armónico e integral, categoría que incluye el desarrollo socioemocional. En efecto, al reconocer que los derechos de los niños son prevalentes, la Constitución Política de Colombia (1991) refuerza la corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado en la garantía de condiciones que favorezcan dicho desarrollo, lo que implica reconocer que las vivencias familiares constituyen un factor determinante en la configuración de la personalidad y la estabilidad emocional en la primera infancia. Así, no se trata únicamente de asegurar la presencia de la familia, sino de garantizar la calidad de las relaciones que en ella se gestan, en términos de afecto, protección, comunicación y reconocimiento. Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional en el nivel preescolar no puede desligarse del contexto familiar, ya que es allí donde el niño construye sus primeras representaciones sobre sí mismo y sobre los otros. En consecuencia, esta base constitucional legitima plenamente el interés investigativo por comprender cómo dichas vivencias impactan el desempeño escolar, la convivencia y la adaptación social. De este modo, la investigación se inscribe en un marco de derechos que exige no solo describir la realidad, sino también proponer alternativas que fortalezcan el entorno familiar como escenario formativo primordial.

A partir de este marco, la Ley 2383 de 2024 del Congreso de la República de Colombia introduce de manera explícita la educación socioemocional en el sistema educativo, reforzando la centralidad de estas competencias desde el nivel preescolar. En su articulado, se establece que la primera etapa “consistirá en la formulación de unos lineamientos pedagógicos y de diversas estrategias metodológicas relacionadas

con la educación socioemocional...” (Ley 2383 de 2024, art. 2), lo que evidencia un reconocimiento normativo de la importancia de formar a los estudiantes no solo en lo cognitivo, sino también en lo emocional. Asimismo, la ley plantea una segunda fase orientada a la implementación efectiva de estos lineamientos en las instituciones educativas, lo cual implica un reto significativo en términos de articulación con las familias, quienes constituyen el primer espacio de aprendizaje emocional. En este sentido, la normativa respalda la pertinencia del estudio al reconocer que las competencias socioemocionales no se desarrollan exclusivamente en la escuela, sino en la interacción constante entre el hogar y el contexto educativo. Por tanto, el análisis de las vivencias familiares se convierte en un insumo clave para comprender las condiciones de posibilidad de la educación socioemocional en Colombia. Esta ley, en consecuencia, no solo fundamenta el estudio, sino que también abre un campo de acción para la transformación educativa.

Por su parte, la Ley 1098 de 2004, o Código de la Infancia y la Adolescencia, establece un marco normativo integral que sustenta la protección y el desarrollo pleno de los niños. En su Artículo 1 se define la atención integral como “...un proceso continuo que abarca todas las dimensiones del desarrollo infantil, incluida la socioemocional” (Ley 1098 de 2004, art. 1), lo cual reafirma la necesidad de abordar al niño desde una perspectiva holística. Este enfoque integral implica reconocer que las experiencias vividas en el entorno familiar tienen un impacto directo en la configuración emocional, social y cognitiva del niño, lo que refuerza la importancia de investigar dichas vivencias en el contexto preescolar. Asimismo, el Artículo 2 señala principios como la integralidad y el enfoque diferencial, los cuales permiten comprender que no todas las familias ofrecen las mismas condiciones, lo que genera desigualdades en el desarrollo socioemocional. En este sentido, la ley no solo protege derechos, sino que también invita a comprender las realidades diversas de la infancia colombiana. De allí que el estudio se alinee con este marco legal al buscar identificar cómo las dinámicas familiares inciden en el desarrollo emocional de los niños. En consecuencia, se legitima la necesidad de generar propuestas que atiendan estas diferencias desde la educación inicial.

En consonancia con lo anterior, el Decreto 1420 de 2019 establece lineamientos técnicos específicos para la atención integral en la primera infancia, haciendo especial énfasis en el desarrollo socioemocional. En su Capítulo 2, el decreto plantea orientaciones para promover habilidades como la autorregulación, la empatía y la interacción social, reconociendo que estas se construyen a partir de experiencias significativas en los primeros años de vida. Además, se define “...el desarrollo socioemocional como un proceso continuo y dinámico...” (Decreto 1420 de 2019, cap. 2), lo que implica que no es estático ni uniforme, sino que depende de múltiples factores, entre ellos las vivencias familiares. Este planteamiento refuerza la idea de que el hogar constituye un escenario privilegiado para la formación emocional, donde se aprenden patrones de comportamiento, expresión afectiva y resolución de conflictos. En este sentido, el decreto respalda la necesidad de articular acciones entre familia y escuela para garantizar un desarrollo integral. Asimismo, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que pueden ser utilizadas en la investigación para analizar las prácticas familiares. De este modo, se fortalece el sustento normativo del estudio desde una perspectiva técnica y operativa.

Por otro lado, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, establece los fundamentos del sistema educativo colombiano, incluyendo la educación preescolar como etapa clave para el desarrollo integral. En su Artículo 16 se señala que uno de los objetivos de este nivel es “...el desarrollo de la afectividad y la socialización...” (Ley 115 de 1994, art. 16), lo cual evidencia la importancia de las dimensiones socioemocionales en la formación inicial. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que incluye la capacidad de relacionarse, expresar emociones y convivir con otros. Asimismo, el Artículo 21 establece que el currículo debe ser flexible, permitiendo adaptarse a las necesidades de los estudiantes, lo que incluye sus contextos familiares. En este sentido, la ley ofrece un marco que legitima la incorporación de las vivencias familiares como elemento clave en el diseño de estrategias pedagógicas. De esta manera, el estudio se articula con los principios de la educación colombiana al buscar comprender

cómo estas experiencias influyen en el desarrollo socioemocional. En consecuencia, se refuerza la necesidad de una educación contextualizada y pertinente.

El Decreto 1083 de 2015 regula aspectos relacionados con la formación y función de los educadores, destacando su papel en el desarrollo integral de los niños. En su Artículo 4.2.1.1 se establece que los docentes deben promover el desarrollo socioemocional mediante prácticas pedagógicas contextualizadas (Decreto 1083 de 2015, art. 4.2.1.1), lo cual implica reconocer las realidades familiares de los estudiantes como parte del proceso educativo. Este mandato normativo resalta la importancia de que los docentes no sólo transmiten conocimientos, sino que también acompañen emocionalmente a los niños, considerando sus experiencias previas. En este sentido, la investigación encuentra un respaldo claro en la necesidad de formar educadores capaces de interpretar y atender las dimensiones emocionales del aprendizaje. Además, el decreto enfatiza la formación continua de los docentes, lo que abre la posibilidad de incorporar los hallazgos del estudio en procesos de capacitación. Así, se establece una conexión directa entre la investigación y la práctica educativa. En consecuencia, se fortalece la pertinencia del estudio como aporte al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel preescolar.

En este marco normativo integral, se evidencia una convergencia clara entre las disposiciones legales nacionales e internacionales en torno a la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Todas estas normativas coinciden en reconocer que la familia constituye el primer escenario de formación, donde se configuran las bases emocionales, sociales y afectivas que acompañarán al niño a lo largo de su vida. De este modo, las vivencias familiares no pueden ser entendidas como un elemento periférico, sino como un componente estructural del desarrollo humano. En consecuencia, el estudio adquiere relevancia al situarse en la intersección entre la educación, la familia y los derechos de la infancia, aportando a la comprensión de un fenómeno complejo que requiere abordajes interdisciplinarios. Asimismo, permite visibilizar la necesidad de fortalecer las políticas públicas orientadas a la educación emocional y al acompañamiento familiar. De esta manera, se contribuye a la

construcción de entornos más favorables para el desarrollo integral de los niños en Colombia. En definitiva, el sustento legal no sólo valida el estudio, sino que también orienta su propósito transformador.

En coherencia con lo anterior, la articulación entre las bases legales, las prácticas educativas y las dinámicas familiares permite proyectar la investigación hacia la generación de propuestas concretas que inciden en el bienestar infantil. La normativa analizada no sólo establece derechos y deberes, sino que también plantea desafíos en términos de implementación y seguimiento, especialmente en contextos donde las condiciones familiares son diversas y, en algunos casos, adversas. Por ello, resulta fundamental que estudios como el presente contribuyan a cerrar la brecha entre la norma y la realidad, ofreciendo evidencia que permita diseñar estrategias pedagógicas y sociales más efectivas. En este sentido, el desarrollo socioemocional se configura como un eje transversal que articula las acciones de la familia, la escuela y el Estado. Así, se reafirma la importancia de comprender las vivencias familiares como un factor determinante en la formación integral de los niños. De esta manera, la investigación no solo responde a un interés académico, sino también a una necesidad social y educativa de alto impacto.

SECCIÓN III

REFERENTE METODOLÓGICO

En esta sección, se detallaron los procesos metodológicos, las técnicas y los procedimientos empleados para comprender en profundidad el objeto de estudio, centrado en el constructo teórico sobre la influencia de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial frente a situaciones adversas, el cual fue planteado previamente en la Sección I. Al respecto, Sampieri et al. (2014) señalaron que “es el apartado de una investigación donde se describe de manera clara y precisa el enfoque, tipo de estudio, métodos, técnicas e instrumentos que se emplearán para la recolección y análisis de los datos” (p. 134), lo cual permitió situar este capítulo como el eje articulador entre la teoría y la práctica investigativa. En este sentido, se planteó y fundamentó el enfoque metodológico adoptado, sustentado en los supuestos, principios y procedimientos que orientaron el quehacer científico para la exploración rigurosa del fenómeno educativo objeto de análisis.

De este modo, la investigación se configuró como un proceso sistemático orientado a interpretar la realidad desde la voz de los actores implicados, garantizando coherencia epistemológica y metodológica en cada una de las decisiones asumidas. Asimismo, se reconoció que la elección metodológica no fue neutra, sino que respondió a la naturaleza del problema investigado y a los objetivos planteados, los cuales exigieron una comprensión profunda de las vivencias familiares en contextos adversos.

En consecuencia, este apartado no solo describió procedimientos, sino que justificó las decisiones metodológicas en función del objeto de estudio, evidenciando la correspondencia entre el enfoque seleccionado y las demandas del fenómeno

analizado. De igual forma, se consideró que cada técnica e instrumento aplicado permitió acceder a dimensiones significativas de la realidad estudiada, fortaleciendo la validez interpretativa del proceso investigativo. Por ende, se aseguró un alto rigor científico en la construcción del conocimiento, sustentado en la sistematicidad, la coherencia interna y la pertinencia de los métodos utilizados para abordar la complejidad del contexto educativo examinado.

Paradigma de la Investigación

El paradigma que fundamentó esta investigación fue el interpretativo, el cual facilitó el análisis de las experiencias familiares al permitir comprender los significados atribuidos por las familias, revelando cómo los padres percibieron sus roles, las dinámicas familiares y su impacto en el desarrollo socioemocional de sus hijos. Este paradigma partió del supuesto de que la realidad social fue construida por los sujetos a través de sus interacciones, por lo que no pudo ser comprendida desde una lógica exclusivamente objetiva o cuantificable. En este sentido, Geertz (1973) planteó que “el análisis de la cultura es intrínsecamente incompleto... cuanto más profundamente se realiza, menos completo es” (p. 29), lo que resaltó la necesidad de interpretaciones densas y contextualizadas.

Asimismo, este enfoque interpretativo permitió captar las interacciones culturales que configuraron las prácticas familiares, entendiendo que los fenómenos sociales no fueron observables de manera aislada, sino como parte de una red de significados. Esto resultó esencial para explorar el impacto de las experiencias familiares en los niños, permitiendo comprender cómo las prácticas y valores familiares influyeron en la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales. De este modo, el paradigma interpretativo se convirtió en una herramienta clave para acceder a la subjetividad de los actores. En consecuencia, se garantizó una lectura profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Desde esta perspectiva, la investigación asumió que las vivencias familiares no pudieron ser comprendidas sin considerar el contexto cultural, social y simbólico en el

que se desarrollaron. Geertz (1973) afirmó que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (p. 5), lo que implicó que toda acción humana estuvo cargada de sentido. En el caso de las familias, estas tramas se manifestaron en prácticas de crianza, formas de comunicación y estilos de relación que configuraron el desarrollo socioemocional de los niños. Por tanto, el análisis interpretativo permitió develar cómo estas prácticas fueron comprendidas y justificadas por los propios actores, aportando una visión más profunda del fenómeno. Este enfoque resultó especialmente pertinente en contextos educativos colombianos, donde la diversidad cultural y social exigió miradas comprensivas y no reduccionistas. En consecuencia, el paradigma interpretativo no solo orientó la recolección de datos, sino también su análisis e interpretación.

En coherencia con lo anterior, el paradigma interpretativo permitió construir una visión holística de las dinámicas familiares, integrando múltiples dimensiones del desarrollo infantil. No se trató únicamente de identificar comportamientos o variables, sino de comprender procesos complejos que involucraron emociones, relaciones y significados. Al respecto, Schwandt (1994) sostuvo que “comprender es interpretar, y toda interpretación se basa en contextos de significado compartido” (p. 118), lo que reforzó la necesidad de situar el análisis en los contextos reales de los participantes. En este sentido, la investigación buscó captar la complejidad de las vivencias familiares, reconociendo que estas no fueron homogéneas ni estáticas, sino dinámicas y diversas. Este enfoque permitió, además, visibilizar las voces de los actores, otorgándoles un papel protagónico en la construcción del conocimiento. Así, se rompió con enfoques tradicionales que invisibilizan la subjetividad. En consecuencia, se fortaleció el carácter crítico y reflexivo de la investigación.

Finalmente, el paradigma interpretativo, basado principalmente en la teoría de Geertz (1973), se constituyó como el eje central de la investigación al proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para comprender los significados culturales que las familias atribuyeron a sus vivencias. Este enfoque permitió no solo describir la realidad, sino interpretarla desde dentro, considerando las perspectivas de los actores

implicados. Asimismo, posibilitó la construcción de un conocimiento contextualizado, pertinente y significativo para el campo educativo. En el marco del estudio, esto se tradujo en la posibilidad de comprender cómo las experiencias familiares influyeron en el desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial, aportando elementos clave para la formulación de propuestas pedagógicas y sociales. De este modo, la investigación se posicionó como un aporte relevante al conocimiento científico y a la transformación educativa.

Enfoque de la Investigación

En este orden de ideas, el paradigma interpretativo se alineó de manera coherente con el enfoque cualitativo, al priorizar la comprensión profunda del contexto social y cultural en el que los participantes vivieron y actuaron, considerando sus subjetividades, experiencias y las interacciones que establecieron en su vida cotidiana. Este enfoque partió del supuesto de que la realidad no fue única ni objetiva, sino construida socialmente a través de significados compartidos, lo que exigió un abordaje comprensivo e interpretativo del fenómeno estudiado. En este sentido, Geertz (1973) planteó que “la descripción densa es el instrumento fundamental para captar los significados que las personas otorgan a sus acciones” (p. 6), lo que permitió fundamentar que el análisis de las vivencias familiares no pudo limitarse a la observación superficial, sino que requirió una inmersión en los sentidos que las familias construyeron en torno a sus prácticas de crianza. Asimismo, este planteamiento respaldó la necesidad de comprender los significados culturales desde una perspectiva situada y contextualizada. En consecuencia, el enfoque cualitativo se presentó como el más pertinente para abordar el objeto de estudio. Así, se garantizó una comprensión profunda y contextualizada del desarrollo socioemocional infantil.

En el marco de esta investigación, esta perspectiva cualitativa permitió captar la complejidad de las dinámicas familiares y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional infantil, proporcionando un análisis contextualizado, interpretativo y rico en matices. De este modo, la noción de “descripción densa” propuesta por Geertz (1973) cobró especial relevancia, en tanto permitió desentrañar no solo lo que hicieron

las familias, sino el significado que atribuyeron a dichas prácticas dentro de su contexto cultural. Esto resultó fundamental para comprender cómo se configuraron procesos como la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales en los niños de educación inicial. Por otra parte, el enfoque cualitativo posibilitó el acceso a las narrativas de los participantes, reconociendo sus voces como fuente legítima de conocimiento. Así, se superó una visión reduccionista del desarrollo infantil, incorporando dimensiones simbólicas y relacionales. En consecuencia, el estudio se orientó hacia una comprensión integral del fenómeno. Así, se fortaleció el rigor interpretativo de la investigación.

Además, el trabajo de Schwandt (2007) complementó la base teórica de este enfoque al destacar la importancia de la interpretación como proceso central en la investigación cualitativa. Este autor señaló que “la investigación cualitativa se ocupa de interpretar cómo las personas construyen significados en contextos específicos” (p. 12), lo que reforzó la necesidad de situar el análisis en los contextos reales de los participantes. Sin embargo, en el presente estudio se privilegió la perspectiva de Geertz debido a su énfasis en la interpretación cultural y su propuesta metodológica centrada en la descripción densa, la cual permitió una aproximación más profunda a las prácticas familiares. Por consiguiente, esta elección teórica respondió a la necesidad de comprender cómo las vivencias familiares se entrelazaron con las estructuras sociales y culturales del entorno escolar y comunitario. El enfoque cualitativo no sólo orientó la recolección de datos, sino también su análisis e interpretación.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permitió abordar el fenómeno educativo desde una lógica comprensiva, en la que se reconoció la singularidad de cada contexto familiar y la diversidad de experiencias que configuraron el desarrollo socioemocional infantil. No se buscó generalizar resultados, sino comprender en profundidad las particularidades de los casos estudiados, identificando patrones de significado que aportaron a la construcción teórica del fenómeno. En este sentido, Denzin y Lincoln (2012) afirmaron que “la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (p. 3), lo que implicó estudiar los fenómenos en

sus escenarios naturales. Asimismo, la investigación se desarrolló en contextos reales, donde las familias y los docentes interactuaron cotidianamente. Esto permitió recoger información auténtica y significativa sobre las vivencias familiares. En consecuencia, se favoreció una comprensión más cercana a la realidad de los participantes. Así, se fortaleció la validez ecológica del estudio.

En coherencia con lo anterior, el enfoque cualitativo facilitó la articulación entre teoría y práctica, permitiendo que los hallazgos emergentes contribuyeron a la construcción de un constructo teórico sólido sobre las vivencias familiares y su impacto en el desarrollo socioemocional. Este proceso implicó una constante interacción entre los datos empíricos y los referentes teóricos, lo que enriqueció el análisis y permitió generar interpretaciones más complejas. Por otra parte, este enfoque promovió una actitud reflexiva por parte del investigador, quien no se limitó a recolectar información, sino que participó activamente en su interpretación. De acuerdo con Flick (2015), “la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y su capacidad de adaptarse al contexto” (p. 14), lo que resultó especialmente pertinente en estudios educativos. En consecuencia, la investigación se adaptó a las dinámicas propias de las familias y del contexto escolar. Así, se garantizó una aproximación sensible y contextualizada al fenómeno estudiado.

El enfoque cualitativo adoptado en esta investigación se constituyó como una estrategia metodológica pertinente para comprender las vivencias familiares en su complejidad y profundidad, permitiendo interpretar cómo estas influyeron en el desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial. Este enfoque no solo posibilitó el acceso a los significados construidos por los participantes, sino que también permitió generar conocimiento contextualizado y relevante para el ámbito educativo. Asimismo, en el marco del estudio, esto se tradujo en la posibilidad de identificar prácticas familiares que favorecieron o dificultaron el desarrollo socioemocional, aportando elementos clave para la formulación de propuestas pedagógicas. De este modo, la investigación se posicionó como un aporte significativo al campo de la educación inicial.

Método de la Investigación

En lo que respectó a la vía metodológica, esta investigación se orientó desde la fenomenología heideggeriana, la cual resultó esencial al proporcionar una comprensión profunda de la experiencia vivida desde la perspectiva de los actores involucrados, en este caso, padres, niños y educadores. Este enfoque permitió acceder a la realidad tal como fue experimentada por los sujetos, reconociendo que el conocimiento no se construyó desde la distancia, sino desde la inmersión en el mundo vivido. En este sentido, Heidegger (1927) desarrolló la noción de Dasein (ser-ahí), planteando que

La esencia de este ente reside en su *ser*. El qué-es (*esencia*) de este ente, en la medida en que, en general, pueda hablarse de él, tiene que ser concebido partiendo de su *ser* (*existencia*). La tarea ontológica fundamental de una interpretación del *Dasein* consiste en mostrar que la elección de la constitución de este ente, cualquiera que ella sea, no puede partir del concepto de *ser-ante-los-ojos*, ni de conceptos que estén ontológicamente determinados por él. (p. 67)

Asimismo, las vivencias familiares no pudieron analizarse como hechos aislados, sino como experiencias situadas en un entramado de relaciones y significados. Así, el método fenomenológico permitió interpretar cómo los actores construyeron sentido en torno a sus prácticas de crianza. En consecuencia, se logró una aproximación más auténtica al fenómeno estudiado. De este modo, se garantizó coherencia con los objetivos de la investigación.

La fenomenología de Heidegger también introdujo el concepto de “ser-en-el-mundo”, el cual sostuvo que el ser humano estuvo inevitablemente vinculado a su entorno, configurando su existencia a partir de las relaciones que estableció. Heidegger (1927) afirmó que “el ser-en-el-mundo es una constitución fundamental del Dasein” (p. 78), lo que permitió comprender que las experiencias no pudieron separarse del contexto en el que ocurrieron. En este sentido, en el marco de esta investigación, esto resultó particularmente relevante para analizar cómo las dinámicas familiares, los roles parentales y las condiciones socioculturales incidieron en el desarrollo socioemocional infantil. Asimismo, a través de este enfoque, se buscó comprender cómo los padres y educadores vivieron, interpretaron y significaron sus experiencias cotidianas en relación

con los niños. Así, se reconoció que el desarrollo socioemocional no fue un proceso aislado, sino profundamente contextualizado. En consecuencia, se fortaleció la comprensión integral del fenómeno. Este planteamiento permitió situar las vivencias familiares como eje central del análisis.

Asimismo, la fenomenología se articuló con la hermenéutica, entendida como el proceso de interpretación de los significados de las experiencias vividas. Ricoeur (1981) planteó que “la hermenéutica tiene como tarea desvelar el sentido oculto en el texto o en la acción humana” (p. 43), lo que implicó un ejercicio interpretativo profundo. En este sentido, en el contexto de la investigación, esto se tradujo en la necesidad de interpretar cómo los actores comprendieron sus propias vivencias familiares y su impacto en los niños. Así, este proceso permitió ir más allá de la descripción superficial, accediendo a los significados que subyacieron en las prácticas cotidianas. Asimismo, la investigación se orientó hacia una comprensión rica y compleja del desarrollo socioemocional. De este modo, la hermenéutica permitió reconocer la pluralidad de interpretaciones que emergieron de los diferentes actores. En consecuencia, se construyó un conocimiento más inclusivo y contextualizado. Así, se fortaleció el rigor interpretativo del estudio.

Otro elemento fundamental en la fenomenología heideggeriana fue el reconocimiento de los prejuicios como parte constitutiva del proceso interpretativo. Heidegger (1927) sostuvo que toda comprensión estuvo mediada por preconcepciones, afirmando que “toda interpretación se funda en una previa comprensión” (p. 150). En este sentido, desde esta perspectiva, los prejuicios no fueron vistos como obstáculos, sino como condiciones que posibilitaron la comprensión. Asimismo, en el caso de los padres y educadores, sus creencias, valores y experiencias previas influyeron en la manera en que interpretaron las dinámicas familiares y el desarrollo de los niños. Así, este reconocimiento permitió al investigador asumir una postura reflexiva frente a su propio proceso interpretativo. De este modo, también posibilitó comprender que las prácticas de crianza estuvieron cargadas de significados culturales e históricos. En

consecuencia, se evitó una mirada reduccionista del fenómeno. Así, se promovió una interpretación más crítica y consciente.

La fenomenología propuesta por Heidegger ofreció, además, una mirada profunda para comprender que las experiencias familiares no fueron homogéneas ni universales, sino diversas y cambiantes. Cada familia se configuró a partir de su propia historia, atravesada por factores sociales, culturales y afectivos que le otorgaron singularidad. En este sentido, el enfoque fenomenológico permitió reconocer la diversidad de trayectorias familiares y su influencia en el desarrollo socioemocional de los niños. Asimismo, no se trató de encasillar las experiencias en categorías rígidas, sino de comprenderlas en su complejidad. Así, esto resultó especialmente relevante en contextos educativos colombianos, donde coexistieron múltiples realidades familiares. De este modo, el método adoptado permitió una aproximación sensible y contextualizada al fenómeno. En consecuencia, se favoreció la construcción de conocimiento desde la experiencia vivida. Así, se enriqueció la comprensión del objeto de estudio.

El método fenomenológico hermenéutico se consolidó como una vía pertinente para alcanzar los objetivos de la investigación, al permitir una interpretación profunda de las vivencias familiares y su incidencia en el desarrollo socioemocional infantil. Este enfoque no solo posibilitó comprender las experiencias desde la perspectiva de los actores, sino también construir un conocimiento significativo y contextualizado. En este sentido, en el marco del estudio, esto implicó reconocer a las familias como sujetos activos en la construcción del desarrollo emocional de los niños. Asimismo, permitió generar aportes teóricos que contribuyeron a la comprensión del fenómeno en el ámbito educativo. Así, de este modo, la investigación se posicionó como un ejercicio riguroso y comprometido con la realidad social. En consecuencia, el método adoptado no sólo respondió a una elección técnica, sino a una postura epistemológica coherente con el enfoque interpretativo. Así, se garantizó la profundidad y validez del proceso investigativo.

Fases del método de investigación

El método fenomenológico desarrollado por Martin Heidegger se organizó en tres fases fundamentales: destrucción, reducción y construcción, las cuales no sólo orientaron la reflexión filosófica, sino que también constituyeron un procedimiento riguroso para el análisis de las experiencias vividas en contextos educativos y familiares. En este sentido, Heidegger (1927), sostuvo que la comprensión del ser humano requirió ir más allá de las interpretaciones superficiales, accediendo al sentido profundo de las vivencias tal como se manifestaron en la cotidianidad (p. 38). De este modo, en el marco de esta investigación, dichas fases permitieron abordar las vivencias familiares desde una perspectiva comprensiva e interpretativa, coherente con el enfoque cualitativo adoptado. Asimismo, este método posibilitó trascender los supuestos teóricos previos, favoreciendo una aproximación más auténtica a las dinámicas familiares que incidieron en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar. En consecuencia, se fortaleció la construcción del constructo teórico planteado en el estudio. Así, se garantizó la coherencia metodológica del proceso investigativo.

Destrucción (Destrucción de las preconcepciones)

La fase de destrucción constituyó un momento esencial dentro del proceso fenomenológico, ya que implicó cuestionar y deconstruir los supuestos, creencias y categorías previas que el investigador poseyó frente al fenómeno de estudio. En este sentido, Heidegger (1927) afirmó que los prejuicios formaron parte constitutiva de la comprensión humana, pues “toda interpretación se funda en una precomprensión” (p. 150), lo que implicó reconocer que el investigador no partió de una neutralidad absoluta. Asimismo, en el contexto de esta investigación, esta fase exigió revisar críticamente las concepciones tradicionales sobre familia, crianza y desarrollo socioemocional, evitando imponer modelos normativos que pudieran distorsionar la interpretación de las vivencias familiares. De este modo, se buscó abrir un espacio de comprensión donde las experiencias de padres, niños y docentes emergieron en su autenticidad. En consecuencia, se logró identificar cómo se configuraron las dinámicas

emocionales en el entorno familiar. Así, se fortaleció la validez interpretativa del estudio.

Desde esta perspectiva, la destrucción no implicó eliminar el conocimiento previo, sino someterlo a un proceso de análisis crítico que permitió reconocer sus límites y condicionamientos. Tal como planteó Hans-Georg Gadamer (1998), la comprensión estuvo mediada por la tradición y el horizonte del intérprete, por lo que resultó necesario hacer explícitos dichos supuestos para lograr una interpretación más rigurosa (p. 272). En este sentido, en esta investigación, el proceso de destrucción permitió desnaturalizar discursos hegemónicos sobre la crianza y el desarrollo infantil, favoreciendo una lectura más contextualizada de las vivencias familiares en Colombia. Asimismo, esto resultó fundamental para comprender cómo factores culturales, sociales y económicos influyeron en la configuración de las prácticas familiares. De este modo, se analizaron aspectos como el cuidado, la comunicación y la regulación emocional. En consecuencia, se profundizó en la comprensión del desarrollo socioemocional infantil.

Reducción (Reducción fenomenológica)

La fase de reducción fenomenológica se orientó a suspender los juicios y creencias previas para centrarse en la experiencia tal como fue vivida por los sujetos, lo que en la tradición fenomenológica se conoció como *epojé*. En este sentido, Heidegger (1927) planteó que no se trató de negar la realidad, sino de suspender las interpretaciones preestablecidas para acceder al modo en que el fenómeno se manifestó en la experiencia (p. 60). Asimismo, aplicado a esta investigación, este proceso implicó aproximarse a las vivencias familiares sin categorías rígidas, permitiendo que los significados emergentes surgieran desde la perspectiva de los propios actores. De este modo, se logró comprender cómo padres, docentes y niños experimentaron las dinámicas familiares. En consecuencia, se evidenció la incidencia de estas en el desarrollo socioemocional en contextos reales. Así, se consolidó una comprensión situada del fenómeno.

En coherencia con lo anterior, la reducción fenomenológica permitió focalizar la atención en la dimensión vivencial de las interacciones familiares, reconociendo que el desarrollo socioemocional no fue un proceso abstracto, sino una construcción situada en experiencias concretas. Según Ricoeur (1981), la interpretación de la experiencia requirió una mediación hermenéutica que permitió comprender el sentido profundo de las acciones humanas (p. 145). En este sentido, esta fase facilitó la comprensión de cómo los participantes significaron aspectos como el afecto, la disciplina, la comunicación y el acompañamiento emocional. Asimismo, estos elementos configuraron el desarrollo socioemocional de los niños. De este modo, la reducción fenomenológica se constituyó como una herramienta clave para captar la complejidad de las vivencias familiares. En consecuencia, se fortaleció la profundidad interpretativa del análisis. Así, se garantizó una lectura contextualizada del fenómeno.

Construcción (Construcción del sentido de la experiencia)

La fase de construcción representó el momento en el que el investigador organizó, interpretó y dio sentido a los datos obtenidos, elaborando una comprensión integral del fenómeno estudiado. En este sentido, Heidegger (1927) señaló que la comprensión no fue un acto pasivo, sino un proceso activo de interpretación que permitió revelar el sentido del ser en el mundo (p. 188). Asimismo, en el marco de esta investigación, esta fase implicó reconstruir el significado de las vivencias familiares a partir de las narrativas de los participantes. De este modo, se identificaron patrones, relaciones y estructuras que explicaron su influencia en el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se avanzó hacia la construcción de un conocimiento teórico fundamentado en la experiencia vivida. Así, se consolidó el aporte científico del estudio.

Asimismo, la construcción del sentido se apoyó en procesos de análisis como la categorización, la triangulación de datos y la comparación constante, los cuales permitieron fortalecer la validez y profundidad de los hallazgos. Según Denzin (2012), la triangulación constituyó una estrategia fundamental en la investigación cualitativa, ya que posibilitó contrastar diferentes fuentes de información para lograr una comprensión más completa del fenómeno (p. 82). En este sentido, en este estudio, la integración de

entrevistas, observaciones y análisis contextual permitió consolidar un constructo teórico sólido sobre las vivencias familiares. De este modo, se explicó su incidencia en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar. Asimismo, este proceso aportó al campo educativo y a la comprensión de la realidad colombiana. En consecuencia, se fortaleció la consistencia metodológica del estudio.

Esta fase no sólo buscó describir la realidad, sino también interpretarla de manera crítica y propositiva, generando aportes que orientaron la práctica educativa y familiar. En este sentido, la construcción teórica derivada del análisis fenomenológico permitió identificar estrategias que fortalecieron la relación familia-escuela y promovieron ambientes emocionalmente saludables para los niños. Según Lincoln y Guba (1985), la investigación cualitativa debió aspirar no solo a la comprensión, sino también a la transformación de la realidad social (p. 225). Asimismo, los resultados de esta investigación contribuyeron a diseñar propuestas pedagógicas y familiares. De este modo, se favoreció el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se consolidó un enfoque integral coherente con los objetivos del estudio. Así, se garantizó la pertinencia social del proceso investigativo.

Escenario del estudio

El escenario seleccionado para este estudio fue la Institución Educativa Manuela Beltrán, institución educativa ubicada en un contexto urbano en el municipio de Villavicencio, departamento Meta, que atendió a estudiantes provenientes de diversas condiciones socioeconómicas, lo que la convirtió en un espacio representativo para el análisis de las vivencias familiares y su incidencia en el desarrollo socioemocional infantil. En este sentido, Urie Bronfenbrenner (1979) planteó que “el entorno inmediato del niño, denominado microsistema, incluyó la familia y la escuela como espacios fundamentales de interacción que influyeron directamente en su desarrollo integral” (p. 22). Asimismo, desde esta perspectiva, la institución educativa se configuró como un escenario privilegiado para observar cómo las experiencias familiares se proyectaron en el comportamiento, la regulación emocional y las relaciones sociales de los niños. De este modo, el contexto escolar no sólo permitió evidenciar dichas dinámicas, sino

también comprender cómo estas se articularon con los procesos pedagógicos propios de la educación inicial. En consecuencia, se consolidó como un espacio pertinente para el análisis del fenómeno estudiado. Así, se garantizó la contextualización del proceso investigativo.

Estas interacciones adquirieron especial relevancia en los grados de transición, primero y segundo, debido a que los niños se encontraron en una etapa crucial de su desarrollo socioemocional, en la cual consolidaron habilidades fundamentales para la vida en sociedad. En este sentido, Erik Erikson (1994) señaló que “durante la infancia temprana los niños atravesaron etapas psicosociales en las que desarrollaron la iniciativa, la confianza y la capacidad de interacción social, elementos esenciales para su adaptación escolar” (p. 247). Asimismo, el aula se convirtió en un espacio donde se manifestaron las competencias adquiridas en el entorno familiar, tales como la empatía, la autorregulación y la cooperación. De este modo, observar a los niños en estos niveles educativos permitió identificar de manera directa cómo las vivencias familiares incidieron en su desempeño socioemocional y en su proceso de socialización dentro del contexto escolar. En consecuencia, se fortaleció la comprensión del vínculo entre familia y escuela. Así, se evidenció la relevancia del contexto educativo en el desarrollo infantil.

Asimismo, la diversidad socioeconómica y cultural presente en la Institución Educativa Manuela Beltrán ofreció un panorama amplio para analizar las múltiples configuraciones familiares y su impacto en el desarrollo infantil. En este sentido, Vega y Martínez (2013) destacaron que “los contextos educativos urbanos reunieron estudiantes provenientes de familias nucleares, monoparentales, extendidas y reconstituidas, lo que generó una riqueza de experiencias que influyeron en las formas de crianza y socialización” (p. 58). De este modo, esta heterogeneidad permitió comprender que no existió un único modelo de familia, sino diversas realidades que condicionaron las prácticas educativas y emocionales en el hogar. Asimismo, el análisis de estas variaciones resultó fundamental para interpretar cómo las vivencias familiares particulares favorecieron o limitaron el desarrollo socioemocional de los niños en edad

preescolar. En consecuencia, se aportaron elementos significativos para la construcción del constructo teórico planteado. Así, se fortaleció la interpretación del fenómeno estudiado.

Desde el punto de vista metodológico, el contexto seleccionado respondió a los principios de la investigación cualitativa, al privilegiar el estudio de fenómenos en escenarios naturales donde las interacciones ocurrieron de manera espontánea. En este sentido, Sharan B. Merriam (2009) sostuvo que “el análisis de contextos reales permitió comprender las experiencias humanas en su complejidad, favoreciendo interpretaciones más profundas y significativas” (p. 43). Asimismo, la observación facilitó el acceso a dinámicas cotidianas que difícilmente pudieron captarse en entornos artificiales. De este modo, la elección de este escenario garantizó la obtención de información rica y contextualizada, indispensable para el análisis de las vivencias familiares y su relación con el desarrollo socioemocional infantil. En consecuencia, se fortaleció la pertinencia metodológica del estudio. Así, se consolidó la coherencia entre enfoque y contexto.

De tal modo que la Institución Educativa Manuela Beltrán se configuró como un espacio donde convergieron factores individuales, familiares y sociales que incidieron de manera directa en el desarrollo de los niños. En este sentido, Minuchin (1998) planteó que “la escuela actuó como un sistema que interactuó con la familia, funcionando como mediador en los procesos de desarrollo infantil” (p. 90). Asimismo, esto implicó que las dinámicas familiares no se manifestaron de forma aislada, sino que se reflejaron y transformaron en el contexto escolar a través de las relaciones con docentes y compañeros. De este modo, analizar este escenario permitió comprender cómo las experiencias familiares se articularon con los procesos educativos, generando impactos significativos en la formación socioemocional de los estudiantes. En consecuencia, se fortaleció la comprensión sistémica del fenómeno. Así, se evidenció la interrelación entre familia y escuela.

En coherencia con lo anterior, el contexto de investigación no solo permitió describir las dinámicas observadas, sino también interpretarlas a la luz de los objetivos

del estudio, orientados a la construcción de un constructo teórico sobre las vivencias familiares y su influencia en el desarrollo socioemocional. En este sentido, Denzin (2012) señaló que “los contextos sociales debieron ser analizados como escenarios de significado donde se construyeron y negociaron las experiencias humanas” (p. 101). Asimismo, la institución educativa seleccionada ofreció las condiciones necesarias para comprender la complejidad del fenómeno investigado, integrando las dimensiones familiares, escolares y comunitarias. De este modo, se fortaleció la validez del estudio al situarlo en un contexto real que reflejó las condiciones sociales y educativas de los niños en Colombia. En consecuencia, se contribuyó a una comprensión más integral y contextualizada del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Así, se garantizó la solidez del proceso investigativo.

Informantes

Los informantes clave en este estudio estuvieron conformados por tres acudientes de estudiantes de preescolar y tres docentes que impartieron clases en los grados de transición de la Institución Educativa Manuela Beltrán, lo cual permitió una aproximación integral al fenómeno investigado desde dos escenarios fundamentales: la familia y la escuela. En este sentido, Bowlby (1988) sostuvo que “las figuras de cuidado primarias constituyeron la base del desarrollo emocional, al proporcionar seguridad afectiva y apoyo en la regulación de las emociones” (p. 124), lo que justificó la inclusión de los acudientes como actores clave en la investigación. Asimismo, Lev Vygotsky (1978) resaltó que el aprendizaje y el desarrollo se construyeron a través de la interacción social, donde los docentes desempeñaron un papel mediador esencial en la formación de competencias socioemocionales (p. 90). De este modo, la articulación entre ambos tipos de informantes permitió comprender cómo las vivencias familiares se proyectaron en el contexto escolar.

En relación con los criterios de selección de los acudientes, se estableció como condición principal que fueran los responsables directos del cuidado del niño en el hogar, con una participación activa en su crianza y en su desarrollo socioemocional. Este criterio garantizó que los informantes poseyeran experiencias significativas y

pertinentes para el análisis del fenómeno. Asimismo, la disposición voluntaria para participar se consideró un elemento fundamental, ya que, como señaló Seidman (2013), “la calidad de la información en estudios cualitativos dependió en gran medida de la relación de confianza que se construyó entre el investigador y los participantes” (p. 25). En este sentido, la apertura y el compromiso de los acudientes facilitaron la obtención de relatos profundos y auténticos sobre las vivencias familiares. De este modo, el hecho de que sus hijos estuvieron matriculados en los grados seleccionados aseguró la pertinencia de la información respecto a la etapa del desarrollo estudiada.

En cuanto a los docentes, los criterios de selección incluyeron contar con al menos dos años de experiencia en los niveles de transición, primero o segundo grado, lo cual permitió garantizar un conocimiento sólido de las dinámicas escolares y del desarrollo socioemocional de los niños en estas edades. En este sentido, Hargreaves (1998) destacó que “la experiencia docente favoreció la comprensión de los procesos emocionales y sociales que se desarrollaron en el aula, permitiendo identificar patrones de comportamiento y necesidades específicas de los estudiantes” (p. 112). Asimismo, se consideró indispensable que los docentes manifestaron disposición para participar en entrevistas y otras técnicas de recolección de datos, lo cual contribuyó a la profundidad del análisis. De este modo, el conocimiento que poseyeron sobre las dinámicas socioemocionales en el aula resultó clave, ya que, los docentes influyeron directamente en el clima emocional del aula y en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

La selección de los informantes se realizó mediante un muestreo intencional, estrategia ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas para identificar participantes que poseyeran características relevantes en relación con el fenómeno de estudio. Según Martínez (2006), este tipo de muestreo “permite seleccionar informantes que aporten información rica y significativa sobre el objeto de estudio” (p. 134), lo cual resultó fundamental en investigaciones que privilegiaron la profundidad sobre la cantidad de datos. En este sentido, Patton (2015) afirmó que “el muestreo intencional facilitó la identificación de casos que ofrecieron una comprensión detallada del

fenómeno en contextos específicos” (p. 264). Asimismo, esta estrategia metodológica se ajustó a los propósitos del estudio, al permitir seleccionar informantes que realmente contribuyeron a la construcción del conocimiento sobre las vivencias familiares. De este modo, se aseguró la riqueza y relevancia de la información recolectada. En consecuencia, se consolidó la coherencia metodológica del proceso investigativo.

Se garantizó la obtención de información relevante, profunda y contextualizada, necesaria para la construcción del constructo teórico propuesto. En este sentido, la integración de las perspectivas de acudientes y docentes permitió analizar las interacciones entre el ámbito familiar y el escolar, en coherencia con el enfoque ecológico del desarrollo. Asimismo, Bronfenbrenner (1979) planteó que “el desarrollo infantil se configuró a partir de la interacción entre múltiples sistemas, siendo la familia y la escuela los contextos más influyentes en las primeras etapas de la vida” (p. 25). De este modo, la articulación de estos actores en la investigación permitió comprender de manera integral cómo las vivencias familiares incidieron en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. En consecuencia, se fortaleció la coherencia y el rigor científico del estudio. Así, se garantizó la validez interpretativa del proceso investigativo.

Tabla 1

Informantes Padres y/o madres

Informantes	Descripción	Código
Madre	Ama de casa.	MAC
Padre	Bachiller Independiente.	PBI
Madre	Médico. Consulta particular.	MMCP

Nota: Descripción de Informantes Padres y/o madres

Tabla 2

Informantes Docentes de preescolar

Informantes	Descripción	Código
Profesor	Licenciada en Educación infantil y candidata a Magister en Educación. 4 años al servicio de la educación.	PLEI1
Profesor	Licenciada en Educación Infantil y Preescolar, Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural y	PLEI2

Especialista en informática y Telemática Aplicadas a la Educación. 8 años en la IE y 28 al servicio de la Educación.			
Profesor	Licenciada y Maestría en Educación especial. años de servicio en la institución	13	PLMEE

Nota: Descripción Docentes de preescolar

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La entrevista semiestructurada se constituyó como la técnica principal de recolección de datos en el presente estudio, debido a que permitió explorar en profundidad las vivencias familiares desde la perspectiva de los acudientes, así como comprender las percepciones de los docentes respecto al desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. En este marco, Kvale (2007) sostuvo que "...permite obtener descripciones de la vida cotidiana de los participantes, vinculándose con los significados que otorgan a sus experiencias" (p. 18), lo que evidenció su pertinencia dentro de investigaciones cualitativas centradas en la comprensión de significados. Este tipo de entrevista facilitó la interacción dialógica entre investigador y participantes, favoreciendo la emergencia de relatos situados. Asimismo, permitió adaptar el proceso a las respuestas espontáneas, sin perder el foco investigativo.

De este modo, se logró profundizar en dimensiones subjetivas del fenómeno. Por consiguiente, Patton (2015) señaló que ofreció "...un equilibrio entre el enfoque estructurado y la flexibilidad" (p. 10). En consecuencia, esta técnica posibilitó el abordaje de aspectos emergentes. Así, se garantizó la obtención de información rica, contextualizada y significativa. El uso de la entrevista semiestructurada se sustentó en los aportes de Taylor y Bogdan (1992), Díaz-Bravo et al. (2013) y Martínez (1998), quienes destacaron su capacidad para abordar fenómenos complejos desde una perspectiva interpretativa. En este sentido, esta técnica permitió captar la percepción de los actores sociales implicados, específicamente acudientes y docentes, reconociendo sus experiencias como fuentes legítimas de conocimiento.

Asimismo, facilitó la reconstrucción de significados asociados al desarrollo socioemocional infantil en contextos reales. Este enfoque favoreció la comprensión de

dimensiones afectivas, relacionales y culturales presentes en las prácticas de crianza. Se promovió un diálogo reflexivo orientado a la interpretación de las vivencias. Se logró identificar elementos como empatía, regulación emocional e interacción social. Se fortaleció el análisis comprensivo del fenómeno. Así, la técnica permitió acceder a la subjetividad de los participantes. Finalmente, se reafirmó su pertinencia dentro del enfoque cualitativo adoptado.

Por otro lado, Seidman (2013) argumentó que este método permitió "...entender las experiencias de los individuos desde su propia perspectiva" (s/p), lo cual resultó fundamental para la naturaleza del estudio. En este sentido, no solo se obtuvo información descriptiva, sino que se accedió a la construcción subjetiva de los significados. Este aspecto permitió reconocer la diversidad de vivencias familiares en función de factores culturales, sociales y emocionales. Asimismo, la flexibilidad de la técnica facilitó su adaptación a cada contexto de interacción. De este modo, se generó un ambiente propicio para la libre expresión de los participantes. Por consiguiente, se fortaleció la relación de confianza entre investigador e informante. En consecuencia, se incrementó la calidad y profundidad de los datos obtenidos. Así, los relatos emergieron con mayor autenticidad. Finalmente, se consolidó la validez interpretativa del estudio.

Las entrevistas semiestructuradas diseñadas se organizaron en torno a categorías temáticas previamente definidas, en coherencia con Martínez (1998), citado por Díaz et al. (2013), lo cual permitió orientar el proceso investigativo. En este marco, se elaboró un guion estructurado que facilitó la conducción de la entrevista sin restringir la espontaneidad discursiva. Asimismo, se propició un ambiente de respeto que favoreció la participación activa de los informantes. Este enfoque permitió garantizar la libertad expresiva durante la interacción. De este modo, se abordaron aspectos relevantes con profundidad interpretativa. Se articularon estas directrices con el enfoque fenomenológico adoptado. En consecuencia, se priorizó la interpretación subjetiva de las experiencias familiares. Así, las entrevistas se centraron en vivencias, prácticas de crianza y dinámicas relacionales. Finalmente, se aseguró el cumplimiento de principios éticos como voluntariedad y confidencialidad.

Además, Berg (2007) enfatizó que las entrevistas semiestructuradas resultaron especialmente útiles en investigaciones de carácter exploratorio, dado que “facilitan la comprensión de los fenómenos en su contexto natural” (p. s/n), lo cual se correspondió con la naturaleza del estudio desarrollado. En este sentido, el contexto cotidiano de los informantes permitió acceder a las dinámicas familiares tal como se manifestaron en la realidad, sin mediaciones artificiales que distorsionaran su comprensión. Este enfoque favoreció el análisis de las interacciones y su incidencia en el desarrollo socioemocional infantil, evidenciando relaciones significativas entre prácticas familiares y conductas observables. Asimismo, posibilitó identificar patrones de comportamiento vinculados a las experiencias familiares, los cuales emergieron de manera progresiva durante la recolección de información. La flexibilidad de la técnica facilitó la exploración de dimensiones emergentes dentro del proceso investigativo, ampliando la comprensión del fenómeno. Por consiguiente, el investigador ajustó las preguntas en función de las respuestas obtenidas, profundizando en aspectos relevantes. En consecuencia, se enriqueció significativamente la información recopilada. Así, se logró una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, consolidando su valor interpretativo.

En cuanto al enfoque práctico, la entrevista semiestructurada se desarrolló en ambientes que garantizaron comodidad y confianza para los participantes, priorizando el hogar de los acudientes y espacios institucionales adecuados para los docentes. De igual manera, se procuró generar condiciones que favorecieron la expresión libre y auténtica de los informantes, promoviendo un ambiente de respeto y escucha activa. Este aspecto resultó fundamental para asegurar la calidad de la información recolectada, permitiendo el acceso a narrativas genuinas. Se garantizaron principios de confidencialidad durante todo el proceso investigativo, resguardando la identidad de los participantes. La interacción se desarrolló bajo criterios éticos claramente definidos, fortaleciendo la relación entre investigador e informantes. Por ende, se promovió un clima de apertura comunicativa que facilitó la fluidez del diálogo. En consecuencia, los datos obtenidos reflejaron con mayor fidelidad las vivencias familiares. Así, Bardin (2006) respaldó la importancia de estas condiciones para el rigor metodológico, validando su aplicación en el estudio.

En la formulación de los guiones de entrevista dirigidos a acudientes y docentes, se consideraron las orientaciones metodológicas de Báez y Pérez de Tudela (2009), citados en Díaz et al. (2013), lo cual permitió estructurar un instrumento coherente y pertinente. En tal sentido, se priorizó la claridad en la formulación de las preguntas, garantizando su comprensión por parte de los informantes. Este criterio facilitó la expresión adecuada de las experiencias vividas. Se evitó la inclusión de juicios o sesgos en el lenguaje utilizado, promoviendo neutralidad en el proceso. Las preguntas se diseñaron enfocadas en un solo aspecto, evitando ambigüedades que afectaran la calidad de las respuestas. Así mismo, se cuidó el uso de un lenguaje accesible y culturalmente adecuado al contexto de los participantes. Por consiguiente, se promovió la obtención de respuestas precisas y significativas. En consecuencia, se aseguró la coherencia con los objetivos de la investigación, fortaleciendo la validez del instrumento.

El guion de entrevistas fue validado mediante el juicio de expertos, siguiendo los planteamientos de Hernández-Sampieri et al. (2014), lo cual permitió garantizar la calidad del instrumento diseñado. De otra parte, la validación implicó la revisión crítica por parte de especialistas con experiencia en el área, quienes evaluaron la pertinencia del contenido. Este proceso aseguró la coherencia entre las categorías de análisis y los objetivos planteados en el estudio. Se realizaron ajustes derivados de las observaciones emitidas por los expertos, fortaleciendo la estructura del guion. El instrumento fue sometido a un proceso de revisión sistemático que permitió identificar posibles debilidades. Por ende, se garantizó su adecuación al enfoque cualitativo adoptado. En consecuencia, el instrumento facilitó el acceso a los significados construidos por los participantes. Así, se consolidó su validez metodológica dentro del proceso investigativo.

Como lo estableció Kvale (2011), la validación en entrevistas cualitativas se orientó hacia la coherencia interna del instrumento y su capacidad para captar el fenómeno investigado en profundidad. En consecuencia, se consideró la claridad de las preguntas como un criterio esencial para su aplicación efectiva. Este aspecto permitió

una mejor comprensión por parte de los informantes, favoreciendo respuestas amplias y significativas. Se evaluó la alineación del instrumento con los objetivos de la investigación, asegurando su pertinencia metodológica. La construcción del guion respondió a criterios de rigor científico propios del enfoque cualitativo. Así mismo, se valoró la capacidad del instrumento para generar narrativas profundas y contextualizadas. Por ende, se fortaleció el criterio de credibilidad planteado por Lincoln y Guba (1985). En consecuencia, se promovió la apertura a múltiples interpretaciones, enriqueciendo el análisis del fenómeno.

Según estos autores, la validación por juicio de expertos permitió asegurar que las preguntas resultaran claras, pertinentes y contextualizadas, mejorando significativamente la calidad del instrumento. En este orden de ideas, Bardin (2006) destacó que este proceso contribuyó a perfeccionar la estructura del guión mediante ajustes metodológicos. Este procedimiento facilitó la incorporación de sugerencias relevantes para el fortalecimiento del instrumento. Se incluyeron nuevas categorías emergentes que enriquecieron la comprensión del fenómeno investigado. La retroalimentación recibida permitió realizar ajustes en la formulación de las preguntas. Por ende, se optimizó la pertinencia del instrumento en relación con el contexto. En consecuencia, se aseguró la obtención de datos relevantes y significativos. Así, se fortaleció la coherencia metodológica del estudio, consolidando su rigor científico.

Es de destacar que la entrevista se aplicó tanto a padres como a docentes, lo cual implicó la elaboración de guiones diferenciados en función de cada grupo participante. En otro sentido, cada instrumento fue diseñado considerando las particularidades de los informantes, atendiendo sus contextos y experiencias. Este enfoque permitió recoger información específica y contextualizada sobre las vivencias familiares. Se establecieron categorías de análisis coherentes con los objetivos del estudio, orientando el proceso interpretativo. La diversidad de perspectivas enriqueció el análisis del fenómeno investigado. Por ende, se reconoció la importancia de integrar visiones complementarias. En consecuencia, se favoreció una comprensión integral del

fenómeno. Así, se fortaleció el análisis comparativo de la información obtenida, optimizando su sistematización.

Rigor Científico de la Investigación

El rigor científico en una investigación cualitativa no se limitó únicamente a la validez interna y externa de los datos, sino que también abarcó la ética, la transparencia y la consistencia de los métodos empleados a lo largo del estudio. En este contexto, la investigación se orientó bajo las recomendaciones de Lincoln y Guba (1985), quienes propusieron principios fundamentales para garantizar la calidad de los datos. En tal sentido, se adoptaron los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependencia como ejes centrales del rigor metodológico. Asimismo, estos principios contribuyeron al fortalecimiento de la validez del estudio. De este modo, se aseguró que los resultados pudieran ser comprendidos y valorados en distintos contextos. Se procuró mantener coherencia en todas las fases del proceso investigativo. Además, se promovió la objetividad dentro de un enfoque interpretativo. Se garantizó la transparencia en los procedimientos aplicados. Se consolidó la consistencia metodológica. Se fortaleció la estructura del proceso investigativo. Se respaldó la confiabilidad de los resultados. Finalmente, se estableció una base sólida para la rigurosidad del estudio.

El criterio de credibilidad constituyó un elemento esencial en la investigación cualitativa, dado que se relacionó con el grado de confianza que los investigadores y participantes pudieron depositar en los hallazgos obtenidos. Según Lincoln y Guba (1985), este principio se alcanzó mediante la implementación de estrategias que permitieron contrastar y validar la exactitud de los datos. En este sentido, para garantizar la credibilidad del estudio, se empleó la triangulación de métodos. Igualmente, esta estrategia incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a padres de familia y docentes. Se incorporó la observación directa en el aula como técnica complementaria. La combinación de estos métodos posibilitó una visión amplia del fenómeno. Permitió contrastar la información desde distintas perspectivas. Fortaleció la validez de los hallazgos obtenidos. Se incrementó la confianza en los

resultados. Se garantizó mayor profundidad en el análisis. Se consolidó la coherencia interpretativa. Se respaldó la calidad de la información. Finalmente, se fortaleció la rigurosidad del proceso investigativo.

Según Denzin (1978), la triangulación de métodos no solo incrementó la credibilidad, sino que también facilitó una comprensión más profunda del fenómeno al abordar sus múltiples dimensiones. En este marco, se integraron diversas fuentes de información que enriquecieron el análisis cualitativo. A su vez, Hernández-Sampieri et al. (2014) plantearon la importancia de realizar devoluciones parciales a los informantes clave. Los participantes confirmaron o ajustaron las interpretaciones elaboradas. Esta estrategia aseguró que los datos reflejaran fielmente sus experiencias. Permitted validar los significados construidos por los actores. Se aplicó la técnica conocida como member checking. Además, Creswell (2013) indicó que este procedimiento contribuyó a verificar la precisión de las interpretaciones. Se redujeron posibles sesgos del investigador. Se fortaleció la autenticidad de la información. Se promovió la participación activa de los informantes. Se consolidó la validez interpretativa. Finalmente, se garantizó una representación fiel del fenómeno estudiado.

El principio de transferibilidad se refirió a la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en un contexto específico a otros escenarios con características similares. En este sentido, Lincoln y Guba (1985) propusieron que este criterio se logró mediante descripciones detalladas del contexto investigativo. Asimismo, se caracterizó de manera exhaustiva a los participantes y las condiciones del estudio. Se proporcionó información precisa sobre el entorno educativo. Se describieron las particularidades de los informantes. Se explicaron las metodologías utilizadas. Se documentaron las condiciones del contexto escolar. Patton (2015) señaló que una descripción rica permitió evaluar la aplicabilidad de los hallazgos. Otros investigadores valoraron su pertinencia en contextos distintos. Se facilitó la comparación con estudios similares. Se fortaleció la utilidad del conocimiento generado. Se garantizó claridad en la contextualización. Finalmente, se consolidó la relevancia del estudio en escenarios educativos diversos.

El principio de dependencia se vinculó con la estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo. Según Lincoln y Guba (1985), este criterio implicó mantener un registro detallado de las decisiones metodológicas. En este sentido, se documentó cada etapa del proceso de recolección y análisis de datos. Asimismo, este procedimiento permitió garantizar la coherencia de los resultados. Se evitó que los hallazgos fueran producto de sesgos o fluctuaciones. Se aseguró la fidelidad de la información recopilada. Se incluyeron transcripciones de entrevistas y registros de observación. Se documentaron las decisiones metodológicas adoptadas. Flick (2009) destacó que este registro facilitó auditorías externas. Se fortaleció la transparencia del estudio. Se promovió la trazabilidad del proceso investigativo. Se garantizó la estabilidad de los resultados. Finalmente, se consolidó la confiabilidad metodológica del estudio.

La confirmabilidad constituyó un criterio de rigor orientado a garantizar que los resultados se derivaran directamente de los datos recolectados y no de supuestos del investigador. En este sentido, se reconoció que el investigador formó parte del proceso cualitativo. Asimismo, se implementaron estrategias que evidenciaron la objetividad interpretativa. Se buscó que los hallazgos se fundamentaran en la realidad observada. Se evitó la influencia de interpretaciones arbitrarias. Se promovió la transparencia en el análisis. Se fortaleció la validez de los resultados. Se aseguró la coherencia entre datos e interpretaciones. Se establecieron mecanismos de verificación. Se garantizó la fidelidad de los hallazgos. Se promovió la claridad en el proceso analítico. Se consolidó la objetividad interpretativa. Finalmente, se fortaleció la confiabilidad del estudio cualitativo.

Para alcanzar la confirmabilidad, Lincoln y Guba (1985) recomendaron mantener un registro sistemático de todas las decisiones metodológicas. En este sentido, se documentó cada fase del proceso investigativo. A su vez, el uso de diarios de campo permitió reflexionar sobre el rol del investigador. Se registraron observaciones contextuales relevantes. Se identificaron posibles sesgos en la interpretación. La triangulación de fuentes y técnicas fortaleció el análisis. Permitted contrastar la

información desde diversas perspectivas. Se incrementó la validez de las conclusiones. Se garantizó la transparencia del proceso investigativo. Se promovió la reflexividad del investigador. Se fortaleció la coherencia analítica. Se aseguró la trazabilidad del estudio. Finalmente, se consolidó la rigurosidad metodológica del proceso investigativo.

Procedimiento de Análisis e Interpretación de la Información

El análisis de contenido se erigió como una técnica fundamental en la investigación cualitativa para interpretar sistemáticamente discursos y narrativas provenientes de los informantes clave. En este estudio doctoral, su aplicación permitió organizar las experiencias familiares y percepciones docentes sobre el desarrollo socioemocional infantil desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica rigurosa. Al respecto, Bardin (2006) definió este método como un conjunto de procedimientos objetivos que describen contenidos manifiestos y latentes de las comunicaciones, lo cual orientó el proceso analítico desarrollado.

En consecuencia, la adaptación de dicha técnica facilitó el abordaje de entrevistas cualitativas mediante procesos replicables de interpretación profunda del material recolectado. Se estructuró el análisis a partir de criterios sistemáticos previamente definidos, se garantizó la coherencia entre los datos y su interpretación. Se fortaleció la lectura comprensiva de los discursos. Se identificaron significados implícitos en las narrativas. Se promovió la rigurosidad en el tratamiento de la información. Se consolidó la validez interna del proceso analítico. Se aseguró la profundidad interpretativa del estudio. Finalmente, esta metodología permitió trascender la mera descripción de los datos. En este sentido, el análisis categorial resultó coherente con el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico heideggeriano que sustentó la indagación.

Según Bardin este proceso se estructuró en fases rigurosas como ***preanálisis, codificación, categorización e interpretación final***, lo cual orientó la organización del trabajo analítico. Por lo tanto, la transcripción textual y la lectura exploratoria permitieron identificar unidades de registro significativas. Se agruparon los datos en

categorías temáticas emergentes. Se establecieron relaciones entre códigos y significados. Se fortaleció la coherencia del análisis cualitativo. Se facilitó la interpretación de las experiencias vividas. Se articuló el análisis con el marco teórico. Se promovió la construcción de sentido. Se aseguró la sistematicidad del proceso. Se consolidó la estructura analítica del estudio. Finalmente, se garantizó una transición lógica hacia la teorización científica.

La investigación implementó las modalidades de análisis temático y contextual para reconstruir los discursos de padres y docentes desde múltiples ángulos interpretativos que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado. De igual manera, Krippendorff (1990) enfatizó que este abordaje cualitativo permitió revelar significados situados, atendiendo al contexto sociocultural y emocional específico de los participantes. La técnica de análisis de contenido, siguiendo los lineamientos de Bardin (2006), posibilitó la identificación fenomenológica de unidades de sentido presentes en cada entrevista realizada.

En consecuencia, la interpretación se orientó mediante una mirada hermenéutica centrada en las vivencias expresadas por los informantes clave. Se analizaron los discursos en profundidad. Se identificaron patrones recurrentes. Se interpretaron significados contextuales. Se fortaleció la coherencia interna del análisis. Se promovió una lectura crítica de los datos. Se consolidó la interpretación de las experiencias. Se garantizó la rigurosidad metodológica. Se articuló el análisis con los objetivos del estudio. Finalmente, se logró una comprensión integral del fenómeno investigado.

Adicionalmente, el procesamiento de la información se apoyó en el uso de herramientas tecnológicas que permitieron asegurar la transparencia en la organización del corpus documental y facilitaron el manejo sistemático de los datos recolectados. Aun así, la subjetividad inherente al enfoque cualitativo fue abordada mediante una sistematización rigurosa que garantizó el control del proceso analítico. El uso de software especializado permitió organizar códigos y establecer redes semánticas coherentes con el análisis interpretativo. En consecuencia, el investigador mantuvo una vigilancia epistemológica constante durante todo el proceso. Se evitaron sesgos en la

interpretación. Se protegió la esencia de los testimonios. Se fortaleció la organización de la información. Se garantizó la trazabilidad del análisis. Se consolidó la calidad de los resultados. Se promovió la coherencia del constructo teórico. Se aseguró la validez del conocimiento generado. Finalmente, esta fase permitió transformar la experiencia humana en conocimiento científico sólido.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo detalló el procedimiento riguroso de sistematización, análisis e interpretación de la información recolectada para la construcción del constructo teórico propuesto en la investigación. Este proceso se centró en las vivencias familiares y el desarrollo socioemocional de niños de preescolar en Colombia, bajo el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido. Se implementó la técnica de análisis de contenido con el propósito de comprender la esencia de la experiencia vivida más allá de descripciones superficiales. En este sentido, Bardin (2006) y Díaz et al. (2013) conciben esta metodología como una herramienta capaz de revelar significados manifiestos y latentes en los discursos analizados. De este modo, el análisis de las entrevistas aplicadas a docentes y padres se estructuró en cuatro fases secuenciales diseñadas para garantizar profundidad hermenéutica. Se aseguró la coherencia entre los hallazgos empíricos y los objetivos trazados en la investigación. Se organizó la información de manera sistemática. Se interpretaron las narrativas desde su contexto. Se identificaron significados relevantes. Se consolidó el proceso analítico. Finalmente, se buscó la trascendencia científica mediante una interpretación fiel a las realidades subjetivas de los actores educativos consultados.

La fase fenomenológica del preanálisis constituyó el momento inicial de organización y familiarización con el material empírico mediante la transcripción literal de las entrevistas realizadas a los informantes clave. Se efectuó una lectura exploratoria con el propósito de captar el tono, las emociones y las intenciones presentes en los discursos, lo cual permitió delimitar el corpus pertinente para el estudio. Asimismo, este proceso facilitó la comprensión de las dinámicas familiares y escolares antes de proceder a la fase de codificación minuciosa de los elementos

emergentes. Se identificaron segmentos significativos en los relatos. Se organizaron los textos según criterios analíticos. Se establecieron unidades de registro coherentes. Se priorizaron elementos relevantes del discurso. Se garantizó la fidelidad de la información. Se respetó la voz de los participantes. Se estructuró el material empírico. Se preparó la base analítica del estudio. Finalmente, se consolidó una plataforma sólida para la interpretación posterior de los datos.

A partir de las narrativas de los informantes, se aislaron expresiones clave relacionadas con el desarrollo socioemocional, las cuales fueron interpretadas desde una lógica inductiva vinculada al mundo vivido de los participantes. En consecuencia, durante la fase de dimensionalidad fenomenológica, los elementos identificados se agruparon en categorías temáticas según su recurrencia y relevancia teórica, siguiendo los planteamientos de Bardin (2006). Este proceso permitió reducir la complejidad de los datos, organizándolos en ejes centrales del estudio. Se identificaron patrones de significado en los discursos. Se agruparon unidades en categorías emergentes. Se relacionaron conceptos clave. Se estructuraron dimensiones interpretativas. Se analizaron prácticas de crianza. Se examinaron vínculos afectivos. Se interpretó la mediación docente. Se comprendieron dinámicas familiares. Finalmente, se obtuvo una visión estructurada del fenómeno investigado.

La interpretación constituyó la fase final del proceso analítico, en la cual se articuló de manera hermenéutica los hallazgos obtenidos con el marco teórico y contextual de la investigación. De igual manera, las categorías construidas se pusieron en diálogo con los objetivos del estudio, permitiendo una comprensión que trascendió la literalidad de los discursos analizados. Según Krippendorff (1990), este tipo de análisis facilita la revelación de significados en función del contexto social, cultural y emocional en el que se producen. Se reconstruyeron las subjetividades de los participantes. Se interpretaron experiencias desde su contexto. Se integraron hallazgos con teoría. Se analizaron los sentidos profundos. Se establecieron relaciones conceptuales. Se comprendieron los significados culturales. Se explicó la influencia

familiar. Se consolidó el análisis interpretativo. Finalmente, se logró una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

La presentación de los resultados inició develando las vivencias familiares relacionadas con el desarrollo emocional mediante una articulación analítica interpretativa de las entrevistas realizadas a los informantes clave. Se estableció un contraste entre docentes y padres de familia con el propósito de identificar convergencias y divergencias en las percepciones sobre el fenómeno estudiado. Por otra parte, se procedió a caracterizar el desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar, profundizando en las categorías emergentes bajo el mismo rigor analítico. Se organizaron los datos en estructuras comprensibles. Se interpretaron las experiencias familiares. Se analizaron percepciones docentes. Se identificaron elementos comunes. Se contrastaron perspectivas. Se sistematizaron los hallazgos. Se presentaron resultados analíticos. Se fortaleció la comprensión del fenómeno y se garantizó la coherencia en la presentación de los resultados.

Además, se destacó que la triangulación de fuentes y métodos fortaleció la credibilidad del estudio, permitiendo validar los hallazgos desde múltiples perspectivas interpretativas. En este sentido, la interacción entre los referentes teóricos y los resultados obtenidos en el trabajo de campo posibilitó la construcción de un conocimiento fundamentado y coherente con la realidad estudiada. Se integraron diversas fuentes de información. Se contrastaron datos empíricos. Se validaron interpretaciones. Se fortaleció el análisis cualitativo. Se promovió la coherencia epistemológica. Se respetó el contexto cultural. Se comprendieron dinámicas sociales. Se construyó conocimiento significativo. Finalmente, se consolidó un aporte científico relevante orientado a la transformación de las prácticas educativas en el contexto de la educación inicial.

Categoría PRELIMINAR 1: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional.

Las vivencias dentro del núcleo familiar constituyeron el primer y más influyente escenario para la configuración del mundo afectivo del individuo, lo cual fue evidenciado en los relatos obtenidos durante el proceso investigativo. Goleman (2018, p. 214) subrayó que la vida familiar funcionó como la escuela primordial para el aprendizaje emocional, donde el niño aprendió a reconocer y gestionar sus emociones en interacción con otros significativos. En este sentido, se interpretó que la familia no se limitó a un espacio de cuidado físico, sino que operó como un sistema dinámico de aprendizaje emocional y social.

Dichas interacciones cotidianas configuraron patrones de respuesta afectiva que se proyectaron en el contexto escolar. Por consiguiente, la validación de los logros y el acompañamiento ante la frustración actuaron como mediadores esenciales en la construcción de la identidad infantil. Estas experiencias se consolidaron como referentes internos para la regulación emocional en escenarios posteriores. En consecuencia, se evidenció que el desarrollo socioemocional emergió como un proceso construido desde la intimidad del hogar. Este hallazgo reafirmó la centralidad de la familia en la formación integral del niño. Asimismo, se reconoció su papel en la estructuración de competencias emocionales tempranas. Finalmente, se concluyó que la experiencia familiar incidió directamente en la manera como el niño interpretó y respondió a su entorno social.

El desarrollo emocional estuvo intrínsecamente vinculado a la seguridad afectiva derivada de los vínculos parentales, lo cual definió la capacidad del niño para explorar su entorno inmediato. Bowlby (2014, p. 82) sostuvo que las experiencias tempranas con las figuras de apego influyeron significativamente en la estabilidad emocional del individuo. Bajo esta perspectiva, se comprendió que las vivencias familiares constituyeron un flujo continuo de disponibilidad afectiva que fortaleció la base segura del niño. Cuando el entorno familiar ofreció estabilidad, coherencia y afecto, el niño desarrolló autonomía y confianza en sí mismo. De este modo, se evidenció que la

calidad del apego incidió directamente en la adaptación escolar. Las experiencias positivas promovieron conductas resilientes frente a los desafíos del contexto educativo. Por ende, se observó que la ausencia de estabilidad emocional generó inseguridades persistentes que afectaron la interacción social. Este fenómeno limitó el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales. Asimismo, se identificó una relación directa entre vínculo afectivo y desempeño escolar. Finalmente, se consolidó la disponibilidad parental como un factor determinante en el bienestar integral del niño.

La forma en que los padres interactuaron con sus hijos determinó significativamente el desarrollo de la autorregulación emocional y la integración de capacidades afectivas. Siegel y Payne (2020, p. 45) indicaron que el acompañamiento en la comprensión de las emociones permitió al niño construir sentido sobre sus experiencias internas. En coherencia con ello, se evidenció que la familia actuó como un regulador externo mediante procesos de co-regulación emocional. Las vivencias familiares no solo se experimentaron, sino que fueron interpretadas y resignificadas en interacción con los cuidadores. Asimismo, este proceso favoreció el desarrollo de la conciencia emocional en los niños.

La comunicación afectiva permitió transformar respuestas impulsivas en conductas reflexivas. Por otra parte, se identificó que la mediación adulta facilitó la internalización de estrategias de afrontamiento emocional. Este proceso se articuló con la propuesta de Bisquerra sobre competencias emocionales. Se fortaleció la capacidad del niño para comprender y expresar sus emociones. Además, se promovió la construcción de relaciones interpersonales saludables. Finalmente, se concluyó que la interacción familiar fue esencial para la madurez socioemocional.

Las vivencias familiares se relacionaron estrechamente con antecedentes investigativos que evidenciaron su impacto en el desarrollo psicosocial infantil. Mérida (2023, p. 45) planteó que las interacciones tempranas influyeron en la adaptación social futura del individuo. En correspondencia con estos planteamientos, los hallazgos confirmaron que la calidad del vínculo afectivo incidió directamente en el desempeño escolar. Cáceres (2021, p. 132) señaló que la competencia social emergió de la

interacción entre factores familiares e individuales. En este marco, se evidenció que las dinámicas del hogar influyeron en la forma en que los niños establecieron relaciones sociales. Las experiencias positivas favorecieron la integración y participación en el aula. A su vez, estudios como el de Lemhaouel (2024, p.78) demostraron que el entorno familiar protegió la autoestima frente a contextos adversos. Se corroboró que las vivencias familiares constituyeron un factor protector del desarrollo emocional. Estas evidencias fortalecieron la interpretación del fenómeno investigado. Asimismo, permitieron validar la coherencia entre teoría y resultados empíricos. Finalmente, se reafirmó la importancia del contexto familiar en la construcción de la identidad social del niño.

Desde la dimensión axiológica y antropológica, las vivencias familiares constituyeron el primer espacio de formación en valores que orientaron el desarrollo integral del niño. Gabrhelová (2020, p. 4) afirmó que el entorno educativo inicial proporcionó las bases para la construcción de la personalidad. En este sentido, se interpretó que la familia actuó como el primer agente de socialización ética y moral. Las prácticas de cuidado, respeto y diálogo promovieron el reconocimiento del otro como sujeto de valor. De igual manera, Palomino (2013, p. 45) destacó que la educación no puede comprenderse sin considerar el entramado relacional en el que se desarrolla el individuo. Estas interacciones permitieron al niño construir un sentido de pertenencia y dignidad. En síntesis, las vivencias familiares configuraron una base ética que orientó el comportamiento social. Se evidenció que los valores aprendidos en el hogar trascendieron al contexto escolar. Asimismo, se fortaleció la identidad personal desde una perspectiva humanista. Este proceso contribuyó al desarrollo de relaciones empáticas y solidarias. Finalmente, se concluyó que la formación socioemocional estuvo profundamente arraigada en la experiencia familiar.

Categoría preliminar 1: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. DOCENTES

De este análisis, realizado a las entrevistas a los **docentes**, se destaque la siguiente emergencia interpretativa fenomenológica, descrita a continuación:

Tabla 3

Categoría preliminar 1: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Docentes

Categoría preliminar	Ideas emergentes	Conceptos emergentes	Dimensiones emergentes
Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional.	<i>La familia extensa, reconstituida como primer espacio ético-afectivo, donde el amor y el deseo de que los hijos sean buenas personas orientan las prácticas de crianza y socialización; y las rutinas y prácticas cotidianas (puntualidad, compartir alimentos, interacción social) como dispositivos concretos de transmisión de valores y creencias, en un contexto intercultural marcado por la presencia de familias venezolanas;</i> <i>La participación en reuniones, escuelas de padres y proyectos de aula como forma privilegiada de expresión de creencias y valores acerca de la educación, en clave de corresponsabilidad escuela-familia; y la manifestación del valor otorgado a la educación a través del involucramiento en el proceso de aprendizaje y la colaboración con las propuestas pedagógicas del docente;</i> <i>El acompañamiento continuo mediante comunicación frecuente con la escuela y el uso de la información pedagógica para dialogar y reflexionar con los niños en casa, como expresión del valor otorgado a la educación y al desarrollo socioemocional; y la comprensión del cuidado como práctica integral (rutinas de sueño,</i>	<i>La familia como primer espacio ético-afectivo y socioemocional; Prácticas cotidianas y socialización de valores; Comunicación familia-escuela y acompañamiento continuo; Interculturalidad, diversidad familiar y construcción de identidad; Educación inicial, hogar y corresponsabilidad.</i>	<i>La Familia como horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico</i>

alimentación, higiene, asistencia y puntualidad) que encarna creencias familiares sobre bienestar, disciplina y formación desde la primera infancia;

Las rutinas y hábitos de estudio contruidos en casa, en articulación con las sugerencias del docente, se reflejan en la capacidad del niño para seguir instrucciones, trabajar en equipo y sostener la atención en el aula; y La continuidad entre las rutinas del hogar y las rutinas escolares muestra una corresponsabilidad familia-escuela donde el trabajo conjunto favorece la autorregulación y el aprendizaje en la primera infancia.;

La existencia de horarios y límites claros en el hogar se vincula con niños más seguros, motivados y capaces de ajustarse a las normas y exigencias del aula.; y Las prácticas familiares que promueven lectura y juego en casa potencian las habilidades lingüísticas y cognitivas, lo que impacta positivamente en los procesos de aprendizaje escolar;

Las rutinas familiares de sueño, alimentación y organización del tiempo, incluido el uso de pantallas y horarios de descanso, influyen directamente en la atención, la motivación y la participación del niño en el aula; y El estilo de comunicación y de establecimiento de límites en la familia (diálogo vs. impulsividad, presencia de cuidadores alternos) se

Rutinas, hábitos y autorregulación en el aprendizaje; Límites claros, comunicación familiar y comportamiento en el aula; Actividades familiares de lectura y juego, y desarrollo cognitivo-lingüístico

Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva

refleja en las habilidades de regulación emocional, seguimiento de instrucciones y resolución de conflictos en el contexto escolar;		
La familia como modelo inevitable: los padres y cuidadores influyen como ejemplo, lo hagan bien o mal, y esa huella se refleja en la vida adulta de los hijos; y lo que el niño observa en su entorno familiar se interioriza como patrón de conducta que luego orienta su manera de actuar en la sociedad; Los niños aprenden fundamentalmente por observación e imitación; por eso, lo que las familias viven y practican tiene más peso formativo que lo que sólo dicen; y la transmisión de valores (respeto, empatía, honestidad, responsabilidad, constancia) depende de la coherencia entre el discurso familiar y el ejemplo cotidiano, contribuyendo al desarrollo integral;	La familia como primer agente socializador y modelo directo; Aprendizaje por observación e imitación: coherencia entre decir y hacer; Transmisión de valores, bienestar emocional y actuación social	Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales
La familia como primer agente socializador, donde se aprenden valores (respeto, empatía, responsabilidad, cuidado) que orientan cómo el niño valora la vida y actúa en la sociedad; y Rutinas, normas, diálogo y ejemplo familiar constituyen el medio concreto mediante el cual se enseñan formas de relacionarse y de enfrentar situaciones, reflejándose en el comportamiento y el aprendizaje en la escuela;	Separación de los padres y desarrollo socioemocional infantil; Estilos de crianza, agresividad y trabajo familia-	Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales

<i>haciendo visibles en el aula los efectos del conflicto conyugal; y La forma en que los padres manejan la separación (en “sana paz” o con conflicto intenso) modula el impacto emocional en el niño y, por tanto, la magnitud de las dificultades que se observan en el contexto escolar;</i> <i>La permisividad familiar frente a conductas agresivas contribuye a que los niños respondan con violencia o impulsividad en el aula, dificultando la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales; y La intervención conjunta escuela-familia, orientada a manejar emociones y a establecer nuevas pautas de relación, puede generar cambios positivos significativos en el comportamiento y desarrollo socioemocional del niño;</i> <i>Los contextos familiares que ofrecen diálogo, validación emocional y límites claros favorecen niños más seguros, autónomos y capaces de regular sus emociones y conductas en el aula; y Los entornos familiares con desatención, comunicación escasa, ausencia de límites o alta tensión emocional se reflejan en conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades de convivencia escolar;</i>	escuela; Validación emocional, diálogo familiar y regulación socioemocional
<i>Los padres y cuidadores, como héroes y modelos cercanos, fortalecen valores y aprendizajes principalmente mediante el ejemplo y las vivencias que los niños observan e imitan.; y El juego de roles en preescolar revela las experiencias familiares</i>	La familia como modelo de valores y conducta (aprendizaje vicario); La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional y los valores; Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales.

(compartir alimentos, colaboración en tareas, tiempo de recreación), permitiendo identificar hogares que favorecen valores y aquellos que requieren mayor apoyo emocional;
 Las prácticas familiares que promueven valores como gratitud y generosidad se traducen en niños más empáticos y colaborativos en el aula.; y El fortalecimiento de valores humanos en el hogar refuerza indirectamente el aprendizaje, al favorecer actitudes prosociales que mejoran la convivencia y el trabajo escolar;
 La familia, como primer grupo social, fortalece valores y aprendizajes mediante prácticas como el diálogo reflexivo, que los niños replican en sus interacciones escolares.; y La coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que el niño vive en casa favorece su autonomía en el comportamiento y la socialización, reforzando su desarrollo socioemocional;

Fortalecimiento de valores y refuerzo del aprendizaje en educación preescolar; que se argumentan desde esta visión

Nota: Descripción pregunta 1, docentes

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: La Familia como Horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico.

Primera pregunta a Docentes.

Desde las entrevistas realizadas a los **Docentes**, las respuestas ofrecen una visión rica y multifacética de cómo las familias expresan sus creencias y valores en relación con la educación y el cuidado de los niños en edad preescolar. Desde una

perspectiva fenomenológica, interesa develar las estructuras esenciales de la experiencia vivida de las familias, tal como son interpretadas por los docentes. Los relatos destacan dos dimensiones fundamentales de la vida familiar que se entrelazan con el desarrollo socioemocional infantil: *La familia extensa, reconstituida como primer espacio ético-afectivo, donde el amor y el deseo de que los hijos sean buenas personas orientan las prácticas de crianza y socialización; y las rutinas y prácticas cotidianas (puntualidad, compartir alimentos, interacción social) como dispositivos concretos de transmisión de valores y creencias, en un contexto intercultural marcado por la presencia de familias venezolanas.*

De este modo, que la dimensión fundamental se concrete dando respuesta a la primera pregunta: ¿Describe la forma en que las familias de los estudiantes expresan sus creencias o valores en relación con la educación y el cuidado de sus hijos en edad preescolar?, lo cual se manifiesta:

PLEI1: *Son familias extensas y reconstituidas que expresan dentro de lo que pueden amor por sus hijos tratando desde sus posibilidades de inculcar en ellos valores que les permita sobresalir y ser ante todo buenas personas; estos últimos años hemos tenido muchos estudiantes venezolanos quienes han compartido sus creencias con nosotros, mostrándonos parte de su cultura de su idiosincrasia. cada creencia o cada valor se ve reflejado en el día a día, en momentos tan básicos como la puntualidad, el momento de compartir los alimentos o de socializar en el descanso o durante actividades que requieran la interacción.*

En esta narración emergen familias extensas y reconstituidas que, a pesar de limitaciones, expresan un amor intencional hacia sus hijos, intentando inculcar valores que les permitan sobresalir y ser ante todo buenas personas, lo que sitúa la vivencia familiar como primer escenario ético-formativo. La referencia a estudiantes venezolanos introduce la dimensión intercultural, donde las creencias y la idiosincrasia de otras culturas se hacen visibles en la cotidianidad escolar, mostrando cómo la escuela se convierte en un cruce de microsistemas familiares diversos. La expresión de valores no se da en discursos abstractos, sino encarnada en prácticas simples pero estructurantes: la puntualidad, el compartir los alimentos, la forma de socializar en los descansos y las dinámicas de interacción durante actividades grupales.

Estas rutinas familiares, trasladadas a la escuela, configuran un clima de relación que incide en la forma como el niño se vincula con otros, regula su conducta y construye representaciones sobre el deber ser y el convivir. La descripción muestra que la familia no sólo transmite valores, sino que les da forma en la organización del tiempo (llegar a tiempo), del cuerpo (modos de estar a la mesa) y de la palabra (formas de socializar durante el descanso), lo que se articula con procesos socioemocionales como la autorregulación, la empatía y el sentido de pertenencia. Igualmente, la presencia de familias reconstituidas sugiere reconfiguraciones de vínculos y roles, donde los niños deben aprender a tramitar nuevas figuras de autoridad y afecto, lo que complejiza sus vivencias socioemocionales cotidianas. En síntesis, la forma en que las familias expresan sus valores se manifiesta en una pedagogía de lo cotidiano, en la que la vida diaria concreta se convierte en escenario de socialización moral y emocional.

También se destaca en este análisis, dos ideas fundamentales que son descritas por el informante como: *La participación en reuniones, escuelas de padres y proyectos de aula como forma privilegiada de expresión de creencias y valores acerca de la educación, en clave de corresponsabilidad escuela-familia; y la manifestación del valor otorgado a la educación a través del involucramiento en el proceso de aprendizaje y la colaboración con las propuestas pedagógicas del docente*, manifestadas en la siguiente postura:

PLEI2: *Las familias de mis estudiantes suelen expresar sus creencias y valores a través de reuniones conmigo en el aula y en las escuelas de padres, donde hablamos sobre las expectativas que tienen con sus hijos. También por la forma en que responden al apoyo que se les pide en las diversas actividades que se programan dentro de los proyectos de aula que se realizan. Algunas familias también participan en actividades escolares y se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos.*

En este relato, la expresión de creencias y valores familiares se articula directamente con los espacios de encuentro escuela-familia, especialmente a través de reuniones en el aula y escuelas de padres, donde se dialoga sobre expectativas respecto al futuro de los hijos. La familia se muestra como actor que no sólo opina sobre la educación, sino que responde al llamado del docente cuando se le solicita

apoyo en las actividades de los proyectos de aula, revelando una concepción de corresponsabilidad educativa. La participación en actividades escolares y el involucramiento explícito en el proceso de aprendizaje evidencian la valoración de la educación como medio de movilidad y desarrollo, pero también como escenario de cuidado simbólico, en la medida en que estar presente y acompañar se interpreta como cuidar.

La expresión de los valores se concreta en la disposición a asistir, colaborar y construir acuerdos con la escuela, lo que configura un microsistema relacional donde las decisiones sobre el niño se discuten y negocian entre adultos significativos. Así, las creencias familiares sobre la importancia del estudio, la obediencia, la responsabilidad o el salir adelante se canalizan mediante la participación activa (o su ausencia) en las propuestas pedagógicas del docente. Desde la vivencia del maestro, puede leerse una diversidad de niveles de implicación: algunas familias se vinculan de manera sostenida a los proyectos, mientras otras tienen una presencia más puntual, lo que genera distintos escenarios de apoyo socioemocional para los niños. En consecuencia, la forma concreta en que las familias expresan sus valores se inscribe en la calidad y frecuencia de su participación colaborativa con la escuela y en el tipo de expectativas que comparten sobre el futuro de sus hijos.

A su vez, el informante PLMEE, destaca en este análisis, dos pareceres que dan razón a: *El acompañamiento continuo mediante comunicación frecuente con la escuela y el uso de la información pedagógica para dialogar y reflexionar con los niños en casa, como expresión del valor otorgado a la educación y al desarrollo socioemocional; y la comprensión del cuidado como práctica integral (rutinas de sueño, alimentación, higiene, asistencia y puntualidad) que encarna creencias familiares sobre bienestar, disciplina y formación desde la primera infancia*, manifiestas en su opinión:

PLMEE: *Las familias de los estudiantes expresan sus creencias y valores en la forma en la que acompañan el proceso educativo y el cuidado de sus hijos. Algunos de los padres de familia suelen mantener una comunicación constante a través de llamadas telefónicas y mensajes enviados por WhatsApp para conversar sobre el proceso académico de sus hijos, el comportamiento en el aula o situaciones de*

convivencia escolar, lo que refleja el valor que les dan al involucramiento continuo y la comunicación oportuna con el colegio. Parte de estas familias se involucran con el proceso de sus hijos utilizando la información proporcionada por el colegio para conversar y reflexionar con ellos en casa. De esta manera, valoran y promueven la reflexión sobre las acciones y experiencias de sus hijos. Otros padres de familia dialogan diariamente con sus hijos después de la jornada escolar. En casa, acompañan y fortalecen diversos hábitos o valores, como el respeto, la escucha y el diálogo como medio para resolver sus desacuerdos. También, hay familias que expresan sus creencias y valores a través del cuidado. Estas familias procuran mantener rutinas estables de sueño, una alimentación balanceada y supervisan la higiene de sus hijos. De la misma forma, otorgan importancia a la asistencia regular y a la puntualidad, reconociéndolas como prácticas fundamentales para la formación y bienestar de sus hijos.

En esta vivencia se observa que las familias expresan sus creencias y valores principalmente a través del acompañamiento sistemático al proceso educativo y de cuidado de los hijos, donde la comunicación frecuente vía llamadas y mensajes de WhatsApp con la institución escolar se asume como signo de compromiso e interés. El diálogo permanente con los docentes sobre desempeño académico, comportamiento y convivencia revela que los padres otorgan un valor central al seguimiento continuo, lo cual se vincula directamente con la construcción de un vínculo de confianza escuela-hogar. La utilización de la información enviada por el colegio como insumo para conversar y reflexionar con los niños en casa muestra una concepción de la educación como proceso reflexivo donde la familia busca que el niño piense sobre sus acciones y experiencias, promoviendo autorregulación y conciencia emocional.

Así, las prácticas de diálogo diario después de la jornada escolar, así como el fortalecimiento intencional de hábitos y valores (respeto, escucha, diálogo para resolver desacuerdos), configuran un clima familiar que prioriza la negociación y la comunicación asertiva por encima de la imposición, lo cual tiene implicaciones directas en el desarrollo socioemocional infantil. Al mismo tiempo, ciertas familias expresan sus creencias mediante el cuidado material y de salud: rutinas de sueño, alimentación balanceada, higiene y supervisión diaria, articuladas con la importancia concedida a la asistencia regular y a la puntualidad como prácticas fundamentales para la formación y bienestar de los niños. De este modo, el cuidado se entiende de manera integral, abarcando dimensiones físicas, emocionales y escolares, en una concepción de

crianza que intenta asegurar condiciones de estabilidad y seguridad. En su conjunto, el relato presenta familias que, al menos en parte, conciben la educación preescolar como espacio que requiere acompañamiento activo, comunicación oportuna y coherencia entre normas y hábitos del hogar y de la institución.

Toda esta configuración de pareceres, analizados en las entrevistas, que se entienden como: *La familia extensa, reconstituida como primer espacio ético-afectivo, donde el amor y el deseo de que los hijos sean buenas personas orientan las prácticas de crianza y socialización; y las rutinas y prácticas cotidianas (puntualidad, compartir alimentos, interacción social) como dispositivos concretos de transmisión de valores y creencias, en un contexto intercultural marcado por la presencia de familias venezolanas;*

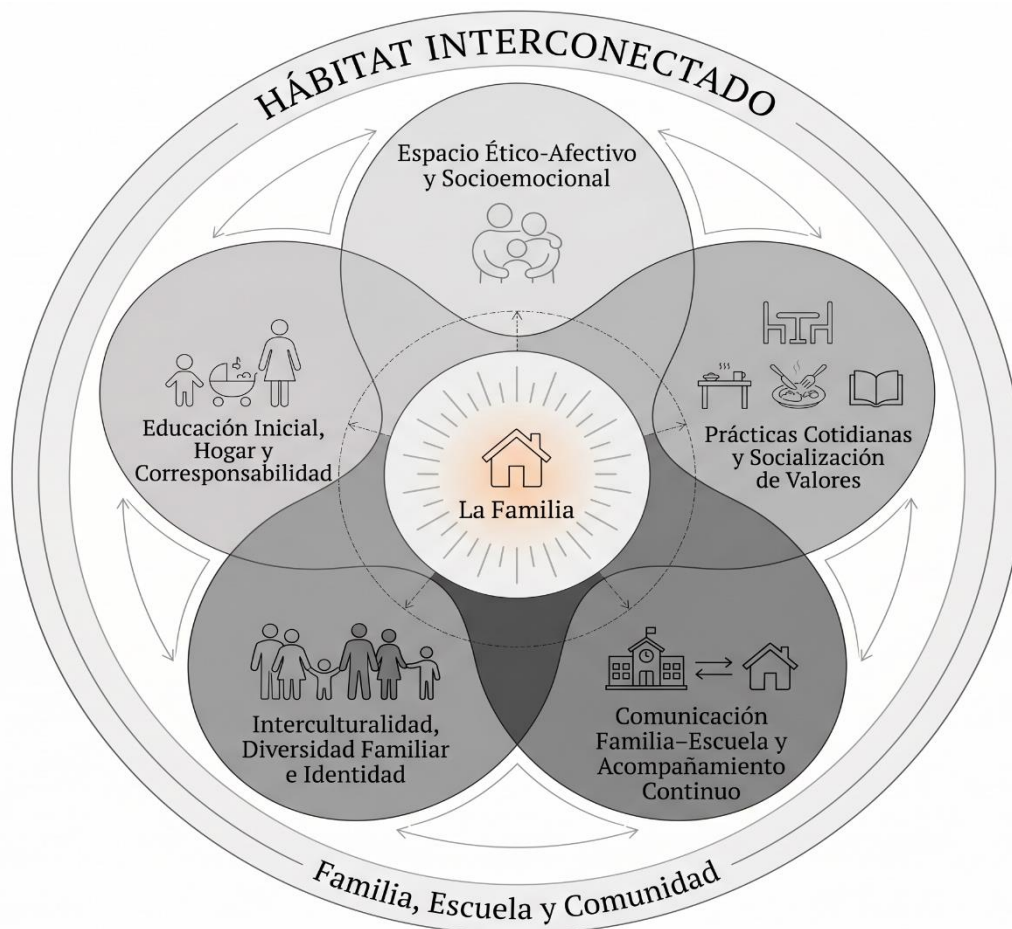
La participación en reuniones, escuelas de padres y proyectos de aula como forma privilegiada de expresión de creencias y valores acerca de la educación, en clave de corresponsabilidad escuela-familia; y la manifestación del valor otorgado a la educación a través del involucramiento en el proceso de aprendizaje y la colaboración con las propuestas pedagógicas del docente;

El acompañamiento continuo mediante comunicación frecuente con la escuela y el uso de la información pedagógica para dialogar y reflexionar con los niños en casa, como expresión del valor otorgado a la educación y al desarrollo socioemocional; y la comprensión del cuidado como práctica integral (rutinas de sueño, alimentación, higiene, asistencia y puntualidad) que encarna creencias familiares sobre bienestar, disciplina y formación desde la primera infancia.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: **La familia como primer espacio ético-afectivo y socioemocional; Prácticas cotidianas y socialización de valores; Comunicación familia-escuela y acompañamiento continuo; Interculturalidad, diversidad familiar y construcción de identidad; Educación inicial, hogar y corresponsabilidad.**

Figura 1

Conceptos emergentes P1D.



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P1D. Fuente: Skywork AI. (2025).

En este acuerdo, que la **familia como primer espacio ético-afectivo y socioemocional**, se comprenda bajo la mirada de Bronfenbrenner (1987), que plantea que la familia constituye el microsistema más inmediato y decisivo para el desarrollo, porque en él se dan interacciones cara a cara continuas que configuran las formas de sentir, pensar y actuar del niño. En el marco de su teoría ecológica, señala que “la familia es el contexto ecológico más próximo al niño, donde se establecen las interacciones más significativas para su desarrollo” (p. 23,). Esta afirmación permite comprender la centralidad que tienen las familias descritas en PLEI1 y PLMEE, donde las prácticas de amor, cuidado y acompañamiento se convierten en condiciones básicas para el desarrollo socioemocional.

Desde esta perspectiva, la expresión de valores en rutinas como la puntualidad, el compartir los alimentos o el diálogo cotidiano con los hijos no son gestos menores, sino formas concretas de organizar el microsistema familiar, generando patrones de interacción que el niño internaliza como referentes normativos y emocionales. Bronfenbrenner (1987), enfatiza que la calidad del clima emocional, el apoyo y la coherencia de las prácticas familiares inciden directamente en la adaptación social y emocional del niño.

En investigaciones recientes sobre desarrollo socioemocional en educación inicial, se documenta que las interacciones tempranas con los cuidadores, caracterizadas por sensibilidad, afecto y estructura, favorecen la regulación emocional y la capacidad de responder adecuadamente a situaciones sociales. “Las interacciones tempranas entre los niños y sus cuidadores principales son determinantes para su desarrollo emocional y social” (Montesinos y Serrano, 2023, en Ronquillo, 2025, p. 1205,). Por ello, las familias extensas o reconstituidas que, dentro de lo que pueden, expresan amor y buscan formar “buenas personas” están configurando, aunque con tensiones, un entramado ético-afectivo que incide en cómo los niños viven y significan la escuela.

También las **Prácticas cotidianas y socialización de valores**, referidas de las descripciones de puntualidad, compartir alimentos, hábitos de higiene, asistencia y rutinas de sueño se pueden leer a la luz de la idea de que la socialización moral ocurre en escenarios cotidianos y no únicamente en discursos explícitos. Lara-Montero (2025), en un estudio sobre la influencia de la familia en el desarrollo socioemocional, afirma que “la calidad de la interacción familiar, el apoyo emocional y la dinámica relacional constituyen el marco donde se aprenden y ejercitan las habilidades sociales” (p. 8). Esto se vincula directamente con PLMEE, donde el respeto, la escucha y el diálogo para resolver desacuerdos son trabajados en casa como hábitos intencionados.

En este sentido, la pedagogía de lo cotidiano que se observa en PLEI1 y PLMEE se aproxima a los planteamientos de la educación inicial en Colombia, donde el hogar se entiende como “espacio de acogida y afecto [...] que les proporciona referentes

sociales y culturales básicos con los cuales empiezan a moverse en la sociedad” (MEN, 2014, p. 125). Estos referentes incluyen normas sobre el tiempo (llegar a tiempo), el cuerpo (hábitos de higiene, rutinas de sueño), la convivencia (compartir alimentos, socializar en el descanso) y el lenguaje (formas de diálogo, resolución de conflictos), todos ellos íntimamente ligados al desarrollo socioemocional. Cuando las familias dan importancia explícita a estas prácticas, están, de hecho, expresando y encarnando sus creencias sobre lo que significa formar bien a un niño en edad preescolar, anticipando futuras demandas escolares y sociales.

Sobre este desarrollo que la **Comunicación familia-escuela y acompañamiento continuo**, se entienda en las tres entrevistas, que coinciden en que la comunicación entre familia y escuela constituye un medio fundamental de expresión de valores sobre la educación, ya sea mediante reuniones presenciales, escuelas de padres o uso de medios digitales como WhatsApp. En investigaciones recientes sobre desarrollo socioemocional en educación inicial se señala que “la relación familia-escuela es un pilar esencial en la formación socioemocional de los niños en educación inicial, dado que favorece la regulación emocional, el desarrollo de habilidades interpersonales y la adaptación” (Ronquillo, 2025, p. 1210). La respuesta de las familias a las convocatorias docentes, su participación en actividades escolares y su disposición para dialogar sobre el comportamiento o la convivencia escolar son, por tanto, expresiones concretas del valor que otorgan a la educación.

Sobre lo descrito, Vygotsky (1979), desde su teoría sociocultural, plantea que el desarrollo se produce en la interacción social, mediada por adultos significativos que guían y regulan la actividad del niño. En este marco, la familia y la escuela operan como contextos complementarios donde se construyen herramientas psicológicas para la autorregulación, la comunicación y la resolución de conflictos. “El desarrollo de las funciones psíquicas superiores se produce primero en el plano social y luego en el individual” (p. 87). Cuando las familias de PLMEE usan la información enviada por el colegio para conversar y reflexionar con sus hijos, están actualizando esta mediación social: retoman lo vivido en la escuela, lo resignifican en el hogar y apoyan al niño en la

comprensión de sus propias emociones y conductas. Esto muestra que la forma en que las familias expresan sus creencias sobre la educación no se limita a “valorar el estudio”, sino que incluye una concepción de acompañamiento reflexivo y compartido entre hogar y escuela.

Desde esta visión, que la **Interculturalidad, diversidad familiar y construcción de identidad**, se destaque en la mención a estudiantes venezolanos en PLEI1 introduce la dimensión intercultural en el análisis, donde las creencias y valores de familias migrantes se cruzan con los de familias locales, generando nuevos significados y tensiones en la vida escolar. Desde un enfoque fenomenológico en educación inicial, la familia es entendida como “primer lugar de encuentro con la afectividad, la comunicación y las formas de educar que configuran la manera de estar-en-el-mundo del niño” (Álvarez, 2021, p. 30). En contextos de migración y reconfiguración familiar, este “estar-en-el-mundo” se complejiza, pues el niño debe articular referentes culturales diversos en su experiencia cotidiana.

La política colombiana de atención integral a la primera infancia reconoce explícitamente el hogar como entorno donde se construyen referentes sociales y culturales básicos, lo que incluye la lengua, las tradiciones, las creencias religiosas y las normas de convivencia. Al incorporarse familias venezolanas al sistema educativo colombiano, se amplía el repertorio de significados disponibles para todos los niños: nuevas formas de expresar cariño, disciplinar, celebrar o resolver conflictos se hacen visibles en el aula y los espacios comunes. Esto implica que la expresión de creencias y valores no sólo configura el desarrollo socioemocional de cada niño, sino también la construcción de pertenencia y reconocimiento de la diversidad en el grupo preescolar. La escuela, al acoger estas diferencias, puede convertirse en un espacio donde la interculturalidad se vive no como problema, sino como oportunidad para aprender otras formas de ser familia y de cuidar.

En esta construcción, que se destaque el concepto: **Educación inicial, hogar y corresponsabilidad**, donde las entrevistas muestran que la forma en que las familias expresan sus creencias se entrelaza con la noción de corresponsabilidad educativa: las

familias no se conciben como agentes externos, sino como educadores junto con el docente. En la investigación sobre prácticas pedagógicas de educación inicial en Colombia se ha señalado que, aunque persisten prácticas tradicionales, “se atisban modos de relacionamiento basados en el respeto y reconocimiento del otro”, incluyendo a las familias como actores centrales del proceso formativo (Vargas, 2021, p. 12). Esto se corresponde con PLEI2 y PLMEE, donde las reuniones, las escuelas de padres y el uso de medios de comunicación son canales de diálogo y construcción conjunta de acuerdos.

La política, De Cero a Siempre plantea el entorno hogar y el entorno educativo como espacios articulados que hacen posible el desarrollo integral, lo que implica que las creencias y valores familiares sobre educación y cuidado no son accesorios, sino que constituyen el sustrato sobre el cual se construyen las experiencias pedagógicas en el aula. Cuando las familias valoran la asistencia, la puntualidad, la participación en proyectos de aula y el seguimiento del comportamiento, están asumiendo que la educación preescolar es un momento crítico en el que se sientan bases para la vida futura, tanto en términos académicos como socioemocionales. Esta lectura permite comprender las entrevistas como descripciones de vivencias familiares que responden directamente a la pregunta de investigación: las creencias y valores se expresan a través de prácticas cotidianas, modos de acompañar y formas de participar en la relación con la escuela.

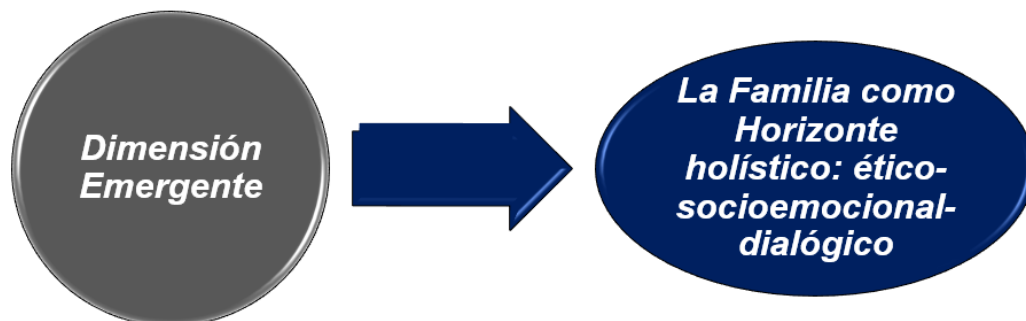
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **La Familia como Horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico**. Este haber destaca que la familia emerge como dimensión fenomenológica central en la educación inicial, unificando sus roles ético-afectivo, prácticas cotidianas de socialización, comunicación dialógica con la escuela, manejo de la diversidad intercultural en la identidad y corresponsabilidad hogar-escuela. Esta dimensión integra los conceptos categoriales en un constructo holístico, donde la familia actúa como primer espacio ético-afectivo y socioemocional, que trasciende lo cotidiano para

dialogar con la escuela, fomentando identidades resilientes en contextos diversos mediante acompañamiento continuo y corresponsabilidad.

Desde la hermenéutica de Gadamer (2004), esta dimensión se revela como un evento de comprensión por la fusión de horizontes, donde el horizonte familiar ético-afectivo se proyecta y fusiona con el escolar: "...el verdadero sentido histórico de la experiencia humana no se da nunca como algo acabado y definitivo, sino que siempre se abre a nuevas experiencias" (p. 19). Así, las prácticas cotidianas y la comunicación familia-escuela forman un diálogo vivo que integra la interculturalidad y construye identidad, superando prejuicios en un círculo hermenéutico. A su vez, para Van Manen (1990), fundamenta esta esencia fenomenológica al priorizar las experiencias vividas en la parentalidad: "La fenomenología busca captar el significado esencial de la experiencia tal como se vive" (p. 11). En el estudio, esto evoca la corresponsabilidad como tacto pedagógico sensible a la vulnerabilidad infantil, integrando lo ético y socioemocional en la formación integral.

Figura 2

Dimensión emergente PD1



Nota: Descripción Dimensión emergente PD1.

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva.

Segunda pregunta a Docentes.

Ahora bien, sobre esta misma idea, se destaca que las respuestas de los docentes, a esta pregunta, revelan una perspectiva íntima y reflexiva sobre la relación entre la familia y la institución escolar. El análisis fenomenológico de estas respuestas devela dos ideas fundamentales: *Las rutinas y hábitos de estudio contruidos en casa, en articulación con las sugerencias del docente, se reflejan en la capacidad del niño para seguir instrucciones, trabajar en equipo y sostener la atención en el aula; y La continuidad entre las rutinas del hogar y las rutinas escolares muestra una corresponsabilidad familia-escuela donde el trabajo conjunto favorece la autorregulación y el aprendizaje en la primera infancia.*

De este modo, que la dimensión fundamental se concrete dando respuesta a la primera pregunta: ¿Qué prácticas o costumbres familiares ha observado que influyen la manera en que los niños y niñas se comportan o aprenden en el aula? lo cual se manifiesta:

PLE11: *El trabajo en equipo es uno de los aspectos más importantes en la primera infancia, cuando la familia atiende a las sugerencias del docente y juntos trabajan en pro de un buen aprendizaje, se ve reflejado en el niño o niña. Cuando los niños aprenden a seguir instrucciones y en clase trabajan en equipo para resolver situaciones, también se ve reflejado el trabajo que se hace en casa. Así que cuando en casa acostumbran a formar hábitos de estudio sugeridos por el docente estos se ven reflejados en el aprendizaje de los niños. las rutinas diarias en casa y en clase son muy importantes en edad temprana, con el tiempo esas rutinas se convierten en hábitos y esos hábitos favorecen notablemente los procesos de aprendizaje. Son sugerencias que siempre hago a mis padres de familia para que me ayuden con los procesos.*

En este relato el docente resalta que el trabajo en equipo y el seguimiento de instrucciones en el aula están íntimamente ligados a lo que ocurre en casa, especialmente cuando las familias atienden a las sugerencias del docente y colaboran

con la formación de hábitos de estudio. El maestro observa una continuidad entre las rutinas diarias del hogar y las de la escuela: aquellas familias que instauran horarios, espacios y momentos para estudiar, según las orientaciones del docente, logran que el niño llegue al aula con mayor disposición para concentrarse, trabajar en equipo y seguir normas compartidas. La idea de que las rutinas se convierten en hábitos y esos hábitos favorecen notablemente los procesos de aprendizaje muestra una comprensión experiencial de cómo la repetición organizada de acciones (tiempo de tareas, orden de actividades, constancia) se transforma en formas de autorregulación que el niño pone en juego en clase.

Igualmente, el énfasis en que el trabajo docente con las familias es sugerencia y ayuda habla de una relación de corresponsabilidad en la que el hogar es reconocido como actor central: si hay eco en la casa, se nota en el rendimiento y en el comportamiento del niño; si no, aparecen dificultades para integrarse al trabajo cooperativo o seguir la secuencia de la clase. Fenomenológicamente, el docente está describiendo cómo el niño trae al aula la experiencia de sus rutinas domésticas: hábitos de estudio, orden, cooperación y escucha, que se traducen en participación activa, respeto de turnos y capacidad de concentrarse en la tarea. Estas vivencias evidencian que las prácticas familiares no son un telón de fondo, sino un componente constitutivo del modo en que el niño se sitúa en la experiencia escolar desde la primera infancia.

También se destaca en este análisis, dos ideas más, relevantes, que son descritas por el informante como: *La existencia de horarios y límites claros en el hogar se vincula con niños más seguros, motivados y capaces de ajustarse a las normas y exigencias del aula.*; y *Las prácticas familiares que promueven lectura y juego en casa potencian las habilidades lingüísticas y cognitivas, lo que impacta positivamente en los procesos de aprendizaje escolar*; manifestadas en la siguiente postura:

PLEI2: *He observado que las familias que establecen horario de compromisos en casa y límites claros, y que se involucran en la educación de sus hijos, tienen niños más seguros y motivados en el aula. También he notado que en las familias que promueven la lectura y el juego en casa, tienen niños con habilidades lingüísticas y cognitivas más desarrolladas.*

En esta entrevista el maestro observa que las familias que establecen horarios de compromisos y límites claros, y que se involucran activamente en la educación, tienen hijos más seguros y motivados en el aula, lo cual sugiere que la estructura y el acompañamiento en casa se traducen en mayor confianza y disposición hacia el aprendizaje. La descripción vincula directamente la práctica de fijar límites, saber qué se puede y qué no se puede hacer, en qué momento estudiar, jugar o descansar, con el modo en que el niño se comporta frente a las normas escolares y las demandas académicas. Además, resalta que las familias que promueven la lectura y el juego en casa tienen niños con habilidades lingüísticas y cognitivas más desarrolladas, lo que pone de relieve el poder formativo de actividades aparentemente simples como leer cuentos, conversar o jugar simbólicamente.

Desde la vivencia del docente, se trata de un contraste claro: allí donde el hogar ofrece experiencias ricas de lenguaje y juego, el niño llega con vocabulario más amplio, mejor comprensión de consignas y mayor imaginación, elementos que facilitan su participación y rendimiento en clase. Igualmente, el involucramiento de la familia en la educación se expresa no sólo en asistir a la escuela, sino en prolongar en el hogar las oportunidades de aprendizaje, generando un entorno donde estudiar y aprender son valorados y se viven como actividades gratificantes. Fenomenológicamente, el maestro percibe que las prácticas de organización, límites y actividades culturales (lectura, juego) dejan huella en el modo en que los niños se posicionan ante el conocimiento y frente a los otros en el aula.

A su vez, el informante PLMEE, destaca en este análisis, dos pareceres que dan razón a: *Las rutinas familiares de sueño, alimentación y organización del tiempo, incluido el uso de pantallas y horarios de descanso, influyen directamente en la atención, la motivación y la participación del niño en el aula; y El estilo de comunicación y de establecimiento de límites en la familia (diálogo vs. impulsividad, presencia de cuidadores alternos) se refleja en las habilidades de regulación emocional, seguimiento de instrucciones y resolución de conflictos en el contexto escolar, que se destaca en:*

PLMEE: *Entre las prácticas y costumbres familiares observadas, se logra evidenciar que la mayoría de los niños llegan al aula con hábitos de sueño y alimentación estables, lo que favorece su atención, disposición y participación en las actividades previas al momento de lonchera. Cuando un niño manifiesta cansancio, se recuesta en la silla y se muestra menos motivado en la participación de las actividades, suele estar relacionado a las rutinas inconstantes que se establecen en casa, especialmente en lo relacionado a los horarios de descanso, los niños expresan al llegar al aula que no querían levantarse porque la noche anterior vieron televisión o llegaron tarde de algún paseo familiar. También se observa que el modelo de comunicación familiar influye de manera directa en el comportamiento de los niños. Cuando en casa el niño recibe orientación y límites por medio del diálogo tiene una mayor facilidad para regular sus emociones, seguir instrucciones y resolver desacuerdos. En cambio, aquellos niños que están expuestos a ambientes más impulsivos o poco estructurados replican algunos de estos comportamientos en el aula, presentando dificultades en la regulación emocional, la atención y la resolución de conflictos. Los comportamientos mencionados anteriormente también se observan en familias donde los padres disponen de poco tiempo para el cuidado y la atención de sus hijos. En estos casos, los niños suelen ser cuidados por sus abuelos, tías u otras figuras de crianza, lo que también influye en la forma en que los niños interiorizan las normas y expresan sus emociones.*

En este relato se destaca que muchas familias sostienen hábitos de sueño y alimentación estables, lo que favorece la atención, la disposición y la participación de los niños, especialmente en las actividades previas a la lonchera. El docente observa, en contraste, que cuando las rutinas de descanso son inconstantes, por ver televisión hasta tarde o llegar tarde de paseos familiares, los niños se muestran cansados, se recuestan en la silla, participan menos y tienen menor motivación en el aula. Esta experiencia muestra cómo las decisiones familiares sobre tiempos de ocio, uso de pantallas y organización del descanso impactan directamente en la energía disponible y en la capacidad de concentrarse y autorregularse durante la jornada escolar.

Además, el maestro señala que el modelo de comunicación familiar influye de manera directa en el comportamiento: allí donde se orienta y se ponen límites mediante el diálogo, los niños muestran mayor capacidad para regular emociones, seguir instrucciones y resolver desacuerdos; mientras que, en entornos más impulsivos o poco estructurados, se observan conductas similares en clase, con dificultades para la regulación emocional, la atención y la resolución de conflictos. También se menciona la situación de niños cuidados por abuelos, tías u otras figuras, cuando los padres

disponen de poco tiempo, mostrando cómo la diversidad de cuidadores y estilos de crianza incide en la forma en que los niños interiorizan normas y expresan sus emociones. En conjunto, la experiencia descrita revela que las prácticas familiares relacionadas con sueño, alimentación, organización del tiempo, uso de pantallas y estilos de comunicación se manifiestan de forma muy visible en el comportamiento y la calidad del aprendizaje en el aula.

Toda esta configuración de pareceres, analizados en las entrevistas, que se entienden como: *Las rutinas y hábitos de estudio contruidos en casa, en articulación con las sugerencias del docente, se reflejan en la capacidad del niño para seguir instrucciones, trabajar en equipo y sostener la atención en el aula; La continuidad entre las rutinas del hogar y las rutinas escolares muestra una corresponsabilidad familia-escuela donde el trabajo conjunto favorece la autorregulación y el aprendizaje en la primera infancia. La existencia de horarios y límites claros en el hogar se vincula con niños más seguros, motivados y capaces de ajustarse a las normas y exigencias del aula.*

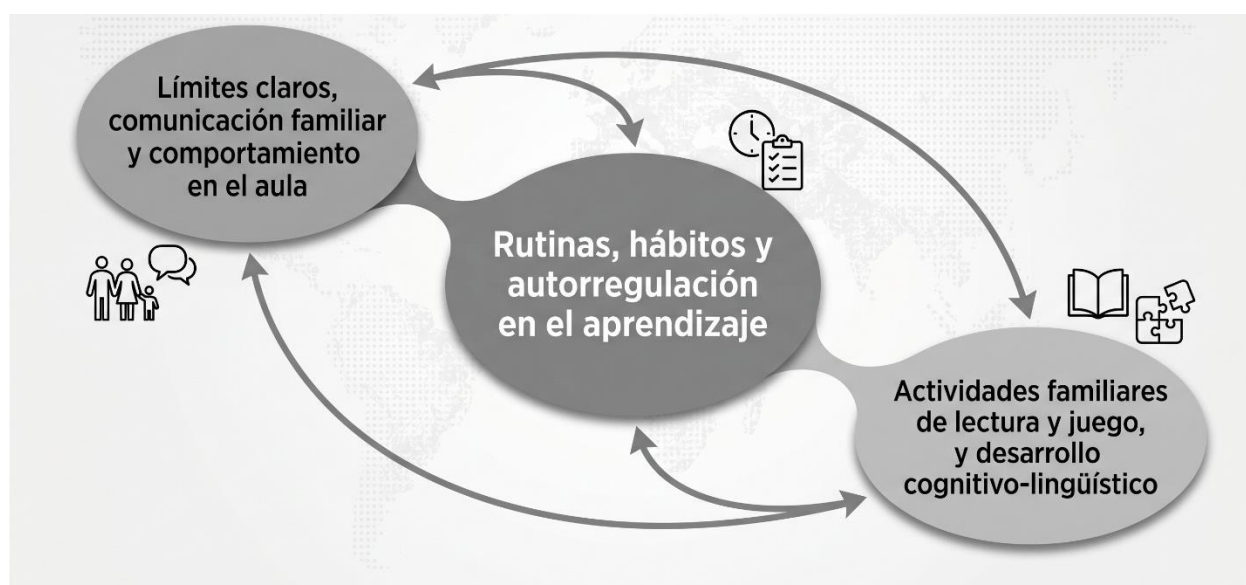
A su vez, *Las prácticas familiares que promueven lectura y juego en casa potencian las habilidades lingüísticas y cognitivas, lo que impacta positivamente en los procesos de aprendizaje escolar. Las rutinas familiares de sueño, alimentación y organización del tiempo, incluido el uso de pantallas y horarios de descanso, influyen directamente en la atención, la motivación y la participación del niño en el aula; El estilo de comunicación y de establecimiento de límites en la familia (diálogo vs. impulsividad, presencia de cuidadores alternos) se refleja en las habilidades de regulación emocional, seguimiento de instrucciones y resolución de conflictos en el contexto escolar.*

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***Rutinas, hábitos y autorregulación en el aprendizaje; Límites claros, comunicación familiar y comportamiento en el aula; Actividades familiares de lectura y juego, y desarrollo cognitivo-lingüístico.*** En este acuerdo, que la ***Rutinas, hábitos y autorregulación en el aprendizaje***, son un factor clave en

la forma en que los niños enfrentan el contexto escolar. Ronquillo y Alcívar, en un estudio sobre participación familiar y desarrollo socioemocional, concluyen que “la participación familiar para el desarrollo socioemocional de los niños ayuda a construir la confianza y la autoestima” y que la falta de estrategias de apoyo en el hogar se asocia con mayores dificultades para controlar impulsos y adaptarse a la escuela (Ronquillo y Alcívar, 2025, p. 6). Esto ofrece respaldo empírico a lo que describen los docentes: cuando las familias organizan rutinas de estudio, de sueño y de alimentación, y acompañan estos procesos, los niños llegan al aula con mayor capacidad de atención, autorregulación y participación.

Figura 3

Conceptos emergentes P2D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P2D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Asimismo, en un trabajo sobre prácticas de formación socioemocional, se enfatiza que “la familia puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de las pericias socioemocionales de los niños y niñas en la escuela”, en la medida en que las actividades cotidianas en el hogar son el primer escenario donde el niño aprende a regular su conducta, compartir y seguir reglas (Mora y Colmenares, 2022, p. 5). Esto se refleja claramente en PLEI1 y PLMEE, donde la instauración de rutinas y hábitos hogar

escuela compartidos se vincula con mejor desempeño en trabajo en equipo, seguimiento de instrucciones y permanencia en la tarea.

La segunda gran idea que emerge de las entrevistas: **Límites claros, comunicación familiar y comportamiento en el aula**, se refiere al papel de los límites y del estilo de comunicación familiar en el comportamiento y el aprendizaje en el aula. En estudios sobre desarrollo socioemocional se ha señalado que un clima familiar caracterizado por afecto y límites consistentes favorece la seguridad emocional, la autonomía y el ajuste escolar. En una investigación colombiana sobre influencia de la familia en el desarrollo socioemocional, se define la familia como “primera institución educadora” y se afirma que “la relación familiar es el primer agente constructor del desarrollo socioemocional del niño”, subrayando que el tipo de vínculos, normas y formas de comunicación configuran la manera en que el niño se relaciona con otros y afronta las normas escolares (Guerrero, 2023, p. 14).

Las observaciones de PLEI2 y PLMEE, que asocian límites claros y diálogo con niños más seguros, motivados y capaces de regular sus emociones, coinciden con estos hallazgos. Cuando el hogar ofrece explicaciones, escucha y diálogo para resolver conflictos, los niños aprenden estrategias de regulación y negociación que luego replican en el aula; en cambio, ambientes impulsivos o poco estructurados se relacionan con dificultades de atención, impulsividad y problemas para seguir normas. Además, la diversidad de cuidadores (abuelos, tías u otros) implica diferentes estilos de comunicación y de autoridad, lo que puede generar incoherencias en las normas que el niño debe interiorizar, incidiendo en su comportamiento escolar.

Las prácticas descritas en PLEI2 sobre **Actividades familiares de lectura y juego, y desarrollo cognitivo-lingüístico**, encuentran respaldo en trabajos que relacionan actividades familiares con el desarrollo cognitivo y lingüístico. En un artículo sobre actividades familiares para fomentar el desarrollo socioemocional, se señala que los niños que participan con mayor frecuencia en actividades de lectura compartida, juegos cooperativos y dinámicas familiares presentan “mayores niveles de empatía, autorregulación emocional y cooperación” (Paredes y Mendoza, 2025, p. 7). Esto

coincide con la percepción del docente de que los niños de familias que leen y juegan más tienen habilidades lingüísticas y cognitivas más desarrolladas.

Estas actividades no sólo enriquecen el vocabulario y la comprensión, sino que también fortalecen la relación afectiva adulto, niño, proporcionando un contexto seguro donde el niño puede explorar, preguntar y construir significados. De ahí que los niños que experimentan estas prácticas lleguen al aula mejor preparados para comprender consignas, participar oralmente, interactuar con sus pares y mostrar mayor curiosidad intelectual, elementos fundamentales para el aprendizaje en la educación inicial.

Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva**. En este cometido, la familia configura rutinas y hábitos que fomentan la autorregulación infantil, extendiéndose al aula mediante límites claros y actividades lúdico-lectoras que impulsan el desarrollo cognitivo-lingüístico. Esta dimensión unifica los conceptos en una categoría fenomenológica coherente, donde las rutinas y hábitos familiares cultivan la autorregulación en el aprendizaje, se proyectan en límites claros y comunicación que regulan el comportamiento escolar, y se enriquecen con actividades de lectura y juego para potenciar el desarrollo cognitivo-lingüístico integral.

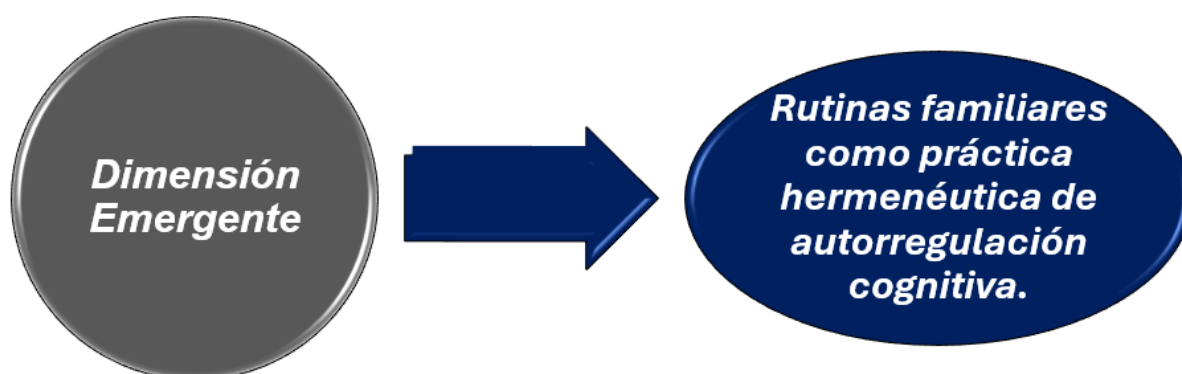
Desde la visión de Gadamer, esta dimensión emerge como un proceso hermenéutico dialógico en la tradición educativa familiar: "la comprensión no es un acto subjetivo de la subjetividad, sino que se adentra en una relación de pertenencia mutua que conecta al yo con la comunidad" (Gadamer, 2004, p. 358). Las rutinas cotidianas y la comunicación familiar trascienden lo instrumental para fusionar horizontes hogar-aula, donde límites claros y juegos lectores habilitan una comprensión práctica que integra hábitos en la autorregulación infantil.

Ahora para Van Manen profundiza en esta esencia vivida al describir las prácticas parentales, donde los padres que dan sostén a sus hijos, les proporcionan espacio y suelo para el ser. Les enseñan que el mundo puede experimentarse como hogar, un lugar para morar seguro, un hábitat en el que los seres humanos pueden ser,

tener hábitos: formas de ser y hacer cosas (Van Manen, 1990, p. 116). Así, las actividades familiares de lectura y juego se revelan como tacto pedagógico que empodera la autorregulación y el comportamiento, preparando al niño para el aula mediante un cuidado sensible y reflexivo.

Figura 4

Dimensión emergente PD2



Nota: Descripción Dimensión emergente PD2

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales

Tercera pregunta a docentes.

Las respuestas a la tercera pregunta convergen de manera inequívoca en reconocer a la familia como el núcleo primario y fundamental de socialización y transmisión de sentido. Los docentes no solo confirman este rol, sino que profundizan en los mecanismos fenomenológicos a través de los cuales se realiza esta transmisión: la experiencia vivida y el cuerpo como medio de aprendizaje. Desde una perspectiva fenomenológica, estas respuestas permiten desvelar cómo se constituye el mundo social y moral del niño. El análisis revela dos ideas fenomenológicas fundamentales: *La*

familia como modelo inevitable: los padres y cuidadores influyen como ejemplo, lo hagan bien o mal, y esa huella se refleja en la vida adulta de los hijos; y lo que el niño observa en su entorno familiar se interioriza como patrón de conducta que luego orienta su manera de actuar en la sociedad, lo cual a continuación, se presentan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado en la tradición fenomenológica y sociológica-fenomenológica, sobre la pregunta:

¿Considera Usted, que las familias, siendo el modelo directo, transmiten a sus hijos o hijas la importancia de la vida o sobre cómo deben actuar en la sociedad?
¿Pudiera explicar, por favor? A lo que el informante expone:

PLEI1: *Claro que sí. Por ser ellos los modelos más importantes en la vida de los niños independientemente de que lo hagan bien o mal, son y serán los modelos que ellos en su edad adulta reflejaran.*

En este testimonio el docente afirma de manera contundente que las familias son los modelos más importantes en la vida de los niños, subrayando que esta influencia se mantiene independientemente de que lo hagan bien o mal. Esta expresión revela una vivencia fuerte: no se trata sólo de que la familia influya, sino de que, quiera o no, siempre está modelando algo. El maestro observa que aquello que los adultos significativos encarnan en su vida cotidiana, sus modos de hablar, de resolver conflictos, de relacionarse, es lo que los niños terminarán reflejando en la edad adulta.

Se aprecia una comprensión profunda de la crianza como espejo: el niño no copia únicamente conductas correctas, sino que reproduce también incoherencias, violencias o descuidos que se viven en casa. Fenomenológicamente, el docente percibe que el niño llega al aula cargado de estos modelos internos y que, con el tiempo, los reproducirá en otros escenarios sociales. La respuesta es breve, pero concentra una idea nuclear: la familia, por su cercanía y permanencia, imprime una huella que acompaña al niño en todo su ciclo vital, constituyéndose en referencia central para la construcción de identidad y del modo de estar en la sociedad.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Los niños aprenden fundamentalmente por observación e imitación; por eso, lo que las familias viven y practican tiene más peso formativo que lo que sólo dicen; y la transmisión de valores (respeto, empatía, honestidad, responsabilidad, constancia) depende de la coherencia entre el discurso familiar y el ejemplo cotidiano, contribuyendo al desarrollo integral; que se expresan en:*

PLEI2: *¡Total! creo que las familias juegan un papel indispensable en la transmisión de valores y creencias a sus hijos. Los niños aprenden observando e imitando a sus padres y cuidadores, por lo que es importante que las familias viven si en lo que quieren que sus hijos aprendan e interioricen, porque como les he dicho:” los niños no aprenden por lo que se les dice; sino por lo que ven”, comportamientos adecuados y valores como el respeto, la empatía, la honestidad, la responsabilidad, la constancia entre otros son fundamentales para un buen desarrollo integral.*

En esta entrevista la docente refuerza la idea de que la familia juega un papel indispensable en la transmisión de valores y creencias y lo vincula explícitamente con el aprendizaje por observación: los niños aprenden observando e imitando a sus padres y cuidadores. La maestra insiste en que es clave que las familias vivencien aquello que desean que sus hijos interioricen, condensado en la frase: los niños no aprenden por lo que se les dice; sino por lo que ven. Esta vivencia pone el acento en la coherencia entre discurso y práctica: no basta hablar de respeto, empatía, honestidad o responsabilidad; estos valores deben ser visibles en las conductas cotidianas de los adultos.

La docente percibe que cuando esta coherencia se da, se favorece un buen desarrollo integral, pues los niños internalizan no sólo normas externas, sino modos de ser y de relacionarse basados en el respeto y la empatía. Fenomenológicamente, describe una pedagogía implícita: la casa es un escenario donde cada gesto adulto, cómo se trata a otros, cómo se enfrenta un problema, cómo se responde al error, se convierte en lección viva para los niños. Así, la familia no sólo transmite ideas sobre cómo actuar en sociedad, sino que encarna y actualiza esas formas de actuación ante los ojos del niño todos los días.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La familia como primer agente socializador, donde se aprenden valores (respeto, empatía, responsabilidad, cuidado) que orientan cómo el niño valora la vida y actúa en la sociedad; y Rutinas, normas, diálogo y ejemplo familiar constituyen el medio concreto mediante el cual se enseñan formas de relacionarse y de enfrentar situaciones, reflejándose en el comportamiento y el aprendizaje en la escuela; que son reveladas por el informante:*

PLMEE: *Sí, considero que las familias al ser el primer agente socializador y el más cercano transmiten a sus hijos la importancia de la vida y orientan su forma de actuar en la sociedad. La familia es el primer entorno donde el niño aprende valores como el respeto, la empatía, la responsabilidad y el cuidado de sí mismos y de los demás. A través de las rutinas diarias, las normas, el diálogo y el ejemplo, la familia enseña cómo valorar la vida, cómo relacionarse con los otros y cómo enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Estos aprendizajes se reflejan en el comportamiento, la convivencia y el proceso de aprendizaje dentro del aula y en los diferentes espacios sociales.*

En este relato, la docente afirma que las familias son el primer agente socializador y el más cercano y que, desde allí, transmiten la importancia de la vida y orientan la forma de actuar en la sociedad. Describe la familia como el primer entorno donde los niños aprenden valores como respeto, empatía, responsabilidad y cuidado de sí y de los demás, lo cual sitúa al hogar como matriz ética y emocional de la que emergen los modos de convivir. Subraya que esta transmisión se realiza a través de rutinas diarias, normas, diálogo y ejemplo, mostrando que no se trata de un aprendizaje abstracto, sino encarnado en la organización del tiempo, en las reglas de convivencia y en la manera de relacionarse.

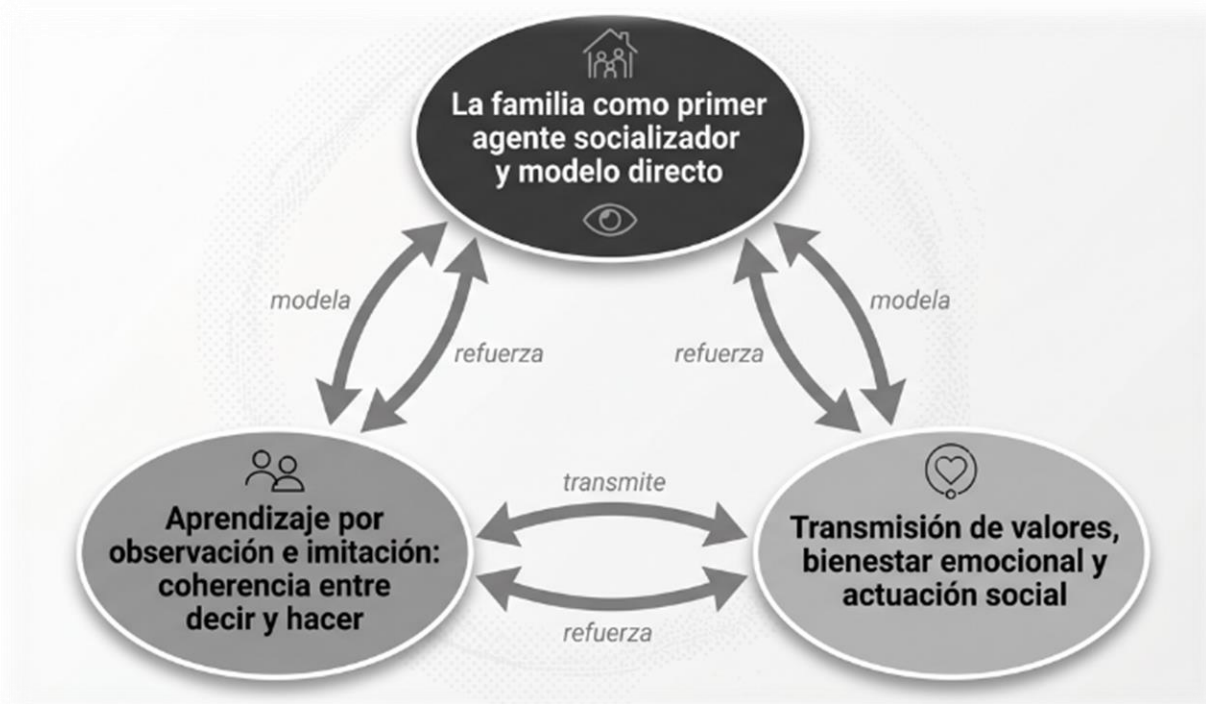
La docente observa que estos aprendizajes se reflejan en el comportamiento, la convivencia y el proceso de aprendizaje dentro del aula y en los diferentes espacios sociales, es decir, que lo que el niño incorpora en la familia se manifiesta tanto en su ajuste escolar como en su participación comunitaria. Fenomenológicamente, el relato conecta el mundo íntimo del hogar con la vida pública: la forma de valorar la vida, de enfrentar situaciones cotidianas y de relacionarse con otros se configura primero en la familia y luego se proyecta en la escuela y en la sociedad. Así, la familia es vivida como

punto de encuentro entre el niño y el mundo social, mediando la comprensión de normas, derechos, deberes y formas de convivencia.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: **La familia como primer agente socializador y modelo directo;** **Aprendizaje por observación e imitación: coherencia entre decir y hacer;** **Transmisión de valores, bienestar emocional y actuación social;** que se argumentan desde esta visión.

Figura 5

Conceptos emergentes P3D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P3D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así **La familia como primer agente socializador y modelo directo**, “...se convierte en el primer punto de encuentro social, donde los niños aprenden a comportarse socialmente, teniendo en cuenta las normas y valores de su entorno” (Palacio, 2018, p. 35). Esta afirmación da fundamento a la vivencia de los docentes de que, bien o mal, los padres son modelos que los niños reproducirán más adelante,

porque en ese primer contexto se construyen los patrones básicos de interacción. La familia no sólo garantiza la supervivencia física, sino que aporta los aprendizajes básicos para la inserción en la vida social, influyendo en la identidad, la personalidad y la forma de participar en otros contextos.

Desde esta perspectiva, la idea de PLEI1 de que los niños, en su vida adulta, reflejarán los modelos familiares se entiende como la prolongación de lo aprendido en este primer grupo primario. Las normas de cortesía, las maneras de resolver conflictos, la forma de tratar a los demás y las actitudes ante la autoridad se ensayan primero en el hogar y luego se generalizan a la escuela y a la sociedad. De ahí que la literatura describa la familia como principal agente de socialización, en tanto enseña conductas culturales y socialmente aceptables a través del ejemplo, permitiendo que el niño distinguir entre decisiones adecuadas e inadecuadas en la vida cotidiana (Familia como agente socializador). Esto coincide con la percepción de los docentes: la familia orienta, de manera directa, cómo el niño entiende “la importancia de la vida” y las formas de actuar socialmente.

También, la idea de ***Aprendizaje por observación e imitación: coherencia entre decir y hacer***, se percibe en la afirmación de PLEI2 de que los niños no aprenden por lo que se les dice; sino por lo que ven encuentra respaldo en la teoría del aprendizaje social de Bandura. Según esta perspectiva, “una buena parte de lo que aprendemos se debe al aprendizaje por imitación”, ya que los niños observan a los adultos y luego reproducen sus conductas, emociones y formas de respuesta (Bandura, 1977, p. 22). Se destaca que los niños aprenden por imitación las conductas que observan en los adultos que los rodean: familia, maestros, compañeros, incorporando tanto habilidades prácticas como hábitos, respuestas emocionales y comportamientos sociales.

Esto implica que la coherencia entre discurso y práctica es central: si en la familia se habla de respeto, pero se observan gritos, humillaciones o agresiones, el modelo real que el niño internaliza es el de la violencia o la falta de control emocional. En cambio, cuando los padres muestran en el día a día comportamientos de respeto,

empatía, honestidad y responsabilidad, los niños tienden a reproducir estas formas de actuar. Por eso se afirma que, con frecuencia, los niños y niñas copian la forma de hablar de su padre o madre, la manera de expresarse, incluso su tono de voz. Igual ocurre con los hábitos que los padres realizan y con las respuestas emocionales que dan ante ciertas situaciones. Esta explicación teórica refuerza la vivencia de las docentes: las familias transmiten la importancia de la vida y del actuar social no sólo a través de lo que enseñan explícitamente, sino sobre todo mediante el ejemplo cotidiano que los niños observan e imitan.

En este acuerdo, que se comprenda: ***Transmisión de valores, bienestar emocional y actuación social***, donde se resaltan que las familias transmiten valores como respeto, empatía, responsabilidad y cuidado, que orientan la forma de actuar en la sociedad. Esto coincide con trabajos que describen a la familia como pilar fundamental en la promoción de valores sólidos y el bienestar emocional. Se afirma que es en el núcleo familiar donde se aprenden las primeras normas de convivencia y respeto hacia los demás, y que esta socialización inicial es trascendental para que, en el futuro, los niños puedan establecer relaciones saludables y constructivas fuera del entorno familiar (El rol de la familia en la promoción de valores). Valores como tolerancia, respeto a la diversidad y capacidad para trabajar en equipo se nutren, en gran medida, en este contexto.

En la misma línea, se ha señalado que la familia tiene la responsabilidad no solo de proveer cuidados físicos, sino también de velar por el desarrollo afectivo, cognitivo, social y emocional, siendo los padres “ejemplo de cómo relacionarse, expresar y gestionar sus emociones” (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2022). Allí se indica que “la educación emocional inicia en el entorno familiar” y que una familia que es coherente y sabe regular sus emociones se convierte en entorno protector, favoreciendo autoestima, habilidades sociales y relaciones respetuosas. Esto se refleja en lo descrito por PLMEE: a través de rutinas, normas, diálogo y ejemplo, la familia enseña a valorar la vida, a relacionarse con otros y a afrontar las situaciones cotidianas, influyendo directamente en el comportamiento y la convivencia en el aula.

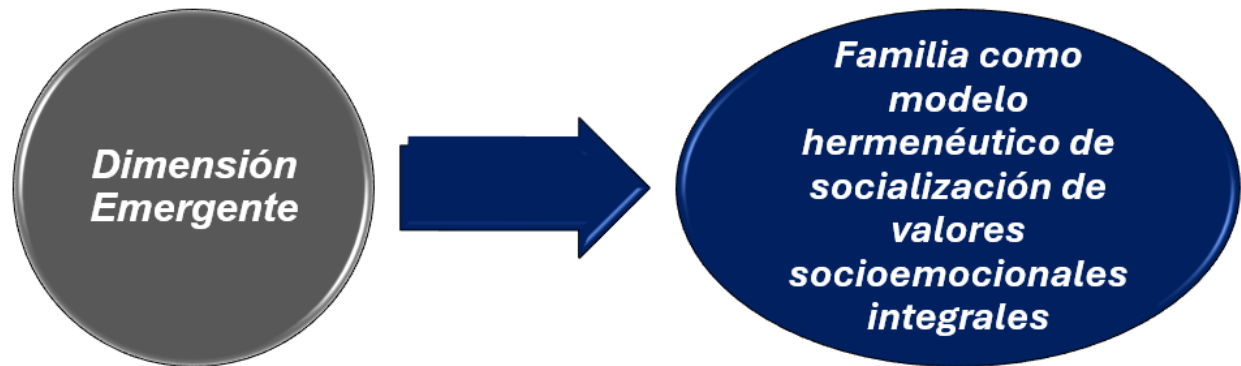
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales**. Así la familia actúa como agente primordial de socialización, modelando mediante observación e imitación una coherencia entre dichos y acciones que transmite valores para el bienestar emocional y la actuación social.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales en un constructo fenomenológico unificado, donde la familia emerge como primer agente socializador y modelo directo que, a través del aprendizaje por observación e imitación, asegura coherencia entre decir y hacer para transmitir valores que nutren el bienestar emocional y la actuación social responsable en contextos educativos. Gadamer fundamenta esta dimensión como un proceso hermenéutico de tradición viva: “La tradición no es simplemente una permanencia y transmisión antecedente: es siempre también transformación” (Gadamer, 2004, p. 129). La familia, como modelo directo, fusiona horizontes generacionales mediante imitación coherente, donde la transmisión de valores se revela en un diálogo implícito que integra el decir con el hacer, forjando identidades socioemocionales capaces de actuación social transformadora.

En este sentido, Van Manen esencializa esta vivencia al enfatizar el ejemplo parental, donde la enseñanza por ejemplo es una forma primordial de enseñanza y los niños aprenden más de lo que sus padres son que de lo que dicen” (Van Manen, 1990, p. 101). Así, la coherencia familiar habilita un bienestar emocional auténtico, donde la observación imita no solo acciones, sino el ser-en-el-mundo de los valores, proyectándose en la socialización escolar como base para la autorregulación y la convivencia.

Figura 6

Dimensión emergente PD3



Nota: Descripción Dimensión emergente PD3

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales

Cuarta pregunta a docentes.

Las respuestas a esta cuarta pregunta ofrecen el nivel de análisis más concreto y vivido, al presentar situaciones ejemplares donde la influencia familiar en el desarrollo socioemocional se manifiesta de manera tangible en el cuerpo, la conducta y el aprendizaje del niño en el aula. Los docentes actúan como testigos hermenéuticos de la encarnación de los conflictos, hábitos y climas emocionales familiares en la existencia escolar del niño. Desde una perspectiva fenomenológica, estos relatos permiten acceder a la estructura de la experiencia infantil en su facticidad conflictiva. El análisis revela dos ideas fundamentales: *La separación de los padres es una vivencia familiar frecuente que impacta profundamente el estado emocional del niño y su proceso de aprendizaje, haciendo visibles en el aula los efectos del conflicto conyugal;* y *La forma en que los padres manejan la separación (en “sana paz” o con conflicto*

intenso) modula el impacto emocional en el niño y, por tanto, la magnitud de las dificultades que se observan en el contexto escolar.

De este modo, las situaciones relatadas muestran que las vivencias familiares (conflictos de pareja, estilos de crianza, validación o desatención emocional) impactan directamente en el estado afectivo de los niños y en su manera de vincularse, comportarse y aprender en el aula, lo cual a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado, sobre la pregunta: ¿Podría compartir alguna situación o ejemplo en el que haya notado cómo las vivencias o experiencias familiares afectan el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en su grupo?, lo cual, el informante expone:

PLEI1: *Con frecuencia debo vivir los estados emocionales de mis niños, especialmente cuando los padres deciden separarse, esta es una de las situaciones más frecuentes en los últimos tiempos y que afectan considerablemente a los niños, tanto en su estado emocional como en su proceso de aprendizaje. Cuando los padres intentan llevar la situación en sana paz, el niño enfrenta la situación de una forma más tranquila pero cuando los padres no saben separar su rol de padres del rol de pareja es una situación muy complicada, el niño se ve afectado emocionalmente y ese desgaste se hace notorio en el aprendizaje.*

En este testimonio, la maestra indica que con frecuencia vive en el aula los estados emocionales de sus estudiantes cuando los padres deciden separarse, identificando la separación parental como una experiencia familiar recurrente y fuertemente perturbadora para los niños. Señala que esta situación afecta considerablemente tanto el estado emocional como el proceso de aprendizaje, lo que evidencia que, para ella, la dimensión socioemocional y la académica están estrechamente entrelazadas: el sufrimiento por la ruptura familiar se traduce en menor concentración, rendimiento o interés en las actividades escolares.

La docente distingue dos modos de vivir la separación: cuando los padres llevan la situación en sana paz, el niño enfrenta el evento con mayor tranquilidad; en cambio, cuando los adultos no logran separar su rol de pareja del rol de padres, la situación se torna muy complicada y el niño aparece más afectado emocionalmente.

Fenomenológicamente, la maestra percibe la separación no sólo como un hecho jurídico o relacional entre adultos, sino como una experiencia que reconfigura el mundo afectivo del niño, generando miedo, tristeza, confusión y desgaste emocional que se hace notorio en el aprendizaje. El aula se convierte así en un espacio donde se manifiestan los efectos de la crisis familiar: cambios en el ánimo, dificultades de atención, regresiones conductuales o descenso en el desempeño. Esta vivencia docente permite ver cómo la familia, en situaciones de ruptura, continúa siendo modelo, pero ahora como escenario de conflicto cuya forma de gestión (o no gestión) marca la manera en que el niño aprende a afrontar pérdidas y tensiones.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La permisividad familiar frente a conductas agresivas contribuye a que los niños respondan con violencia o impulsividad en el aula, dificultando la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales; y La intervención conjunta escuela-familia, orientada a manejar emociones y a establecer nuevas pautas de relación, puede generar cambios positivos significativos en el comportamiento y desarrollo socioemocional del niño.* Reveladas en la posición del informante:

PLEI2: *Recuerdo un caso en que un niño estaba teniendo dificultades para compartir y jugar con sus compañeros, respondía con agresividad cuando sucedía algo que a él no le gustaba. Al hablar con su madre, me di cuenta de que en casa se le permitían y justificaban esos comportamientos. Trabajamos juntos con la familia para encontrar estrategias para ayudarlo a manejar sus emociones y a desarrollar habilidades sociales. Realmente con ayuda de la familia el cambio fue muy positivo.*

En esta experiencia, la docente recuerda el caso de un niño con dificultades para compartir y jugar con sus compañeros, que respondía con agresividad cuando algo no le gustaba. Al dialogar con la madre, descubre que en casa estos comportamientos eran permitidos y justificados, lo cual revela un estilo de crianza que normaliza la respuesta agresiva y carece de límites claros frente al manejo de la frustración. La maestra narra luego un proceso de trabajo conjunto con la familia para buscar estrategias que ayudaran al niño a manejar sus emociones y desarrollar habilidades sociales, destacando que, con ayuda de la familia, el cambio fue muy positivo.

Fenomenológicamente, se aprecia cómo el aula se convierte en un lugar donde se visibilizan patrones de comportamiento aprendidos en casa, responder con agresividad ante el displacer, pero también en espacio de intervención compartida, cuando la escuela logra vincular a la familia en un proceso de reflexión y cambio. La experiencia muestra que las vivencias familiares (en este caso, un contexto donde no se corrige la agresividad) configuraron inicialmente la forma de relacionarse del niño con sus pares, pero que, al modificar las prácticas de crianza y acompañamiento emocional en el hogar, se logró una transformación en su desarrollo socioemocional.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *Los contextos familiares que ofrecen diálogo, validación emocional y límites claros favorecen niños más seguros, autónomos y capaces de regular sus emociones y conductas en el aula; y Los entornos familiares con desatención, comunicación escasa, ausencia de límites o alta tensión emocional se reflejan en conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades de convivencia escolar;* que se revelan:

PLMEE: *A lo largo de mi experiencia docente he podido observar cómo las vivencias y experiencias familiares influyen de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los niños. Como mencionaba anteriormente, aquellos niños que crecen en entornos familiares donde existe un diálogo constante, un reconocimiento y validación de sus emociones, unas normas y límites claros, suelen mostrarse más seguros, autónomos y tranquilos dentro del aula. Estos niños expresan de manera verbal lo que sienten y con facilidad reflexionan acerca de esos sentires, respetan turnos, escuchan instrucciones y resuelven sus inconformidades con la compañía de su docente de una manera más tranquila. Los niños que tienen contextos familiares con poca atención, comunicación, ausencia de límites o en situaciones de tensión emocional, pueden presentar inseguridad, poca tolerancia a la frustración, dificultad para regular sus emociones y conductas impulsivas. En el aula, esto se manifiesta en reacciones como recurrir al llanto (rabietas) para obtener algo o intentar cambiar un límite. En momentos de frustración pueden reaccionar impulsivamente, como, por ejemplo, cuando algo no sale como ellos quieren o cuándo creen que han “perdido” en una actividad o juego desisten de esta, tienen movimientos bruscos como tirarse al suelo, lanzar con fuerza el objeto que tienen en sus manos o golpear el suelo con sus pies. El entorno familiar es fundamental en el desarrollo socioemocional del niño, ya que es allí donde los niños aprenden a reconocer, expresar y manejar sus emociones. La escuela necesita un trabajo articulado con las familias, pues, si bien, en el aula se fortalecen los valores y normas de convivencia, el hogar es el primer espacio donde se interiorizan estos aprendizajes que los niños reproducen en otros contextos.*

En este testimonio, la docente sintetiza su experiencia señalando que las vivencias familiares influyen de manera significativa en el desarrollo socioemocional, diferenciando claramente entre contextos familiares protectores y contextos marcados por desatención o tensión emocional. En los primeros, describe hogares donde hay diálogo constante, reconocimiento y validación de emociones, normas y límites claros; los niños de estos entornos se muestran más seguros, autónomos y tranquilos en el aula, expresan verbalmente lo que sienten, reflexionan sobre sus emociones, respetan turnos, escuchan instrucciones y resuelven inconformidades de manera más calmada. En contraste, niños que viven en contextos con poca atención, comunicación, ausencia de límites o tensión emocional presentan inseguridad, baja tolerancia a la frustración, dificultades para regular emociones y conductas impulsivas.

La maestra describe manifestaciones concretas en el aula: recurrir al llanto o rabieta para obtener algo, abandonar el juego cuando pierden, movimientos bruscos como tirarse al suelo, lanzar objetos o golpear con los pies, lo que muestra cómo la vivencia familiar se encarna en patrones de respuesta emocional ante la frustración. Finalmente, enfatiza que el entorno familiar es fundamental para aprender a reconocer, expresar y manejar emociones y que la escuela requiere un trabajo articulado con las familias, ya que, aunque en el aula se fortalecen valores y normas, el hogar es el primer espacio donde estos aprendizajes se interiorizan. Fenomenológicamente, la docente sitúa la familia como matriz de los estilos emocionales: hogares que validan emociones y ponen límites con diálogo producen niños más regulados; hogares con poca contención y estructura se asocian a mayor impulsividad y dificultad de convivencia.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***Separación de los padres y desarrollo socioemocional infantil; Estilos de crianza, agresividad y trabajo familia–escuela; Validación emocional, diálogo familiar y regulación socioemocional;*** que se argumentan desde esta visión. Así, la ***separación de los padres y desarrollo socioemocional infantil***, se relatada en PLEI1 sobre la separación de los padres y su impacto en el estado emocional y el

aprendizaje de los niños se alinea con la evidencia empírica disponible. Un trabajo sobre consecuencias psicológicas de la separación parental señala que “la familia es el mundo para los niños, y la pareja parental es el principal soporte de ese mundo”, por lo que la separación “implica una seria perturbación de su mundo, que puede incluso vivirse como su destrucción” (Hernández, 2020, p. 2). Se describe que, tras la separación, los niños pueden experimentar tristeza, ansiedad, confusión, enojo y miedo, y que estos cambios emocionales se asocian con problemas de conducta, dificultades de adaptación y bajo rendimiento escolar.

Figura 7

Conceptos emergentes P4D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P4D. Fuente: Skywork AI. (2025).

La forma en que los padres gestionan la separación modula estos efectos: cuando prevalece el conflicto, la hostilidad o la instrumentalización del niño en la disputa, se incrementa el estrés y la inseguridad; en cambio, si se mantiene un clima de respeto y cooperación parental, se protege en mayor medida el bienestar emocional del hijo. La American Academy of Pediatrics (2020), resalta que los niños pueden sufrir muchos sentimientos encontrados en el proceso de separación, pero que el

acompañamiento sensible de los adultos, con explicaciones claras y evitando exponerlos a conflictos, ayuda a que afronten la situación con menos impacto negativo en su desarrollo. Esto da razón a la observación de la docente: separar el rol de pareja del rol de padres, manteniendo la sana paz, permite que el niño enfrente la ruptura con mayor tranquilidad, mientras que los conflictos intensos se reflejan en desgaste emocional y dificultades de aprendizaje.

A su vez, los **Estilos de crianza, agresividad y trabajo familia-escuela**, descrita en PLEI2, un niño agresivo cuyos comportamientos eran permitidos en casa y que mejora tras un trabajo conjunto familia-escuela, se explica desde la relación entre estilos de crianza y conductas agresivas. En una propuesta de intervención sobre agresividad infantil, Ibáñez señala que entre todos los contextos de desarrollo, la familia es el más influyente y que las condiciones y actitudes de la familia constituyen uno de los factores de riesgo para la aparición de conductas agresivas, especialmente cuando prevalecen formas de castigo inadecuadas o ausencia de límites (Ibáñez, 2018, p. 9). Retomando estudios previos, se destaca que las diversas formas de castigo y maltrato y los estilos de relación poco regulados se asocian directamente con comportamientos agresivos en niños.

El mismo trabajo subraya la importancia de que cualquier intervención contemple todos los contextos del niño que afecten su desarrollo (familia, escuela y otros contextos) y propone programas que incluyan formación para docentes y familias en educación emocional y manejo de comportamientos. En esta línea, la experiencia de la docente, donde el comportamiento del niño mejora cuando se acuerdan estrategias con la madre, ilustra el potencial transformador de la colaboración familia-escuela para modificar patrones agresivos y fortalecer habilidades socioemocionales. La agresividad no se entiende sólo como problema individual, sino como síntoma de dinámicas familiares que, al cambiar, permiten que el niño aprenda nuevas formas de manejar sus emociones y de relacionarse con los demás.

En este sentido, la **Validación emocional, diálogo familiar y regulación socioemocional**, de PLMEE, sobre niños provenientes de entornos familiares donde

se validan emociones, se dialoga y se establecen límites claros coinciden con la literatura sobre validación emocional y desarrollo infantil. Se afirma que “validar las emociones de los niños es fundamental para su desarrollo emocional y psicológico”, pues cuando un padre reconoce lo que su hijo siente, “le está enseñando que sus emociones son válidas, comprensibles y manejables”, fortaleciendo el vínculo afectivo, la confianza y la autoestima (Psicología Metepec, 2025, p. 1). Este tipo de crianza contribuye a que los niños desarrollen inteligencia emocional, es decir, la capacidad de identificar, expresar y regular sus emociones, lo que se traduce en una mayor cooperación y en la resolución pacífica de conflictos.

En contraste, cuando las emociones se minimizan, se invalidan o no se les presta atención, los niños tienen más dificultades para nombrar lo que sienten y tienden a expresar sus estados internos mediante conductas impulsivas (rabietas, agresiones, abandono de tareas). La docente describe exactamente estos patrones: en contextos de poca atención y ausencia de límites, los niños recurren al llanto, se tiran al suelo, lanzan objetos o golpean cuando algo no sale como desean. La literatura señala que un entorno emocionalmente vacilante, con comunicación abierta y normas consistentes, reduce estas conductas problemáticas porque el niño aprende que puede “hablar en lugar de actuar” y que será escuchado sin ser juzgado. Esto fundamenta la idea de que el entorno familiar es decisivo en el desarrollo socioemocional y que la escuela, para ser eficaz, necesita articularse con las familias en la construcción de un marco coherente de acompañamiento emocional.

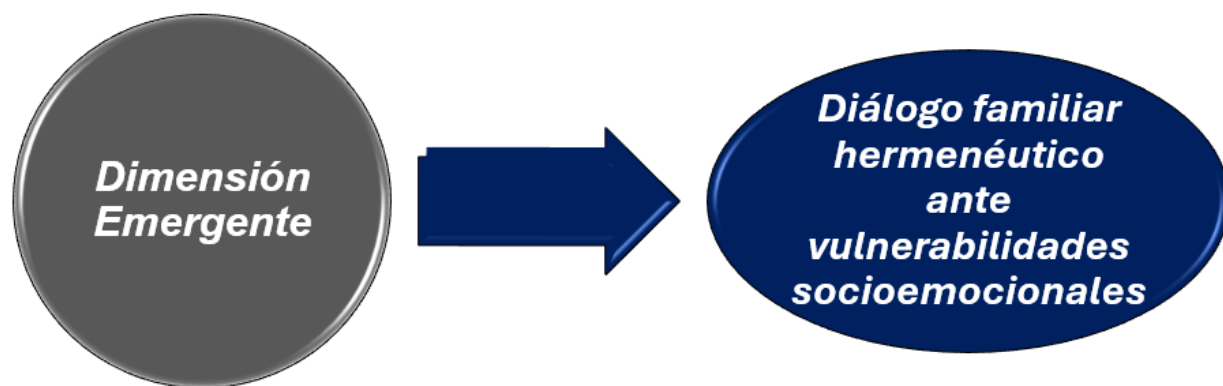
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales**. La familia enfrenta desafíos como la separación parental impactando el desarrollo socioemocional, modulados por estilos de crianza que regulan agresividad mediante trabajo colaborativo escuela-familia y validación emocional en el diálogo. Esta dimensión fenomenológica unifica los conceptos, configurando a la familia como espacio de validación emocional donde la separación parental y estilos de

crianza desafían el desarrollo socioemocional, regulando agresividad vía diálogo familiar y corresponsabilidad escuela-familia para una regulación integral.

Desde Gadamer (2004), emerge como diálogo hermenéutico que integra rupturas: "...el diálogo es un proceso de acuerdo en el que se produce la fusión de horizontes, donde lo propio y lo ajeno se unen en una comprensión común" (p. 388). La separación y estilos de crianza se transforman en tradición viva mediante comunicación validante, donde el trabajo familia-escuela fusiona horizontes para mitigar agresividad y fomentar regulación socioemocional en un proceso dialógico abierto. De igual manera, para Van Manen (1990), esencializa esta vivencia en el tacto parental, en el cuidado que es un modo primordial de ser-en-el-mundo con los niños, donde la sensibilidad al llamado del otro guía la respuesta ética (p. 182). La validación emocional en el diálogo familiar ante separación ofrece suelo seguro, regulando emociones y estilos agresivos mediante pedagogía sensible que empodera al niño en su desarrollo, extendiéndose al aula por corresponsabilidad reflexiva.

Figura 8

Dimensión emergente PD4



Nota: Descripción Dimensión emergente PD4

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión emergente: Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales.

Quinta pregunta a docentes.

Las respuestas a la quinta pregunta consolidan y ejemplifican el papel protagónico de la familia como agente educativo primario. Los docentes, más allá de confirmar su influencia, ofrecen una descripción fenomenológica del mecanismo de aprendizaje moral: la experiencia directa y la imitación encarnada. A través de ejemplos concretos, revelan cómo las vivencias familiares estructuran no solo el comportamiento, sino la posición ética fundamental del niño ante el mundo. Así, el análisis revela dos ideas centrales: *Los padres y cuidadores, como héroes y modelos cercanos, fortalecen valores y aprendizajes principalmente mediante el ejemplo y las vivencias que los niños observan e imitan.; y El juego de roles en preescolar revela las experiencias familiares (compartir alimentos, colaboración en tareas, tiempo de recreación), permitiendo identificar hogares que favorecen valores y aquellos que requieren mayor apoyo emocional.*

De este modo, que las entrevistas muestran que los docentes perciben a las familias como protagonistas en el fortalecimiento de valores humanos y en el refuerzo del aprendizaje, sobre todo a través del ejemplo cotidiano, las vivencias compartidas y la coherencia hogar escuela. A continuación, se presentan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado en la pregunta: ¿Cree Usted, que las familias coadyuvan en el fortalecimiento de los valores humanos y en el reforzamiento del aprendizaje de sus niños y niñas, con ejemplos y vivencias? ¿Sería tan amable de dar un ejemplo, gracias?, a lo que el informante responde:

PLEI1: *Claro que sí, ellos son los principales protagonistas en ese proceso, sin duda alguna los niños aprenden del ejemplo; ellos ven, ellos imitan, sus padres son sus principales héroes y son ellos los que favorecen el fortalecimiento y la adquisición de valores. El juego de roles en el preescolar es una de las principales actividades que realizamos para observar comportamientos y poder identificar vivencias y situaciones*

de casa, es allí donde identificamos cuales niños comparten en hogares sanos y cuales requieren apoyo emocional. Allí observamos quienes comparten sus alimentos en familia y quienes por diferentes circunstancias no, quienes se colaboran en las tareas de casa y quienes no, quienes ayudan a sus hijos con sus tareas y quiénes no, quienes comparten tiempo de recreación con los niños y quienes no.

En este relato la docente afirma que las familias son los principales protagonistas en el fortalecimiento de valores y en el aprendizaje, destacando que los niños aprenden del ejemplo; ellos ven, ellos imitan, sus padres son sus principales héroes. Esta vivencia coloca a la familia en el centro del proceso formativo: el niño no sólo recibe instrucciones, sino que observa, admira y reproduce lo que ve en sus referentes afectivos. La maestra describe cómo, mediante el juego de roles en preescolar, puede observar comportamientos e identificar vivencias y situaciones de casa, lo que convierte al aula en un espacio privilegiado para detectar huellas de las dinámicas familiares: quién comparte alimentos en familia, quién recibe colaboración en tareas de casa, quién cuenta con apoyo de los padres en los deberes escolares y quién disfruta de tiempo de recreación compartido.

En estas escenas lúdicas emergen, de forma espontánea, las formas de relación que el niño vive en su hogar: solidaridad o indiferencia, cooperación o aislamiento, acompañamiento o desatención. Fenomenológicamente, la docente ve el juego como espejo del mundo familiar: las escenas que los niños representan, los roles que asumen y los diálogos que recrean permiten inferir qué valores se han fortalecido (ayuda mutua, colaboración, compartir) y dónde hay carencias que requieren apoyo emocional. Así, la vivencia docente muestra que las familias, a través de sus ejemplos y vivencias cotidianas, coadyuvan o limitan tanto el desarrollo socioemocional como la disposición al aprendizaje que se manifiestan en el aula.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Las prácticas familiares que promueven valores como gratitud y generosidad se traducen en niños más empáticos y colaborativos en el aula.; y El fortalecimiento de valores humanos en el hogar refuerza indirectamente el aprendizaje, al favorecer actitudes prosociales que mejoran la convivencia y el trabajo escolar;* expresado en:

PLEI2: *Sí, creo que las familias juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de los valores humanos y en el reforzamiento del aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, he visto cómo las familias que promueven la gratitud y la generosidad en casa, tienen niños más empáticos y dispuestos a ayudar a sus compañeros.*

Aquí la docente reafirma que las familias tienen un papel fundamental en el fortalecimiento de valores humanos y en el refuerzo del aprendizaje, y ofrece un ejemplo concreto: familias que promueven la gratitud y la generosidad en casa tienen niños más empáticos y dispuestos a ayudar a sus compañeros. Esta vivencia establece una relación directa entre prácticas valorativas en el hogar (agradecer, compartir, ayudar) y comportamientos observables en la escuela (empatía, cooperación, disposición al apoyo). La maestra parece percibir una continuidad entre lo que el niño vive en su vida familiar, ser agradecido, reconocer al otro, compartir recursos, y la forma en que se vincula con sus pares dentro del aula: quien ha vivido gestos de generosidad y ha visto a sus adultos agradecer y ayudar, tiende a replicar esos patrones en sus relaciones escolares.

Fenomenológicamente, el relato subraya que los valores no se enseñan solo en abstracto, sino encarnados en actos cotidianos que el niño experimenta y luego extiende a otros espacios sociales. Así, las familias que intencionalmente practican la gratitud y la generosidad están coadyuvando al desarrollo socioemocional al fomentar la empatía y la pro-socialidad, y al mismo tiempo refuerzan el aprendizaje, ya que un clima de ayuda y colaboración facilita el trabajo en grupo y la construcción compartida de conocimientos.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La familia, como primer grupo social, fortalece valores y aprendizajes mediante prácticas como el diálogo reflexivo, que los niños replican en sus interacciones escolares.; y La coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que el niño vive en casa favorece su autonomía en el comportamiento y la socialización, reforzando su desarrollo socioemocional;* que se expresa en:

PLMEE: *Sí, como menciono anteriormente, la familia es el primer espacio de socialización que tiene el niño, el primer contacto que tiene con un grupo social. Por esta razón, la familia influye de manera significativa en el fortalecimiento de sus valores y en sus aprendizajes. Por ejemplo, cuando en casa se practica el diálogo reflexivo, el niño tiende a replicar este comportamiento en el aula con sus compañeros y docentes. En este sentido, la coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que el niño vive en su hogar le ayuda significativamente en su autonomía en el comportamiento y socialización.*

En este testimonio la docente vuelve a situar a la familia como primer espacio de socialización y primer contacto con un grupo social, subrayando que por ello influye de manera significativa tanto en el fortalecimiento de valores como en los aprendizajes. Ofrece un ejemplo: cuando en casa se practica el diálogo reflexivo, el niño tiende a replicar ese comportamiento con compañeros y docentes en el aula. Esto muestra una vivencia clara de coherencia: lo que el niño aprende como práctica habitual de comunicación (escuchar, dialogar, reflexionar) se transfiere al contexto escolar, contribuyendo a su autonomía en el comportamiento y en la socialización.

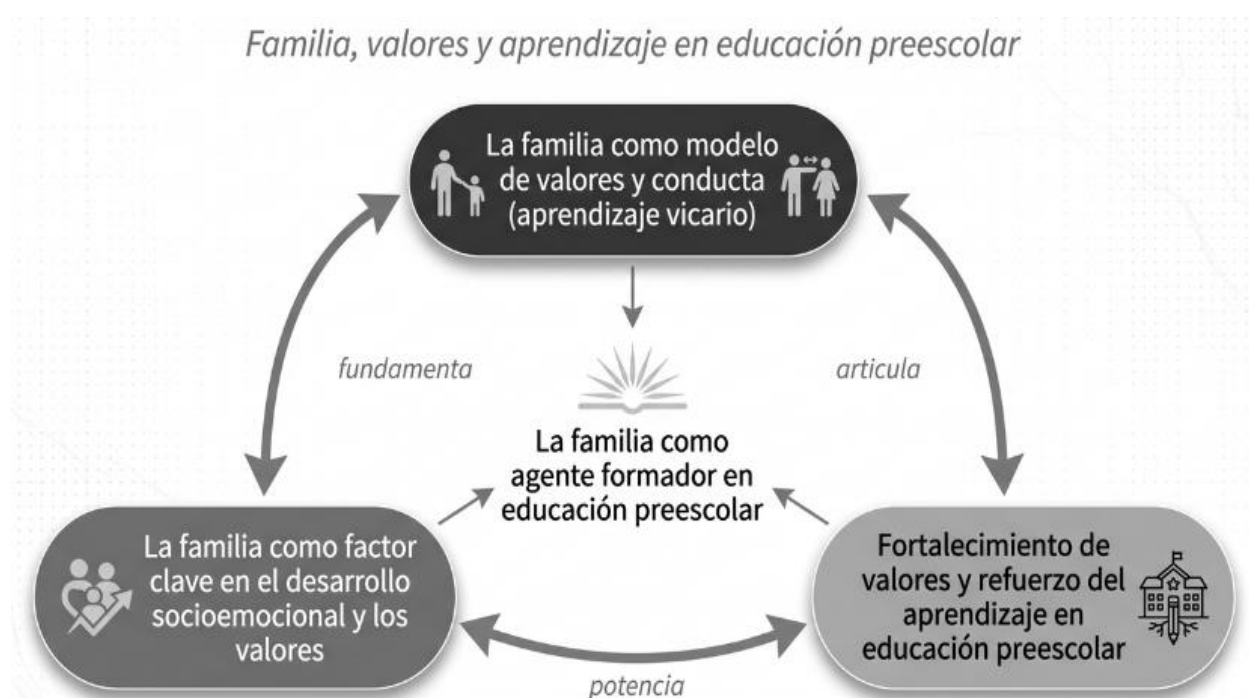
La docente remarca la importancia de la coherencia entre lo que la escuela enseña y lo que el niño vive en su hogar; cuando ambos contextos envían mensajes similares, se potencia el proceso formativo, ya que el niño encuentra continuidad en los valores y normas que se le proponen. Fenomenológicamente, el relato expresa la experiencia de ver niños que, gracias a este alineamiento hogar escuela, se muestran más capaces de autorregularse, tomar decisiones, respetar normas y relacionarse de manera respetuosa. La familia, por tanto, no sólo transmite valores y refuerza el aprendizaje mediante ejemplos y vivencias, sino que, cuando es coherente con la escuela, actúa como un andamiaje que sostiene el desarrollo socioemocional y la construcción de autonomía.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***La familia como modelo de valores y conducta (aprendizaje vicario); La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional y los valores; Fortalecimiento de valores y refuerzo del aprendizaje en educación preescolar; que se argumentan desde esta visión. Así, la familia como modelo de***

valores y conducta (aprendizaje vicario), sustentan la idea de que los niños aprenden del ejemplo y que los padres son sus principales héroes se pueden entender a la luz del aprendizaje vicario o por imitación. Desde la Teoría del Aprendizaje Social, Bandura sostiene que una parte importante de lo que se aprende proviene de la observación de modelos significativos, especialmente padres y cuidadores.

Figura 9

Conceptos emergentes P5D.



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P5D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Un artículo reciente sobre aprendizaje vicario en la familia explica que los padres, madres y cuidadores representan modelos muy significativos y a los que [los hijos] imitan en sus procesos de formación y desarrollo, y que ofrecer un modelo positivo que imitar es clave para la adquisición de valores y conductas prosociales (Área Humana, 2024, p. 2). El texto señala que, cuando los adultos expresan agradecimiento, humildad, escucha activa, respeto a la discrepancia y validación de emociones “y estos comportamientos se convierten en hábitos, los hijos e hijas, en un

natural proceso de imitación, se verán influidos e irán incorporando esos comportamientos y valores” (Área Humana, 2024, p. 5).

Esta perspectiva fundamenta las vivencias de PLEI1 y PLEI2: las escenas de juego de rol donde los niños reproducen dinámicas de colaboración o desinterés, o los casos en que la gratitud y la generosidad vividas en casa se traducen en empatía en el aula, son ejemplos concretos de aprendizaje vicario. La familia, actuando como modelo, no sólo transmite habilidades prácticas, sino también valores humanos que orientan la forma de relacionarse y aprender en la escuela. Cuando ese modelo es coherente y positivo, se refuerzan comportamientos prosociales; cuando es incoherente o ausente, aparecen dificultades en la convivencia y en la disposición al aprendizaje.

Ante esto, que se conjugue la idea de: ***La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional y los valores***, donde la experiencia de los docentes al describir a la familia como principal protagonista o primer espacio de socialización coincide con estudios que la reconocen como factor clave en el desarrollo socioemocional. En una publicación reciente se afirma que la familia representa el primer agente de socialización y el espacio clave donde los niños aprenden normas, valores y habilidades emocionales (Cedeño et al., 2025, p. 1). Este artículo subraya que el desarrollo socioemocional influye en la autorregulación, la empatía, la convivencia y la resiliencia, y que las experiencias familiares de cuidado, comunicación y establecimiento de límites son decisivas en estos procesos.

De modo similar, un texto sobre los valores que se pueden enseñar a la infancia para contribuir a la paz escolar señala que “las familias son el primer entorno en el que los niños y niñas aprenden a convivir”, y que su papel es “fundamental para reforzar valores como el respeto, la empatía o la responsabilidad”; para ello, se destaca que “es clave que los adultos actúen como ejemplo: escuchar con atención, resolver los conflictos con diálogo, expresar emociones de forma sana y respetar las diferencias dentro del hogar” (Educo, 2023, p. 3, aprox.). Esto respalda las observaciones de PLEI1, PLEI2 y PLMEE, donde el respeto, la gratitud, la generosidad y el diálogo

reflexivo se presentan como vivencias familiares que se reflejan en el comportamiento y el aprendizaje de los niños en el aula.

También se puede destacar: el **Fortalecimiento de valores y refuerzo del aprendizaje en educación preescolar**, que fundamenta la idea de que las familias coadyuvan no sólo al fortalecimiento de valores, sino también al refuerzo del aprendizaje en preescolar, encuentra apoyo en trabajos que analizan la importancia de la familia en esta etapa. Un artículo sobre la educación preescolar señala que “la educación preescolar es un periodo fundamental en la vida de un niño, un momento en el que se sientan las bases para su desarrollo emocional, social y cognitivo” y que “los valores que una familia promueve, como la importancia del respeto, la responsabilidad y la perseverancia, pueden influir en cómo un niño se comporta en el entorno escolar” (Docencium, 2025, p. 2). Además, se subraya que cuando los padres establecen expectativas claras sobre comportamiento y rendimiento académico, e involucran a los niños en decisiones sobre su educación, “se les enseña a ser responsables de su propio aprendizaje”.

Por su parte, la Universidad Galileo (2024), destaca que “la familia es el pilar fundamental en la promoción de valores sólidos y el bienestar emocional” y que “a través del ejemplo, la comunicación y el apoyo, los padres modelan comportamientos y actitudes que los niños tienden a imitar”, aprendiendo normas de convivencia y respeto que “son trascendentales para establecer relaciones saludables y constructivas fuera del entorno familiar” (p. 1-2). Estas afirmaciones respaldan la experiencia de PLMEE: cuando la familia practica el diálogo reflexivo y es coherente con lo que la escuela enseña, el niño gana autonomía, mejora su socialización y se beneficia en sus aprendizajes. La convergencia de mensajes y prácticas entre hogar y escuela crea un entorno de apoyo mutuo que potencia tanto el desarrollo socioemocional como el académico.

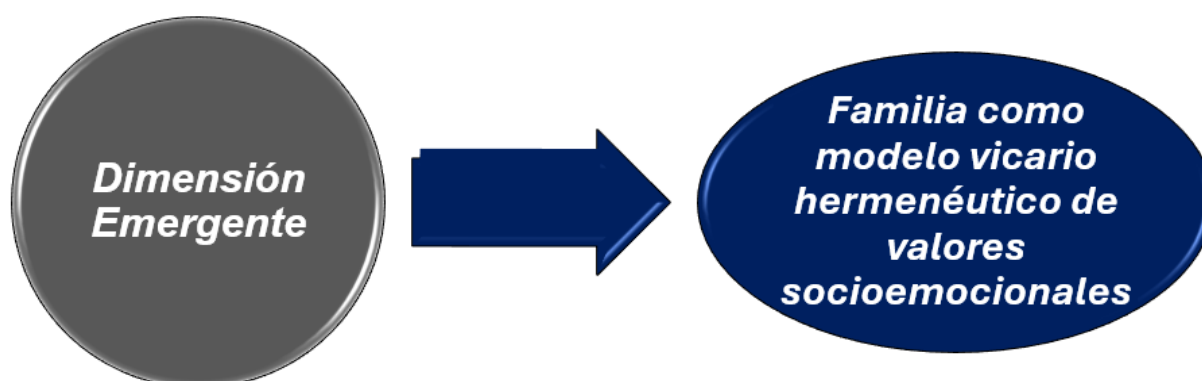
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales**. La familia se posiciona como modelo vicario de valores y

conducta, clave en el desarrollo socioemocional infantil y en el fortalecimiento de aprendizajes preescolares mediante refuerzo de valoración coherente. Esta dimensión emergente integra los conceptos categoriales en una unidad fenomenológica holística, donde la familia actúa como modelo de valores y conducta a través del aprendizaje vicario, factor central en el desarrollo socioemocional y refuerzo de valores que consolidan el aprendizaje en educación preescolar.

De este modo, Gadamer (2004), la fundamenta como tradición hermenéutica encarnada: "La tradición no es mera inercia del pasado, sino que es el medio vivo en el que lo pasado se hace presente y actúa sobre el presente" (p. 289). El aprendizaje vicario familiar fusiona horizontes generacionales, donde la conducta modelada refuerza valores socioemocionales, proyectándose en el preescolar como continuidad dialógica que transforma el niño en agente ético activo. A su vez, para Van Manen profundiza en esta esencia vivida: "La crianza es primordialmente un acto de modelado del ser, donde los padres enseñan con su ejemplo el modo de ser en el mundo" (Van Manen, 1990, p. 101). Como factor clave, la familia valida emocionalmente mediante refuerzo, fortaleciendo aprendizajes preescolares en un tacto pedagógico que integra valores en la conducta diaria del niño.

Figura 10

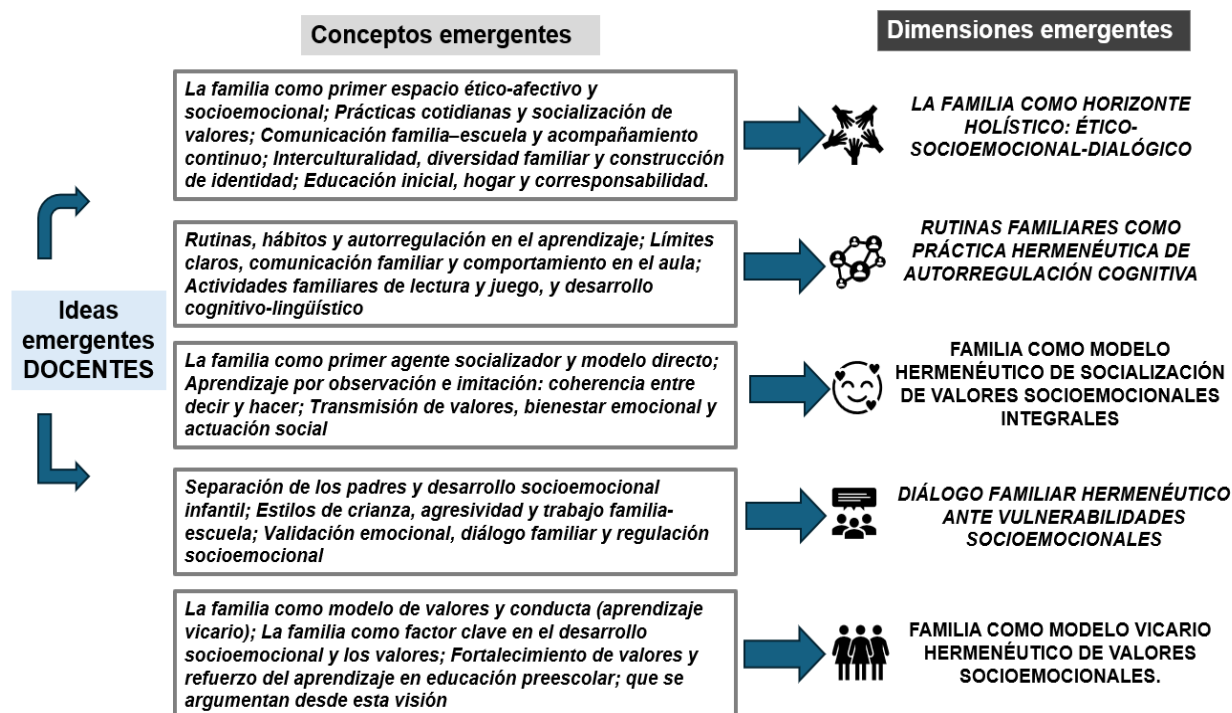
Dimensión emergente PD5



Nota: Descripción Dimensión emergente PD5

Figura 11

Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 1: Docentes



Nota: Descripción síntesis, Categoría preliminar 1: docentes

Categoría preliminar 1: PADRES DE FAMILIA

De este análisis, realizado a las entrevistas a los **Padres de familia**, se destaque la siguiente emergencia fenomenológica, descrita a continuación:

Tabla 4

Categoría preliminar 1: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Padres de Familia

Categoría preliminar	Ideas emergentes	Conceptos emergentes	Dimensiones emergentes
Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional.	La escuela es vivida como instancia que refuerza valores ya trabajados en casa (respeto, responsabilidad, honestidad), en lugar de contradecirlos; y El fortalecimiento del “amor por los demás” indica que la institución contribuye a ampliar la	La familia como modelo de valores y conducta (aprendizaje vicario); La familia como factor clave en el	Familia como modelo vicario de refuerzo valoral socioemocional

<i>dimensión socioemocional de esos valores hacia la convivencia con otros; La institución es percibida como espacio donde se enseñan y practican valores relacionales (respeto, compartir, hacer amigos), que se reflejan en cambios concretos de conducta; y El aumento en conductas como saludar, pedir permiso y compartir juguetes muestra cómo la escuela refuerza normas sociales y habilidades socioemocionales iniciadas o apoyadas en el hogar; La familia busca y valora una escuela que sea continuidad del proyecto de valores y formación integral iniciado en casa, reforzando aspectos emocionales, cognitivos y sociales.; y Valores como responsabilidad, honestidad, amor, respeto y justicia son percibidos como pilares contruidos entre hogar y escuela, fortaleciendo la formación socioemocional del niño como miembro de la sociedad.</i>	desarrollo socioemocional y los valores; Fortalecimiento de valores y refuerzo del aprendizaje en educación preescolar; que se argumentan desde esta visión	
<i>El respeto, la responsabilidad y el amor son valores estructurantes de la crianza, concebidos como claves para que el hijo llegue a ser gran persona en su vida futura; y Los valores se entienden como herramientas para la vida, no sólo para la convivencia inmediata, articulando la educación con la construcción de un proyecto de vida ético; El respeto y la obediencia, junto con la amabilidad, se consideran base para que el niño sea buena persona/buena gente siguiendo el modelo de sus padres; y Los valores se transmiten principalmente mediante el ejemplo, el juego y la corrección afectuosa, integrando ternura y límites en la crianza; Amor propio, amor a los demás, respeto, honestidad, lealtad y responsabilidad se conciben como núcleo axiológico que orienta la existencia y el proyecto de vida del niño; La mejor forma de enseñar valores es el ejemplo coherente,</i>	Valores familiares (respeto, amor, responsabilidad) como base del desarrollo socioemocional; Amor propio, amor a los demás y responsabilidad como ejes formativos; El ejemplo, el juego y la corrección afectuosa como vía de transmisión de valores	Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva.

<i>complementado con diálogo y comunicación abierta, en un trabajo continuo personal y familiar;</i>		
<i>Prácticas familiares como respeto, disciplina y compartir juegos y comidas en familia son vividas como base para “ser persona de bien” y se espera que la escuela las refuerce; y El trabajo en grupo en la escuela es percibido como extensión de la convivencia familiar, donde se consolidan habilidades de cooperación y respeto aprendidas en el hogar;</i>	Tradiciones familiares, valores y desarrollo socioemocional;	Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar
<i>Tradiciones como celebrar juntos, compartir la cena y orar se viven como espacios donde se refuerzan unión familiar, gratitud y “portarse bien”, y se espera que la escuela los valore y fortalezca; y La escuela es vista como apoyo necesario en una tarea de crianza percibida como difícil, especialmente en la transmisión de respeto y valoración de la familia;</i>	Trabajo conjunto familia-escuela y acompañamiento emocional;	
<i>El acompañamiento constante y sensible a las actividades y retos del niño, tanto en casa como en la escuela, es visto como clave para su seguridad emocional y desarrollo socioemocional; Las tradiciones y creencias familiares deben ser respetadas y apoyadas por la escuela, evitando “destruir” la imaginación y el asombro del niño, y reforzando su identidad y sentido de pertenencia;</i>	Actividades familiares y vinculación con proyectos escolares	
<i>La escuela contribuye a que el niño gane independencia en la vida cotidiana, más allá de los logros académicos básicos; y El aprendizaje escolar favorece la capacidad del niño para identificar y verbalizar emociones (por ejemplo, decir estoy enojado en lugar de quedarse callado), cambiando su manera de comunicar lo que siente en casa;</i>	Educación socioemocional en preescolar: expresión y regulación de emociones;	Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida.
<i>La escuela, al establecer una buena relación con el niño, facilita el paso del llanto y la resistencia inicial a una actitud de gusto por ir, hablar y compartir lo vivido; y El niño comienza a comunicar no sólo actividades (lo</i>	Participación familia-escuela y bienestar socioemocional;	
	Cuentos y recursos narrativos para el manejo del miedo y las emociones.	

que hizo), sino también emociones relacionadas con la escuela, señal de una vinculación afectiva más segura y de mayor competencia socioemocional;

La escuela, en articulación con la familia, puede ayudar a los niños a gestionar miedos y terrores mediante recursos como cuentos y actividades de educación emocional, diferenciando realidad y ficción; y El apoyo coordinado de escuela y familia frente a experiencias negativas (exposición a comportamientos violentos) fortalece la seguridad emocional del niño y permite corregir cambios de conducta, consolidando su desarrollo socioemocional;

La familia espera que la educación preescolar forme en respeto, responsabilidad y convivencia, ayudando a que el niño se convierta en mejor persona; El apoyo familiar se concreta en la escucha atenta y la motivación diaria, incluso en medio del cansancio, como forma de acompañar emocionalmente lo vivido en la escuela;

La familia espera que la educación preescolar sea un espacio de felicidad, buen trato y motivación para aprender, donde el niño quiera ir cada día; El apoyo familiar se expresa en revisar cuadernos, motivar y celebrar los logros, alimentando la autoestima académica y el vínculo con la escuela; La educación preescolar debe ser un espacio libre y tranquilo de exploración, juego, lectura y expresión emocional, donde el niño descubre sus gustos e intereses; El principal apoyo familiar consiste en una presencia activa y constante, ofreciendo experiencias variadas (viajes, cultura, deportes) y acompañando los procesos del niño para fortalecer su desarrollo integral;

Expectativas familiares sobre educación preescolar y desarrollo integral;
Estrategias familiares de apoyo: escucha, motivación y presencia;
Presencia activa y experiencias enriquecedoras en la educación preescolar.

Expectativas familiares como apoyo hermenéutico presencial

Nota: Descripción pregunta 1, padres de familia

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Familia como modelo vicario de refuerzo valoral socioemocional

Primera pregunta a Padres de familia

Ahora bien, las respuestas de los padres, partiendo de la pregunta, revelan una perspectiva íntima y reflexiva sobre la relación entre la familia y la institución escolar. Mientras que las entrevistas a docentes describían la influencia familiar *desde el aula*, aquí se accede a la vivencia parental de la complementariedad educativa. Los testimonios no solo confirman una alianza, sino que exponen la intencionalidad consciente detrás de la elección escolar y la experiencia de validación que supone encontrar coherencia entre ambos mundos. Los padres y madres describen a la institución escolar como aliada que refuerza y complementa los valores y creencias trabajados en casa (respeto, responsabilidad, amor, justicia), contribuyendo conjuntamente al desarrollo socioemocional de sus hijos en preescolar.

A continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado, con respuesta a la pregunta: ¿Considera Usted que la Institución Escolar coadyuva en el fortalecimiento de las creencias y valores que ustedes, como padres de familia, han venido inculcando en sus hijos? ¿Pudiera, por favor, describirlo? Así el análisis fenomenológico de estas respuestas devela dos ideas fundamentales: *La escuela es vivida como instancia que refuerza valores ya trabajados en casa (respeto, responsabilidad, honestidad), en lugar de contradecirlos; y El fortalecimiento del “amor por los demás” indica que la institución contribuye a ampliar la dimensión socioemocional de esos valores hacia la convivencia con otros; todo ello descrito por el informante:*

MAC: *Si por qué me ayuda a recalcar en mi hijo la responsabilidad, el respeto y el amor por los demás-valores: el respeto, la responsabilidad y la honestidad*

En este testimonio, la madre afirma que la institución “me ayuda a recalcar en mi hijo la responsabilidad, el respeto y el amor por los demás”, y luego explicita valores clave: respeto, responsabilidad y honestidad. Se aprecia que la vivencia de la escuela no es de ruptura con la familia, sino de apoyo: la institución no sustituye lo que se hace en casa, sino que recalca, refuerza, lo que ya se viene trabajando en el hogar. Para esta madre, la escuela participa en el proceso de socialización moral reafirmando valores que considera centrales para la formación de su hijo, especialmente aquellos vinculados al trato con otros (respeto, amor por los demás) y a su conducta personal (responsabilidad, honestidad).

Esto sugiere que percibe coherencia entre el proyecto educativo institucional y el proyecto formativo familiar, lo cual genera confianza y reconocimiento del papel de la escuela como coeducadora. Fenomenológicamente, la experiencia de MAC muestra a una familia que se siente acompañada: lo que ella intenta inculcar en casa encuentra eco en el aula, lo que contribuye a consolidar en el niño un marco de referencia estable sobre cómo comportarse y relacionarse.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La institución es percibida como espacio donde se enseñan y practican valores relacionales (respeto, compartir, hacer amigos), que se reflejan en cambios concretos de conducta; y El aumento en conductas como saludar, pedir permiso y compartir juguetes muestra cómo la escuela refuerza normas sociales y habilidades socioemocionales iniciadas o apoyadas en el hogar;* descritas como:

PBI: *Sí ayuda, la institución me parece muy bien aquí les enseñan a respetar a compartir y a hacer amigos. Pues me parece que ahora saluda más, pide permiso y comparte juguete*

Esta madre también responde afirmativamente: Sí ayuda, y destaca que en la institución les enseñan a respetar, a compartir y a hacer amigos. Desde su mirada, los aprendizajes escolares más significativos para su hijo se vinculan con habilidades socioemocionales básicas: respeto a los otros, disposición a compartir y capacidad de establecer vínculos de amistad. Además, observa cambios concretos en su hijo: ahora

saluda más, pide permiso y comparte juguete. Es decir, la experiencia en la escuela se traduce en comportamientos observables relacionados con normas de cortesía, regulación de la propia conducta (pedir permiso) y actitudes prosociales (compartir juguetes). Fenomenológicamente, la madre percibe que la institución no sólo enseña contenidos académicos, sino que modela formas de interacción social que refuerzan o amplían las prácticas familiares. El hecho de que note un ahora indica que identifica un antes y un después, atribuyendo a la escuela un papel activo en la transformación de las conductas de su hijo dentro y fuera del aula.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La familia busca y valora una escuela que sea continuidad del proyecto de valores y formación integral iniciado en casa, reforzando aspectos emocionales, cognitivos y sociales.; y Valores como responsabilidad, honestidad, amor, respeto y justicia son percibidos como pilares contruidos entre hogar y escuela, fortaleciendo la formación socioemocional del niño como miembro de la sociedad.*

MMCP: *Por supuesto que la institución donde mi hijo fortalece y apoya los valores que como familia queremos inculcar en nuestro hijo y parte de la búsqueda de Colegio que queríamos para él, fue encontrar un colegio que nos diera esa posibilidad de continuar ese constructo de valores, de emociones, de la construcción de su pensamiento y habilidades, de su formación como persona en una sociedad y que complementara lo que hacemos o lo que veníamos haciendo desde casa. Los valores que he visto reforzados en la institución son la responsabilidad como parte de su proyecto académico, la honestidad, el amor hacia él mismo, hacia sus compañeros y hacia las personas que lo rodean. El respeto ha sido uno de los pilares más importantes que se construyen desde casa y que hemos visto que se ha reforzado en el colegio; la justicia también creo que es algo que se ha podido ver reflejado en el colegio.*

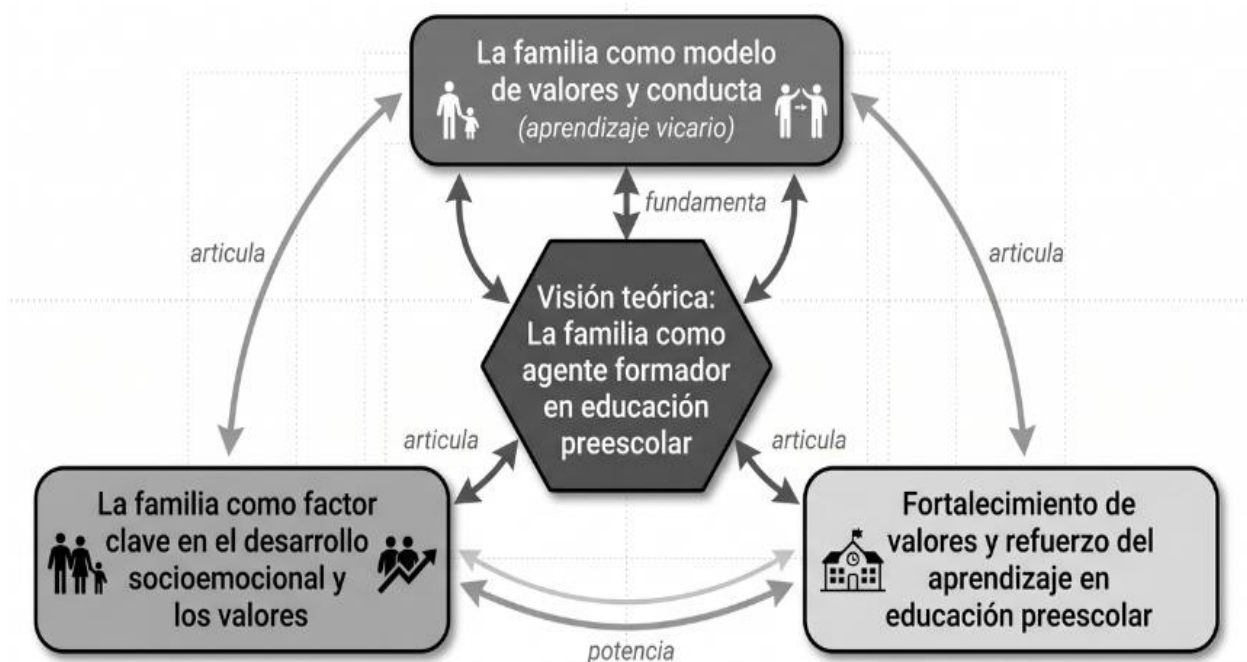
En este relato, la madre desarrolla una visión más elaborada de la relación familia escuela. Afirma que la institución fortalece y apoya los valores que como familia queremos inculcar y aclara que la elección del colegio fue deliberada: buscaron uno que permitiera continuar ese constructo de valores, de emociones, de la construcción de su pensamiento y habilidades, de su formación como persona en una sociedad. La escuela es vivida como prolongación y enriquecimiento del proyecto formativo familiar, no sólo en el plano valorativo, sino también en el emocional, cognitivo y social.

Esta madre identifica valores específicos reforzados en la institución: responsabilidad (vinculada a su proyecto académico), honestidad, amor a sí mismo, a los compañeros y a las personas que lo rodean, así como respeto y justicia, que describe como “pilares” contruidos en casa y reforzados en el colegio. Fenomenológicamente, su experiencia muestra una alianza intencional: la familia busca un contexto escolar que sea coherente con sus creencias y valores, y cuando lo encuentra, percibe la escolaridad como un espacio donde el niño consolida aprendizajes éticos y socioemocionales integrados a su desarrollo académico. La mención a justicia indica que la madre observa prácticas escolares (normas, consecuencias, trato equitativo) que el niño reconoce como justas, lo que contribuye a su sentido de equidad y convivencia social.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: ***La familia como modelo de valores y conducta (aprendizaje vicario); La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional y los valores; Fortalecimiento de valores y refuerzo del aprendizaje en educación preescolar; que se argumentan desde esta visión.*** Así, la ***Alianza familia escuela y fortalecimiento de valores***, son destacadas por las vivencias de los padres que reconocen a la escuela como coadyuvante en el fortalecimiento de valores se inscriben en la noción de alianza familia escuela promovida por el Ministerio de Educación Nacional.

Figura 12

Conceptos emergentes P1PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P1PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

Las orientaciones técnicas: Alianza familia escuela señalan que esta alianza “implica centrar esta relación en la generación de las condiciones necesarias para garantizar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, a partir de interacciones de cooperación, coordinación y corresponsabilidad” (MEN, 2020, p. 9). Esto significa que la institución no debe actuar al margen de las familias, sino articularse con ellas para construir un marco común de valores y prácticas educativas. En el mismo documento se afirma que la alianza busca fortalecer “las prácticas de cuidado, crianza y promoción del desarrollo integral” a través de “escuelas de padres, madres y cuidadores” y otros espacios de participación.

La experiencia de MMCP, que buscó una institución donde pudiera “continuar ese constructo de valores”, refleja precisamente esta visión: una escuela que no parte de cero, sino que recoge el trabajo familiar y lo amplía. En investigaciones sobre desarrollo socioemocional en educación inicial se ha documentado que “la relación familia-escuela es un pilar esencial en la formación socioemocional de los niños en

educación inicial, dado que favorece la regulación emocional, el desarrollo de habilidades interpersonales y la adaptación” (Ronquillo y Alcívar 2025, p. 1210). De este modo, la escuela puede reforzar valores como respeto, responsabilidad y justicia, en coherencia con el entorno familiar, potenciando la formación integral.

De este modo que se conjugue en este apartado, **la Participación de los padres y promoción de valores en preescolar**, que desde las respuestas de los padres MAC y PBI, que destacan cómo la escuela refuerza valores como respeto, compartir y hacer amigos, se corresponden con trabajos sobre la participación de los padres en la educación preescolar. Un artículo de ECA Grupo Educativo señala que la presencia y participación de las familias “brinda la oportunidad de reforzar conceptos como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, indispensables para una convivencia armónica en cualquier entorno” (ECA Grupo Educativo, 2024, p. 3). Además, se recomienda a las familias crear rutinas saludables, reconocer logros, practicar la escucha activa y mostrar empatía, justamente los elementos que favorecen el desarrollo socioemocional y que la escuela puede reforzar con sus propias prácticas.

De manera complementaria, en un recurso sobre el papel de los padres en preescolar se afirma que “los padres son los encargados de modelar las conductas y enseñar valores” y que “cuando los padres refuerzan en casa lo que los niños aprenden en la escuela, el impacto del aprendizaje se multiplica” (Emmi, 2025, p. 2). En este texto se subraya que los niños necesitan coherencia: si se les enseña a respetar en la escuela, pero en casa observan agresiones o desinterés, el efecto educativo se debilita. La vivencia de PBI, que nota que su hijo ahora saluda, pide permiso y comparte juguetes, ilustra cómo la escuela contribuye a consolidar hábitos y valores que luego los padres pueden seguir reforzando en el hogar, configurando un círculo virtuoso de socialización.

También se puede destacar que **los Valores familiares y desarrollo socioemocional**, es revelado por las menciones recurrentes a respeto, responsabilidad, honestidad, amor, gratitud y justicia en las entrevistas coinciden con lo que la literatura denomina valores familiares esenciales para el desarrollo integral. Un

recurso de Aldeas Infantiles SOS Colombia señala que “la familia es el primer espacio de socialización y es fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas” y que, a través del ejemplo, la comunicación y el afecto, se enseñan valores como respeto, empatía, solidaridad y responsabilidad (Aldeas Infantiles SOS, 2022, p. 1–2). Otro documento sobre valores familiares destaca que padres y madres “son el primer modelo de conducta” y que los valores que se viven en casa condicionan la forma de relacionarse en otros entornos.

Esto respalda la idea de MMCP de que la escuela debe ayudar a formar “su pensamiento y habilidades, su formación como persona en una sociedad”, reforzando valores que han iniciado en el hogar. Estudios sobre influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en educación inicial muestran que “un entorno estimulante y positivo en el núcleo familiar es crucial para el inicio y el desarrollo de habilidades socioemocionales, claves para una eficiente adaptación social y para un éxito académico” (Lara-Montero et al., 2025, p. 5). Cuando la escuela se articula a este entorno, como señalan los padres en estas entrevistas, los valores humanos adquieren mayor estabilidad y se concretan en comportamientos observables en la vida escolar.

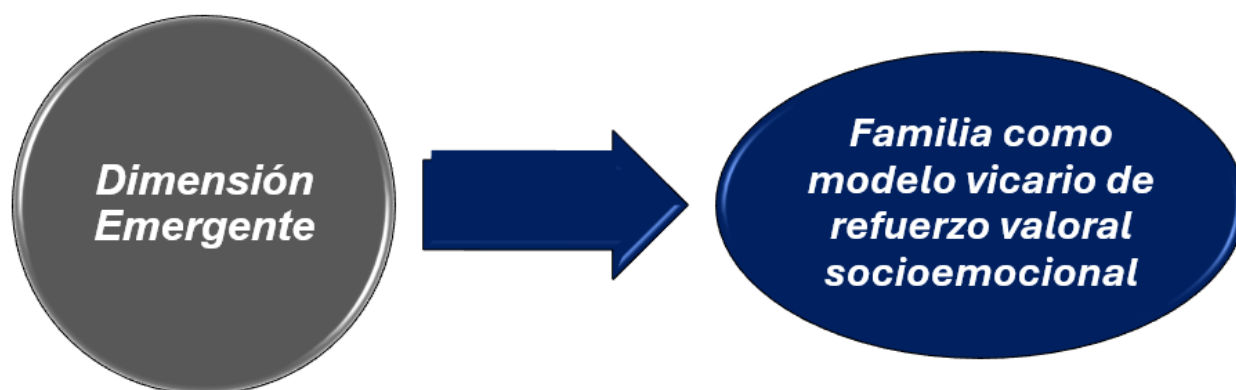
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Familia como modelo vicario de refuerzo valoral socioemocional**. La familia emerge como modelo vicario esencial de valores y conducta, actuando como factor clave en el desarrollo socioemocional y fortaleciendo aprendizajes preescolares mediante refuerzo valoral coherente. Esta dimensión fenomenológica consolida los conceptos en una categoría unificada, posicionando a la familia como modelo de valores y conducta vía aprendizaje vicario, pilar del desarrollo socioemocional infantil y mecanismo de fortalecimiento de valores que refuerza el aprendizaje en educación preescolar.

Desde la hermenéutica de Gadamer (2004), se revela como tradición dialógica encarnada: “Entender es que el ser del otro se dé a conocer en mí, y viceversa, que mi propio ser se configure en la comprensión del otro” (p. 425). El modelado familiar vicario fusiona horizontes, donde la conducta observada transmite valores que,

reforzados en el preescolar, integran lo socioemocional en un proceso hermenéutico continuo de formación ética. En este acontecer, Van Manen la esencializa en la pedagogía del ejemplo, donde los niños aprenden el mundo no tanto de lo que les enseñamos explícitamente, sino de la manera en que vivimos nosotros el mundo con ellos" (Van Manen, 1990, p. 102). Como factor clave, la familia refuerza valores mediante imitación vivida, nutriendo el bienestar emocional y extendiendo su influencia al aula preescolar como tacto sensible que consolida aprendizajes transformadores.

Figura 13

Dimensión emergente P1PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P1PF

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva

Segunda pregunta a Padres de familia

Las respuestas a la segunda pregunta develan el núcleo axiológico y práctico desde el cual los padres estructuran intencionalmente el mundo de vida de sus hijos. Lejos de ser una mera lista de virtudes, los testimonios revelan una conciencia parental dirigida hacia la constitución de un futuro posible para el niño, y una comprensión

encarnada de cómo se transmite el sentido moral. Las madres y padres destacan como creencias centrales el respeto, la responsabilidad y el amor (incluido el amor propio), junto con la honestidad, amabilidad y lealtad, considerándolos esenciales para ser buena persona y para la vida futura de sus hijos.

El análisis fenomenológico de estas narrativas permite, tras la pregunta ¿Qué creencias y valores considera usted que son de suma importancia para la educación y la crianza de sus hijos?, extraer dos ideas fundamentales: *El respeto, la responsabilidad y el amor son valores estructurantes de la crianza, concebidos como claves para que el hijo llegue a ser gran persona en su vida futura; y Los valores se entienden como herramientas para la vida, no sólo para la convivencia inmediata, articulando la educación con la construcción de un proyecto de vida ético; que a continuación, se desarrollan en un análisis extensivo fundamentado.*

MAC: *el respeto por la familia por las demás personas, la responsabilidad para con el mismo y con los demás y el amor. sirven por qué se que a futuro harán de mi hijo una gran persona. Le sirven para la vida.*

En este haber, MAC prioriza el respeto por la familia y por las demás personas, la responsabilidad para con él mismo y con los demás y el amor, señalando que estos valores a futuro harán de mi hijo una gran persona y le sirven para la vida. En su vivencia, los valores no son sólo normas de comportamiento, sino pilares que configurarán el proyecto de vida del niño y su identidad adulta. Esta madre vincula directamente los valores con la idea de ser alguien en el futuro: una gran persona, lo que sugiere una concepción ético-existencial de la crianza donde educar no es sólo formar en saberes académicos, sino en modos de ser.

Fenomenológicamente, su relato muestra que el respeto se entiende como base de toda relación (en el círculo familiar y social), la responsabilidad como capacidad de responder por sí mismo y por el impacto en otros, y el amor como vínculo afectivo que da sentido y dirección a la vida del hijo. Considerar que estos valores sirven para la vida indica que la madre los percibe como recursos socioemocionales que permitirán a

su hijo enfrentar desafíos, tomar decisiones y construir relaciones sanas en diferentes contextos.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *El respeto y la obediencia, junto con la amabilidad, se consideran base para que el niño sea buena persona/buena gente siguiendo el modelo de sus padres; y Los valores se transmiten principalmente mediante el ejemplo, el juego y la corrección afectuosa, integrando ternura y límites en la crianza; revelado en:*

PBI: *Para yo lo mejor y principal es el respeto que obedezca y que sea buena persona buena gente como uno. respeto responsabilidad amabilidad etc. Pues con ek ejemplo, con juete cuando toca y a veces corrigiéndolo con cariño.*

PBI subraya que lo mejor y principal es el respeto, seguido de que el niño obedezca y sea buena persona, buena gente como uno. Añade responsabilidad, amabilidad; y explica que los inculca con el ejemplo, con juguete cuando toca y a veces corrigiéndolo con cariño. Aquí se observa una vivencia de la crianza centrada en formar un carácter buena gente, anclado en respeto y obediencia, pero también en amabilidad como trato cordial hacia otros. La mención a como uno indica que la madre/padre se piensa a sí misma como modelo: el ideal de persona que quiere para su hijo es el que ella misma intenta encarnar.

Fenomenológicamente, se aprecia la importancia atribuida al ejemplo y al juego como medios privilegiados para transmitir valores, así como a la corrección afectuosa (con cariño) cuando es necesario marcar límites. Los valores son vividos como prácticas encarnadas en lo cotidiano (juego, corrección, trato), más que como discursos; y la finalidad es que el niño internalice un modo de ser respetuoso y amable, capaz de obedecer normas y convivir.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *Amor propio, amor a los demás, respeto, honestidad, lealtad y responsabilidad se conciben como núcleo axiológico que orienta la existencia y el proyecto de vida del niño; La mejor forma de enseñar valores*

es el ejemplo coherente, complementado con diálogo y comunicación abierta, en un trabajo continuo personal y familiar; destacado en:

MMCP: *Creo que los valores más importantes que todo ser humano debe tener muy claros en su vida y en su propósito de existencia son el amor propio y el amor por por las personas que lo rodean, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, hacia su entorno; la honestidad, la lealtad, la responsabilidad creo que eso es algo que hemos inculcado y que trabajamos mucho con nuestro hijo, enseñándolo a asumir retos y responsabilizarse de ellos, manejando las dificultades que se le puedan presentar en el camino para poder asumirlos y lograr los objetivos que se planteen. Creo que la mejor forma para inculcar y enseñar valores a un niño es a través del ejemplo, no se puede enseñar algo que uno no practica, entonces es un continuo trabajo personal, familiar y grupal para poder realmente dar ejemplo al niño y explicarle cuando se presentan situaciones que permiten de pronto abordar un tema específico, hablar con él, tener la confianza y la comunicación abierta con él todo el tiempo para poder explicar y orientar, pero definitivamente el ejemplo es primordial.*

Este informante, ofrece una reflexión más elaborada: considera esenciales el amor propio y el amor por quienes rodean al niño, el respeto hacia sí, hacia los demás y hacia el entorno, además de honestidad, lealtad y responsabilidad. Indica que estos valores los trabajan mucho, enseñándole a asumir retos, responsabilizarse de ellos y manejar dificultades para lograr objetivos. Se aprecia una concepción de la crianza que articula dimensión emocional (amor propio, amor a otros), ética (honestidad, lealtad, respeto) y de agencia (responsabilidad, asumir retos).

La madre enfatiza que no se puede enseñar algo que uno no practica, por lo que entiende la educación en valores como un continuo trabajo personal, familiar y grupal orientado a ser ejemplo coherente. Además, destaca el valor del diálogo y la comunicación abierta para explicar y orientar cuando surgen situaciones específicas, subrayando la confianza como base para abordar temas difíciles.

Fenomenológicamente, su vivencia muestra la crianza como proceso reflexivo y relacional, donde los valores se transmiten en el cruce entre ejemplo, conversación y acompañamiento ante los retos de la vida cotidiana.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: **Valores familiares (respeto, amor, responsabilidad) como base del desarrollo socioemocional; Amor propio, amor a los demás y responsabilidad como ejes formativos; El ejemplo, el juego y la corrección afectuosa como vía de transmisión de valores.** Así, los **Valores familiares (respeto, amor, responsabilidad) como base del desarrollo socioemocional**, que priorizan estos padres coinciden con lo que se denomina valores familiares esenciales. Un documento de Aldeas Infantiles SOS Colombia señala que la familia es el primer espacio de socialización y es fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas, y que en ella se enseñan valores como respeto, empatía, solidaridad, responsabilidad y honestidad a través del ejemplo y la comunicación (Aldeas Infantiles SOS, 2022, p. 2).

Figura 14

Conceptos emergentes P2PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P2PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

Del mismo modo, se ha subrayado que el respeto es el valor que guía toda la convivencia familiar y apoya la confianza y el diálogo, lo que permite superar dificultades y mantener la armonía (Cacais, citada en Aldeas Infantiles, p. 2). En otro recurso se afirma que los valores familiares proporcionan un marco ético y moral para

los miembros de la familia y ayudan a tomar decisiones, resolver conflictos y enfrentar desafíos juntos, jugando un papel importante en la formación de la identidad personal y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Esta descripción fundamenta la vivencia de MAC y MMCP: respeto, amor y responsabilidad no son sólo normas, sino horizontes que “sirven para la vida” y ayudan a que el hijo sea “gran persona” y pueda enfrentar retos. Estudios sobre familia y desarrollo socioemocional confirman que estos valores se relacionan con autorregulación, empatía, convivencia social y resiliencia (Cedeño et al., 2025, p. 1–2).

En esta misma conjunción: el ***Amor propio, amor a los demás y responsabilidad como ejes formativos***, encuentra respaldo en recursos que describen estos valores como fundamentales para la formación integral. Fundación Wiese enfatiza que valores como respeto, empatía, honestidad, solidaridad, responsabilidad y justicia son “valores ciudadanos” que los niños deben conocer, ya que favorecen la convivencia democrática y la participación social (Wiese, 2025, p. 2–3). A su vez, otros estudios, sobre valores humanos en preescolar, indica que quienes han interiorizado honestidad, responsabilidad y respeto “suelen tener mejores relaciones interpersonales, mayor éxito en sus carreras y fuerte compromiso con el bien común.

Por otro lado, Mustela (2025), subraya que la familia es el contexto donde se desarrollan, a través del ejemplo, valores como respeto mutuo, generosidad y equilibrio entre límites y libertad, y que los niños aprenden especialmente “con el ejemplo” y “con conversaciones sinceras” sobre decisiones y emociones (p. 1–3). Allí se insiste en que los valores laborales futuros (puntualidad, esfuerzo, honestidad, constancia) se cultivan desde la infancia mediante tareas, organización y juego con reglas. Esto respalda la visión de MMCP de enseñar responsabilidad a través de asumir retos y manejar dificultades, y hacerlo siempre desde una coherencia entre lo que se vive y lo que se quiere transmitir.

Por consiguiente, la idea de: ***El ejemplo, el juego y la corrección afectuosa como vía de transmisión de valores***, PBI y MMCP coinciden en que “la mejor forma”

de enseñar valores es el ejemplo, complementado con juego y corrección “con cariño”. Esta idea se articula con la noción de Mustela (2025), que “los niños absorben lo que ven”, por lo que el ejemplo cotidiano de padres y madres es la vía principal de transmisión de valores. Este autor plantea que fomentar valores en la familia implica: “con el ejemplo: los niños absorben lo que ven; con conversaciones sinceras [...] y con límites claros y afectivos” (p. 1). Esto coincide con la práctica descrita por PBI: usar el juego, con juguete cuando toca, y corregir con cariño, integrando el valor del afecto con la necesidad de marcar límites.

En un listado de valores de familia, se afirma que “la responsabilidad es de los valores más importantes que deben aprender los niños desde bien pequeños” y que “una buena forma de transmitir este valor es que los padres cumplan con sus obligaciones [...] además de hacer que sus hijos participen en tales tareas” (Psicología y Mente, 2020, p. 1). Aquí se vuelve a resaltar el ejemplo: se enseña siendo responsable y vinculando al niño, no sólo exigiéndole. Las entrevistas muestran este mismo enfoque: los padres se ven a sí mismos como modelos (buena gente como uno, no se puede enseñar algo que uno no practica) y usan situaciones concretas del día a día para hablar, explicar y orientar, lo que la literatura describe como clave para un desarrollo socioemocional sano.

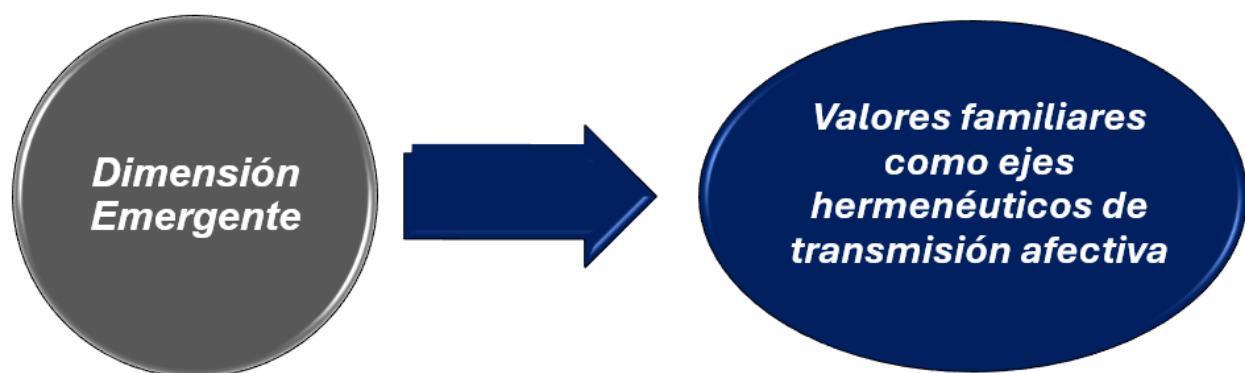
Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva**. Los valores familiares como respeto, amor y responsabilidad forman la base del desarrollo socioemocional infantil, transmitidos mediante amor propio, amor al otro y ejes formativos ejemplificados en juego y corrección afectuosa. Esta dimensión unifica los conceptos categoriales en una categoría fenomenológica integral, donde los valores familiares (respeto, amor, responsabilidad) sustentan el desarrollo socioemocional, centrados en amor propio y al otro como ejes formativos, transmitidos, por ejemplo, juego y corrección afectuosa.

Aquí Gadamer la fundamenta como tradición ética vivida: “El lenguaje ético de la tradición es el medio en el que se forma la moralidad, no como imposición externa, sino

como comprensión de lo que es propio del ser humano” (Gadamer, 2004, p. 312). Estos valores se fusionan en el horizonte familiar mediante ejemplo y juego, donde la corrección afectuosa dialoga horizontes para internalizar responsabilidad y amor, proyectando un desarrollo socioemocional auténtico. Y para Van Manen esencializa la transmisión afectuosa: “La corrección en el amor es un tacto que guía al niño hacia su propio ser, enseñándole responsabilidad a través del ejemplo vivido en el juego compartido” (Van Manen, 1990, p. 154). El amor propio y al otro emergen como ejes en prácticas lúdicas, reforzando valores como respeto mediante pedagogía sensible que integra lo emocional en la formación ética diaria.

Figura 15

Conceptos emergentes P2PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P2PF

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar

Tercera pregunta a Padres de familia

Las respuestas a esta pregunta abren una dimensión crucial de la relación familia-escuela: la negociación entre la singularidad del mundo familiar y la función

socializadora universal de la institución. Los padres no solo piden refuerzo, sino que expresan un deseo profundo de reconocimiento y preservación de su universo cultural y afectivo en el espacio escolar. Las familias describen actividades y tradiciones (respeto cotidiano, disciplina, vida compartida en familia, celebraciones, acompañamiento cercano y respeto por las creencias) que consideran valiosas y que esperan que la escuela fortalezca para apoyar el desarrollo socioemocional y moral de sus hijos.

El análisis fenomenológico revela, tras la pregunta: ¿Considera Usted, que hay actividades o tradiciones que se practican en la familia, y que las Escuelas deben fortalecer para que sus hijos se desarrollen como personas de bien? ¿Pudiera explicar, por favor? dos ideas fundamentales: *Prácticas familiares como respeto, disciplina y compartir juegos y comidas en familia son vividas como base para “ser persona de bien” y se espera que la escuela las refuerce; y El trabajo en grupo en la escuela es percibido como extensión de la convivencia familiar, donde se consolidan habilidades de cooperación y respeto aprendidas en el hogar;* que a continuación, se desarrollan con un análisis extensivo fundamentado.

MAC: *respeto ante las personas, Disciplina, Órdenes, Compartir momentos agradables en los juegos y comidas en familia. En la institución aprenden a trabajar en grupo.*

El informante menciona como prácticas familiares centrales el respeto ante las personas, la disciplina, las órdenes y el compartir momentos agradables en los juegos y comidas en familia. Además, reconoce que en la institución los niños aprenden a trabajar en grupo. En su vivencia, la familia combina normas (disciplina, órdenes) con espacios afectivos compartidos (juegos, comidas), configurando un entorno donde se articulan límites y vínculo. Fenomenológicamente, estas actividades crean una trama cotidiana en la que el niño aprende a respetar jerarquías y reglas, pero también a disfrutar de la convivencia y a relacionarse con otros en un clima de bienestar. La madre percibe que la escuela debe fortalecer estas mismas prácticas: el trabajo en grupo se ve como prolongación de los momentos de compartir en casa, ampliados ahora al grupo de pares. Así, la escuela es llamada a reforzar tanto el respeto y la

disciplina como la cooperación y el disfrute compartido, de modo que las experiencias familiares de convivencia se transformen en habilidades socioemocionales para la vida escolar y social.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Tradiciones como celebrar juntos, compartir la cena y orar se viven como espacios donde se refuerzan unión familiar, gratitud y “portarse bien”, y se espera que la escuela los valore y fortalezca; y La escuela es vista como apoyo necesario en una tarea de crianza percibida como difícil, especialmente en la transmisión de respeto y valoración de la familia;* concretado en la información:

PBI: *Pues cuando hay con qué celebramos fechas como el cumple, por tradición estar en familia en los tiempos de semana santa compartir casi siempre en la noche comemos juntos y oramos a dios. Que siga enseñándose en la escuela a valorar a la familia y a portarse bien es que esto es difícil criar y educar*

El sujeto relata varias tradiciones: celebrar cumpleaños cuando hay con qué, pasar Semana Santa en familia, compartir casi siempre la comida nocturna y orar a Dios. Estas vivencias muestran una trama familiar marcada por celebraciones sencillas, rituales religiosos y el acto cotidiano de comer juntos, que ella asocia con estar unidos y con la transmisión de creencias. La madre expresa explícitamente que desea que siga enseñándose en la escuela a valorar a la familia y a portarse bien, y reconoce lo difícil que es criar y educar.

Fenomenológicamente, su experiencia combina la dimensión material (a veces limitada: cuando hay con qué) con una fuerte dimensión simbólica: las celebraciones, las comidas compartidas y la oración se convierten en momentos en los que se refuerzan valores de gratitud, unión, fe y buena conducta. Esta madre espera que la escuela valide y fortalezca estas tradiciones, no sólo tolerándolas, sino incorporando el valor de la familia y el portarse bien como ejes formativos, reconociendo así la carga emocional y moral que estas prácticas tienen para su hijo.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *El acompañamiento constante y sensible a las actividades y retos del niño, tanto en casa como en la escuela, es visto como clave para su seguridad emocional y desarrollo socioemocional; Las tradiciones y creencias familiares deben ser respetadas y apoyadas por la escuela, evitando “destruir” la imaginación y el asombro del niño, y reforzando su identidad y sentido de pertenencia; develándose en:*

MMCP: *En cuanto a actividades, creo que es muy importante que siempre haya un acompañamiento en las actividades que desarrolla el niño y se le pueda orientar, se le pueda acompañar, se pueda apoyar en los momentos de dificultad, de crisis, pero que todas los retos que el niño asuma, los pueda desarrollar con seguridad y tranquilidad tanto en casa como en el colegio; y en cuanto a tradiciones, pues creo que eso culturalmente puede ser muy variable y las creencias o las tradiciones que tengan diferentes familias pues pueden ser muy diferentes, pero creo que más allá de continuarlas, deben apoyarlas y no interrumpirlas, si una familia tiene unas creencias, unas tradiciones y en el colegio se percibe eso en el niño, me parece bastante valioso que se apoye y no generar espacios donde se pudiera destruir esa capacidad de imaginación, esa capacidad de asombro en el niño, sino que, por lo por lo contrario, puedan seguirse construyendo esas capacidades en el niño. Realmente el colegio donde está Emmanuel nos ha logrado apoyar en todo lo que hemos buscado como familia y es muy poco lo que podríamos hablar en cuanto a qué debería mejorarse, es un colegio que nos ha apoyado en su formación en valores, en que sea un niño responsable, muy autónomo, respetuoso, amoroso, que cumpla con los objetivos de las actividades que se propone; entonces realmente nosotros nos sentimos muy tranquilos en los procesos que se están viviendo con él en su institución.*

Así, MMCP enfatiza menos rituales específicos y más un modo de acompañar: considera muy importante que siempre haya acompañamiento en las actividades del niño, que se le oriente y apoye en momentos de dificultad o crisis, pero permitiendo que los retos que asume pueda desarrollarlos con seguridad y tranquilidad tanto en casa como en el colegio. Esta madre entiende la crianza como acompañamiento cercano y contenedor, que no anula la autonomía, sino que la sostiene. Sobre tradiciones, señala que son culturalmente variables y que, más que continuarlas o no, la escuela debe apoyarlas y no interrumpirlas: si se perciben en el niño creencias o tradiciones familiares, le parece valioso que el colegio no las destruya, sino que proteja la capacidad de imaginación y de asombro del niño.

Fenomenológicamente, esto expresa una vivencia de respeto profundo a la diversidad cultural y religiosa, y una expectativa de que la escuela actúe como espacio de cuidado de estas raíces, no como instancia homogeneizadora. La madre añade que el colegio de su hijo ha apoyado la formación en valores (responsabilidad, autonomía, respeto, amor) y que la familia se siente muy tranquila con los procesos vividos allí. Así, la escuela es experimentada como aliada que acompaña a la familia en su proyecto formativo, respetando sus tradiciones y favoreciendo el desarrollo socioemocional y la autonomía del niño.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: ***Tradiciones familiares, valores y desarrollo socioemocional; Trabajo conjunto familia-escuela y acompañamiento emocional; Actividades familiares y vinculación con proyectos escolares.*** Así, las ***Tradiciones familiares, valores y desarrollo socioemocional***, conjuga actividades y costumbre mencionadas (comidas en familia, celebraciones, prácticas religiosas, juegos compartidos) coinciden con lo que la literatura describe como tradiciones familiares significativas. Un artículo del IESF afirma que las tradiciones familiares son un vehículo excelente para transmitir valores, creencias y la herencia cultural de generación en generación, y que mediante estas prácticas los niños “aprenden sobre su historia familiar, los valores importantes para sus seres queridos y las normas de comportamiento que se valoran dentro de su cultura” (IESF, 2024, p. 2).

Figura 16

Conceptos emergentes P3PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P3FP. Fuente: Skywork AI. (2025).

Esto fortalece su identidad, sentido de raíces y continuidad. Brains (2025), subraya que, “al enseñar a los niños sus tradiciones a través de actividades lúdicas y de ocio, se promueven las buenas relaciones familiares y la participación en la vida cultural, y que así el niño se siente orgulloso de sus raíces” (p. 1–2). Estos planteamientos dan fundamento a PBI y MMCP: las cenas compartidas, las celebraciones de cumpleaños, la Semana Santa en familia y las creencias particulares son prácticas que transmiten valores (gratitud, respeto, pertenencia, fe) y contribuyen a la construcción de identidad y bienestar emocional. Cuando la escuela respeta y fortalece estas tradiciones, no sólo evita rupturas innecesarias, sino que se convierte en espacio que legitima la historia y cultura de cada niño, lo que es clave para su autoestima y sentido de pertenencia.

En esta construcción, que: **Trabajo conjunto familia-escuela y acompañamiento emocional**, expresan la expectativa de que la escuela acompañe y fortalezca lo que se vive en la familia (respeto, disciplina, compartir, tradiciones, acompañamiento sensible). Torres et al., (2024), indica que “la familia aporta el marco emocional y los valores fundamentales que guían el comportamiento del niño, mientras que la escuela complementa esta formación con conocimientos estructurados y

experiencias sociales diversas” (p. 3). Cuando ambas instituciones trabajan en conjunto se refuerza la autoestima del niño, su sentido de pertenencia y su capacidad para enfrentar los desafíos propios del desarrollo. Este enfoque coincide con la vivencia de MMCP, que se siente tranquila porque el colegio acompaña y complementa su proyecto de formación en valores y autonomía.

Por otro lado, Vera et al., (2021), en una revisión sobre apoyo emocional familiar y éxito escolar concluye que “el acompañamiento emocional de los padres de familia impacta favorablemente en el éxito escolar de los niños y adolescentes” y que los padres entienden este acompañamiento como una “tutoría parental” que incluye apoyo en actividades escolares y presencia en momentos críticos (p. 9). Esta tutoría parental se parece al acompañamiento que describe MMCP: apoyar en las actividades y en las crisis para que el niño pueda asumir retos con seguridad. Cuando la escuela reconoce y potencia este acompañamiento, se refuerzan las competencias socioemocionales (autonomía, confianza, manejo de la frustración) que son esenciales para ser persona de bien.

A todo ello, que: las **Actividades familiares y vinculación con proyectos escolares**, que menciona MAC (comidas, juegos en familia, trabajo en grupo) y las que recoge MMCP (acompañamiento en actividades, apoyo en crisis, respeto a tradiciones) se relacionan con proyectos escolares que buscan vincular a la familia para fortalecer el desarrollo emocional. El Proyecto EDTK (2024), refleja la misma lógica expresada por los padres: las actividades familiares pueden y deben tener continuidad en la escuela, y la escuela puede diseñar experiencias que se apoyen en la participación de las familias para reforzar valores y competencias socioemocionales.

Además, una estrategia educativa centrada en la familia mostró que la articulación escuela familia fortalece los vínculos afectivos y favorece un entorno educativo basado en la empatía, el respeto y la convivencia armónica, evidenciando avances en habilidades socioemocionales como expresión emocional, empatía y convivencia pacífica (Sinergia Académica, 2025, p. 2–3). Esto da razón a la percepción

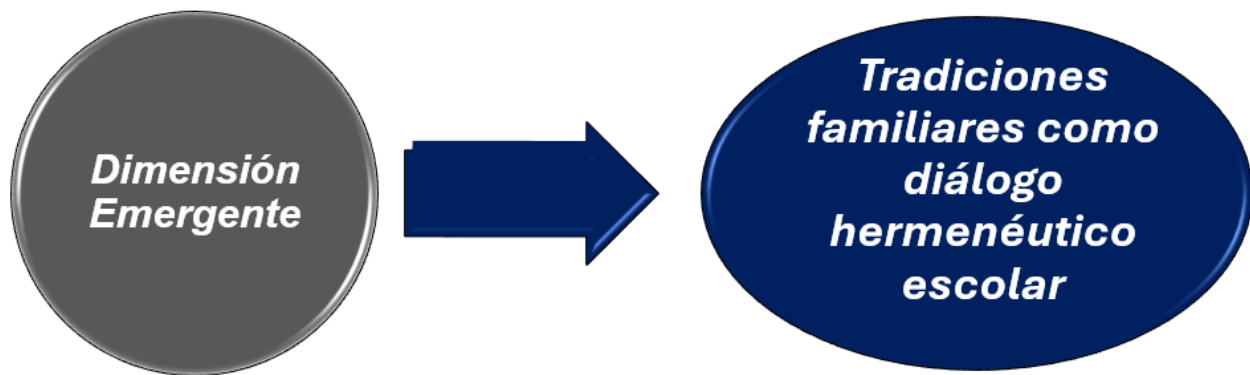
de los padres de que la escuela, al reforzar las prácticas y tradiciones familiares, contribuye a que sus hijos se desarrollen como personas de bien.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar***. Las tradiciones familiares transmiten valores que nutren el desarrollo socioemocional, fortalecidas por trabajo conjunto familia-escuela, acompañamiento emocional y vinculación de actividades hogareñas con proyectos escolares. Esta dimensión fenomenológica integra los conceptos en una categoría unificada, donde las tradiciones familiares encarnan valores para el desarrollo socioemocional, articuladas mediante trabajo conjunto familia-escuela, acompañamiento emocional y actividades vinculadas a proyectos escolares.

Desde Gadamer, emerge como tradición dialógica: “La tradición es un proceso vivo de transmisión en el que el pasado se hace presente a través del diálogo continuo, fusionando horizontes en una comprensión compartida” (Gadamer, 2004, p. 289). Las tradiciones y actividades familiares se proyectan en la escuela mediante acompañamiento conjunto, donde valores socioemocionales se enriquecen en un círculo hermenéutico que une hogar y aula en formación integral. En este acontecer, Van Manen (1990), profundiza en el acompañamiento vivido: “El cuidado familiar en actividades compartidas es un tacto pedagógico que sostiene al niño emocionalmente, extendiéndose al contexto escolar como pedagogía de lo vivido” (p. 116). El trabajo familia-escuela valida tradiciones valoralmente, vinculando proyectos para un desarrollo socioemocional sensible y reflexivo.

Figura 17

Conceptos emergentes P3PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P3PF

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida.

Cuarta pregunta a Padres de familia

Las respuestas a esta cuarta pregunta ofrecen el nivel de análisis más concreto y vivido, al presentar situaciones ejemplares donde la influencia familiar en el desarrollo socioemocional se manifiesta de manera tangible en el cuerpo, la conducta y el aprendizaje del niño en el aula. Los docentes actúan como testigos hermenéuticos de la encarnación de los conflictos, hábitos y climas emocionales familiares en la existencia escolar del niño. Desde una perspectiva fenomenológica, estos relatos permiten acceder a la estructura de la experiencia infantil en su facticidad conflictiva. Las familias perciben que la escuela ha favorecido cambios visibles en sus hijos: mayor expresión emocional, gusto por aprender, comunicación sobre lo vivido y mejor manejo de miedos y situaciones difíciles gracias a un trabajo articulado entre hogar e institución.

A continuación, se desarrollan estas ideas, que aluden a la pregunta: ¿Pudiera compartir algunas experiencias que haya observado, que manifieste lo aprendido en la

Escuela cómo cambio de comportamiento en su forma de actuar y transmitir sus emociones?, donde desde un análisis extensivo fundamentado, se revela dos ideas fundamentales: *La escuela contribuye a que el niño gane independencia en la vida cotidiana, más allá de los logros académicos básicos; y El aprendizaje escolar favorece la capacidad del niño para identificar y verbalizar emociones (por ejemplo, decir estoy enojado en lugar de quedarse callado), cambiando su manera de comunicar lo que siente en casa; que se destacan:*

MAC: *aprendió a conocer vocales números colores y a expresarse más ante las personas y ser un niño más independiente en la vida cotidiana. Un día se me hizo raro, dijo que estaba enojado, antes se quedaba callado.*

Se destaca inicialmente logros de tipo académico (vocales, números, colores), pero enseguida subraya cambios socioemocionales: su hijo se expresa más ante las personas y es un niño más independiente en la vida cotidiana. El ejemplo que la impacta es cuando el niño verbaliza: estaba enojado; antes se quedaba callado. Fenomenológicamente, esto muestra un tránsito desde el silencio emocional hacia la capacidad de nombrar lo que siente, que la madre reconoce como fruto de lo aprendido en la escuela. La independencia cotidiana sugiere que el niño ha adquirido habilidades de autocuidado y toma de decisiones, favorecidas por experiencias escolares que lo colocan en situaciones donde debe actuar por sí mismo (participar, hablar, resolver pequeñas tareas).

El cambio en la expresión de emociones indica que la escuela estaría promoviendo un lenguaje emocional que el niño lleva al hogar, generando nuevas formas de comunicación afectiva con su madre. Lo raro que le resulta al principio escuchar estoy enojado muestra que antes esa emoción quedaba contenida o invisibilizada, mientras que ahora se legitima como algo que se puede decir, lo que abre la posibilidad de acompañarla y regularla mejor. Así, la experiencia de MAC evidencia que la escuela no sólo enseña contenidos, sino que incide en el autoconocimiento y la expresión emocional del niño, transformando la dinámica familiar.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La escuela, al establecer una buena relación con el niño, facilita el paso del llanto y la resistencia inicial a una actitud de gusto por ir, hablar y compartir lo vivido; y El niño comienza a comunicar no sólo actividades (lo que hizo), sino también emociones relacionadas con la escuela, señal de una vinculación afectiva más segura y de mayor competencia socioemocional; destacado en:*

PBI: *Lo primero es tener una buena relación en la escuela. Mi hijo ha aprendido mucho, ahora cuenta lo que hizo un día en la escuela, canta canciones que la maestra le enseña y cuenta a veces cómo se siente en la escuela, le gusta ir a estudiar. Antes cuando los primeros días este año lloraba, ahora se ha dado es por hablar y hablar.*

Se comienza resaltando que lo primero es tener una buena relación en la escuela, lo que sugiere que percibe un vínculo de confianza entre su hijo y el contexto escolar. Indica que ha aprendido mucho, y describe evidencias concretas: ahora el niño cuenta lo que hizo en la escuela, canta canciones que la maestra le enseña y, a veces, expresa cómo se siente allí; además, le gusta ir a estudiar. Contrasta este presente con los primeros días del año, cuando lloraba al ir al colegio; ahora, en cambio, “se ha dado es por hablar y hablar. Fenomenológicamente, el relato muestra un cambio en el vínculo afectivo del niño con la escuela: de miedo y resistencia (llanto) a gusto y entusiasmo (hablar mucho de lo vivido).

La madre percibe que el niño ha ganado seguridad para expresarse, compartir sus experiencias y emociones vinculadas al espacio escolar, lo que implica un proceso de adaptación socioemocional exitoso. El hecho de que narre tanto lo que hace como cómo se siente revela que ha integrado a la escuela como un lugar significativo y seguro, y que los aprendizajes (canciones, actividades) se convierten en puentes de comunicación familiar. Esta experiencia muestra cómo la educación inicial, cuando ofrece un entorno acogedor, puede transformar la ansiedad de separación en curiosidad y alegría, promoviendo el desarrollo socioemocional y la confianza del niño.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La escuela, en articulación con la familia, puede ayudar a los niños a gestionar miedos y terrores mediante recursos*

como cuentos y actividades de educación emocional, diferenciando realidad y ficción; y El apoyo coordinado de escuela y familia frente a experiencias negativas (exposición a comportamientos violentos) fortalece la seguridad emocional del niño y permite corregir cambios de conducta, consolidando su desarrollo socioemocional, concretado en:

MMCP: *En este momento pienso en dos experiencias: la primera fue que en algún momento mi hijo tuvo unos episodios de miedos, terrores nocturnos que surgieron a partir de conversaciones que tenía con uno de sus compañeritos del colegio, y en casa lo identificamos muy rápidamente porque era algo que nunca habíamos vivido y buscamos el apoyo del colegio y fue inmediato, se buscaron herramientas a través de la literatura, de los cuentos, para poder ayudarlo a trabajar esos miedos, a gestionarlos y a entender la diferencia de la realidad y la ficción. Y otra situación, pues obviamente en las aulas de clase, hay niños muy diferentes y nuestro hijo no es un niño violento, no es un niño agresivo, pero había algunos compañeritos que son un poquito más violentos y pues él se ha expuesto a ese tipo de experiencias y a veces, notamos ese cambio en él, y lo hemos hablado con su profesora, con sus directores y hemos sentido completamente el apoyo en cuanto al manejo de este tipo de situaciones en clase, para disminuir o corregir esas acciones y poder dar continuidad a nuestro trabajo en casa. La respuesta en el niño fue positiva y una vez él se vio apoyado, respaldado tanto por su colegio, donde pasa tanto tiempo y por su docente, así como tener el respaldo y el apoyo de sus papás, pues se sintió muy seguro de continuar su proceso. En cuanto a los temores fue inmediato, una vez empezamos a trabajar con él, en el colegio leía cuentos para manejo de emociones y de miedos, en casa compramos cuentos con el mismo objetivo y podría decir que en menos de una semana esos miedos habían desaparecido.*

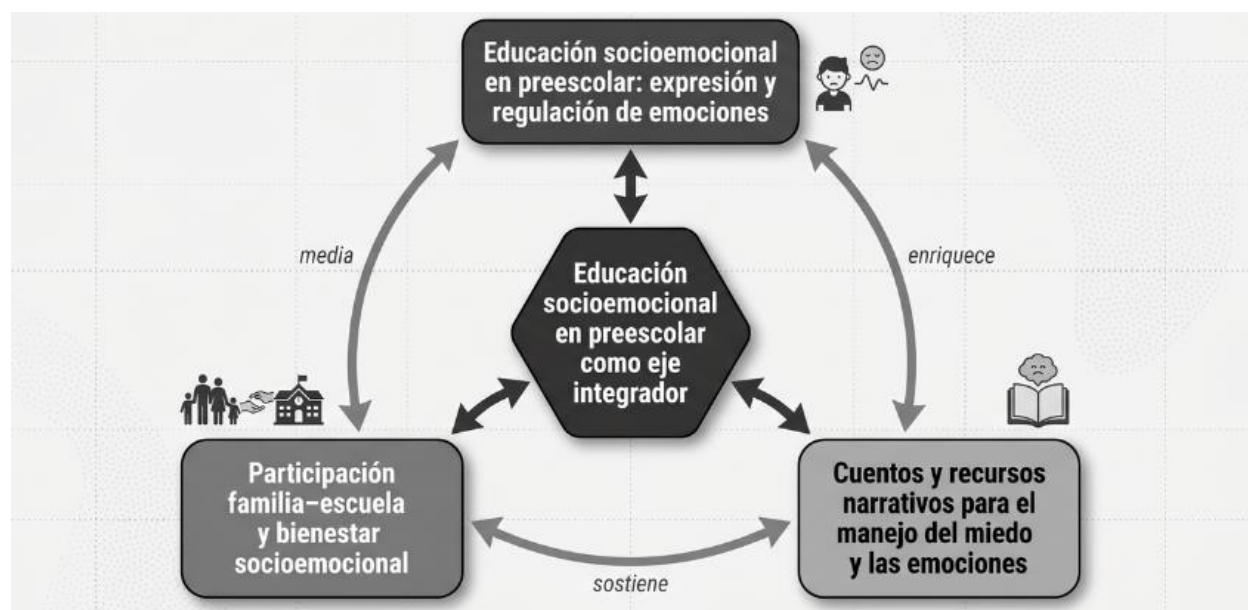
Aquí se relata dos experiencias significativas. La primera se refiere a episodios de miedo y terrores nocturnos surgidos a partir de conversaciones con un compañero; la familia los identifica rápidamente, nunca antes vividos, y acude al colegio, que responde de forma inmediata. Según la madre, se utilizaron herramientas como literatura y cuentos para ayudar al niño a trabajar sus miedos, gestionar emociones y entender la diferencia entre realidad y ficción. La segunda experiencia alude a la exposición del niño a comportamientos violentos de algunos compañeros; aunque él no es agresivo, la familia nota cambios y, nuevamente, trabaja junto a la profesora y directivos para manejar estas situaciones en el aula.

Fenomenológicamente, estas vivencias muestran la escuela como espacio donde emergen experiencias que pueden afectar el mundo emocional del niño (miedos, exposición a violencia), pero también como lugar de intervención socioemocional, cuando se construyen estrategias pedagógicas para resignificar esas vivencias. La madre subraya que, al sentirse apoyado tanto por el colegio como por sus padres, el niño se sintió muy seguro de continuar su proceso. Sobre los temores, destaca que, al trabajar con cuentos en la escuela y en casa, en menos de una semana los miedos desaparecieron. Esta experiencia revela la potencia de una intervención articulada escuela–familia, que usa recursos narrativos para externalizar y manejar emociones, y ofrece contención y coherencia al niño. El cambio en su comportamiento (disminución de miedos y conductas asociadas a la violencia) es leído por la madre como resultado directo de lo aprendido y vivido en la escuela, en diálogo con el hogar.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: **Educación socioemocional en preescolar: expresión y regulación de emociones; Participación familia–escuela y bienestar socioemocional; Cuentos y recursos narrativos para el manejo del miedo y las emociones.** Así, la **Educación socioemocional en preescolar: expresión y regulación de emociones**, sobre los cambios observados por MAC y PBI (mayor independencia, capacidad de decir “estoy enojado”, gusto por ir a la escuela y hablar de lo vivido) se alinean con los objetivos de la educación socioemocional en preescolar. Según Piaget (2024), la educación socioemocional es “el proceso de aprendizaje a través del cual los niños y las niñas integran a su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y regular sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (p. 1–2). En este enfoque, se busca que los niños aprendan a “identificar, nombrar, expresar y autorregular sus emociones”, así como a respetar y escuchar a los otros y resolver conflictos de forma pacífica.

Figura 18

Conceptos emergentes P4PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P4FP. Fuente: Skywork AI. (2025).

Antes esto, Emmi (2025), define el desarrollo socioemocional como una de las dimensiones más importantes en la formación de una persona, especialmente en la infancia, e indica que está “profundamente influenciado por el entorno en el que crecen los niños”, destacando la familia como primer espacio de aprendizaje emocional y la escuela como contexto clave que debe fomentar “el respeto, la cooperación y el reconocimiento emocional” (p. 1–2). Esto fundamenta el cambio descrito por MAC: que su hijo ahora verbalice su enojo y sea más independiente es un indicador de autoconocimiento y autorregulación emergentes, nutridos por un ambiente escolar que ofrece lenguaje emocional y oportunidades de autonomía. En el caso de PBI, que su hijo hable de lo que hizo y de cómo se siente, y que pase del llanto inicial al entusiasmo, refleja una experiencia escolar que ha logrado convertirse en base segura, favoreciendo el apego a la escuela y la confianza para expresarse.

A su vez, la **Participación familia-escuela y bienestar socioemocional**, se consolida tras la articulación que describe MMCP entre familia y escuela frente a miedos y conductas observadas en el aula se relaciona con investigaciones sobre

participación familiar y desarrollo socioemocional. Ronquillo y Alcívar (2025), muestran que “la participación familiar para el desarrollo socioemocional de los niños ayudando así a construir la confianza y la autoestima” y que la vinculación familia–escuela se convierte en “clave para el desarrollo socioemocional”, ya que los niños expresan mayor felicidad y seguridad cuando perciben ese vínculo (p. 8-9). El estudio concluye que la participación familiar está “vinculada de forma directa con el estado emocional y social del estudiante”, contribuyendo a la concentración, motivación y confianza para aprender y reduciendo el estrés escolar.

En la experiencia de MMCP, esta participación se traduce en acciones concretas: identificar rápidamente los cambios, acudir a la escuela, diseñar estrategias conjuntas (cuentos, manejo de situaciones en clase) y sostener un mensaje coherente en casa y en el aula. Este tipo de colaboración refleja lo que Ronquillo denomina “estrategia fundamental” para fortalecer la confianza y autocontrol de los niños. Desde la perspectiva de redes socioemocionales escolares, se ha señalado que la educación emocional debe involucrar a la familia, ya que “en este proceso de educación deben intervenir la familia, la escuela y la comunidad”, buscando que el alumnado mejore su bienestar y se prepare para la adquisición de aprendizajes (Proyecto Red de Escuela Socioemocional, 2019, p. 3-4).

También se conforma: los ***Cuentos y recursos narrativos para el manejo del miedo y las emociones***, donde la primera experiencia relatada por MMCP, trabajar los miedos nocturnos de su hijo a través de cuentos en el colegio y en casa, coincide con estrategias documentadas para la gestión del miedo infantil mediante narrativas. Para Riaño et. al. (2023), en su estudio, presenta una herramienta para que los niños aprendan a enfrentar el miedo, generando “un espacio seguro de lectura compartida de diferentes cuentos, donde después los niños pudieran reconstruir los monstruos que les generaban angustia”, ayudándoles a externalizar sus miedos y darles forma tangible (p. 2-3). Las psicólogas explican que el libro ayuda a ver el miedo no como algo que hay que evitar, sino algo con lo que hay que interactuar y aprender a manejar, y que el trabajo con cuentos y recursos simbólicos permite que los niños reconozcan que el

miedo es una emoción compartida y que buscar apoyo en padres o amigos lo hace más manejable.

De manera similar, se han recomendado “cuentos para combatir miedos” como estrategia de educación emocional, pues al trabajar el miedo desde historias se facilita que los niños identifiquen, nombren y resignifiquen sus temores. La experiencia de MMCP, donde el uso de cuentos en escuela y hogar permitió que los miedos desaparecieran en pocos días, se entiende a la luz de estos enfoques: el niño pudo diferenciar realidad y ficción, compartir sus temores con adultos de confianza y construir nuevas narrativas internas sobre aquello que le asustaba. Esto muestra el potencial de la escuela como entorno que no sólo detecta miedos surgidos en la interacción con pares, sino que interviene pedagógicamente para apoyar el desarrollo emocional, en alianza con la familia.

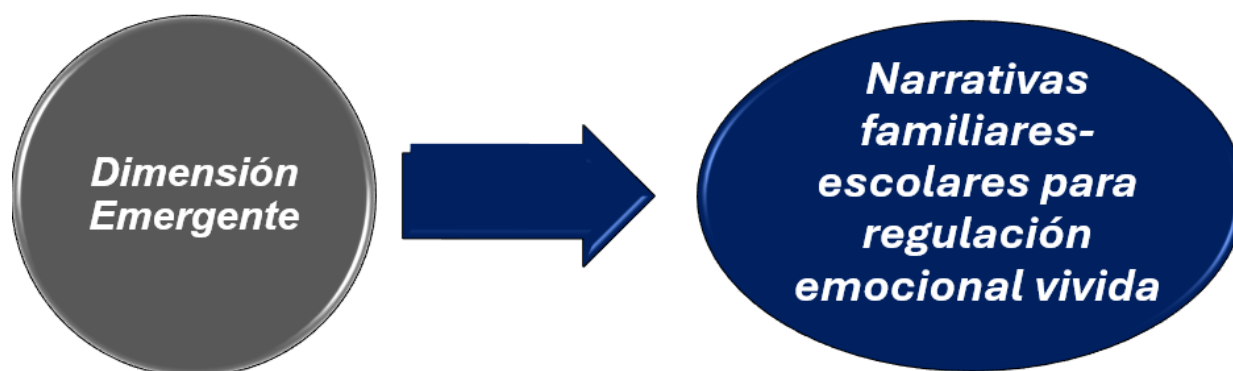
Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida***. La educación socioemocional en preescolar integra expresión y regulación emocional, fortalecida por participación familia-escuela y recursos narrativos como cuentos para manejar miedos y emociones. Esta dimensión fenomenológica unifica los conceptos en una categoría holística, donde la educación socioemocional preescolar fomenta expresión y regulación emocional mediante participación familia-escuela y cuentos como recursos narrativos para el manejo del miedo y pasiones.

Para Gadamer (2004), la fundamenta como diálogo hermenéutico emocional: “En una conversación genuina, los interlocutores vienen bajo la verdad del objeto y se unen en una nueva comunidad” (p. 379). La participación familia-escuela fusiona horizontes, donde cuentos narrativos dialogan experiencias emocionales, regulando miedos en un proceso comprensivo que integra expresión infantil en comunidad educativa compartida. Y para Van Manen, las narrativas vividas, las descripciones fenomenológicas de cuentos permiten abstraer la esencia de experiencias emocionales, orientándonos hacia fenómenos como el miedo infantil en contextos pedagógicos” (Van Manen, 1990, p. 135). Recursos narrativos familiares vinculados a

la escuela validan emociones, promoviendo regulación mediante tacto sensible que une hogar y aula en desarrollo socioemocional reflexivo.

Figura 19

Conceptos emergentes P4PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P4PF

Análisis de la Categoría: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional. Dimensión Emergente: Expectativas familiares como apoyo hermenéutico presencial

Quinta pregunta a Padres de familia

Las respuestas a esta pregunta final condensan la esencia del proyecto parental y su encuentro con la institución educativa. Los testimonios trascienden expectativas académicas concretas para revelar una visión del preescolar como un mundo vital específico, y una reflexión sobre la forma de habitar y sostener ese mundo desde la familia. Las familias esperan que la educación preescolar forme en valores (respeto, responsabilidad, convivencia, expresión emocional) y al mismo tiempo se conciben como acompañantes activos que apoyan escuchando, motivando, revisando tareas y ofreciendo experiencias ricas y presencia constante.

El análisis fenomenológico de estas narrativas, tras la pregunta: ¿Qué espera como familia respecto a la educación preescolar y cómo creen que pueden apoyar mejor a su hijo o hija en esta etapa?, permite extraer dos ideas fundamentales: *La familia espera que la educación preescolar forme en respeto, responsabilidad y convivencia, ayudando a que el niño se convierta en mejor persona; El apoyo familiar se concreta en la escucha atenta y la motivación diaria, incluso en medio del cansancio, como forma de acompañar emocionalmente lo vivido en la escuela;* que a continuación, se desarrollan con un análisis extensivo fundamentado

MAC: *aprenda a respetar y tener responsabilidad a convivir con las personas y acte su enseñanza de su profesora y de las personas que lo quia por una mejor persona escuchándolo para poder guiarlo. Motivándolo y a pesar de llegar cansada del trabajo escucharlo sobre lo que le ha pasado en las clases y después de salir al recreo o ya para la casa.*

Se expresa que espera que su hijo aprenda a respetar y tener responsabilidad, a convivir con las personas y a aceptar la enseñanza de su profesora y de quienes lo guían por una mejor persona. Considera que su forma de apoyarlo es escuchándolo para poder guiarlo, motivándolo y, a pesar del cansancio laboral, dándole tiempo para que le cuente “lo que le ha pasado en las clases” y después del recreo. Fenomenológicamente, esta madre concibe la educación preescolar como un espacio clave para el aprendizaje de valores y habilidades de convivencia; no habla de contenidos específicos, sino de respeto, responsabilidad y aceptación de la guía adulta como condiciones para ser mejor persona.

Su vivencia de apoyo familiar se centra en la escucha y el acompañamiento afectivo: llegar cansada, pero escucharlo es un gesto que reconoce al niño como sujeto con experiencias y emociones propias, y al mismo tiempo le permite a ella orientar, contener y reforzar lo aprendido en la escuela. La expectativa de que su hijo acepte la enseñanza de la profesora también revela que confía en la institución y que considera la docencia parte del entramado de adultos significativos que contribuyen a su formación.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La familia espera que la educación preescolar sea un espacio de felicidad, buen trato y motivación para aprender, donde el niño quiera ir cada día; El apoyo familiar se expresa en revisar cuadernos, motivar y celebrar los logros, alimentando la autoestima académica y el vínculo con la escuela;* revelándose en:

PBI: *Pues ayudando los en cada etapa que aprenda lo que le enseña que sea feliz que se levante con ganas de todos los día ir a estudiar y que lo traten bien sobre todo los compañeros, la profe lo quiere mucho y eso me gusta. Le rebiso el cuaderno lo motio me alegra ver buenas calificaciones*

Se señala que la forma de apoyar a su hijo es ayudándolo en cada etapa para que aprenda lo que le enseñan, que sea feliz y se levante con ganas todos los días de ir a estudiar, y que lo traten bien sobre todo los compañeros. Le agrada que la profe lo quiere mucho y describe cómo revisa el cuaderno, lo motiva y se alegra de ver buenas calificaciones. Fenomenológicamente, esta madre concibe la educación preescolar como un espacio que debería producir placer y bienestar: su deseo central es que su hijo sea feliz y quiera ir al colegio.

Se reconoce también la importancia del trato social (buenos compañeros, afecto de la docente) y se compromete en prácticas concretas de apoyo: revisar cuadernos, motivar, alegrarse con sus logros académicos. La experiencia de revisar el cuaderno y celebrar las notas constituye una forma de validación del esfuerzo del niño, que no sólo refuerza el aprendizaje, sino que fortalece el vínculo afectivo y la autoestima. La imagen de ayudar en cada etapa muestra una comprensión de la crianza como proceso continuo, donde la familia acompaña tanto en lo académico como en lo emocional, buscando que el niño se sienta seguro y valorado en la escuela.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La educación preescolar debe ser un espacio libre y tranquilo de exploración, juego, lectura y expresión emocional, donde el niño descubre sus gustos e intereses; El principal apoyo familiar consiste en una presencia activa y constante, ofreciendo experiencias variadas (viajes, cultura,*

deportes) y acompañando los procesos del niño para fortalecer su desarrollo integral; destacadas en:

MMCP: *Creo que el preescolar es un espacio donde los niños deben desarrollarse de forma libre y tranquila, donde puedan expresar sus emociones, sus intereses, explorar a través del juego y de la lectura el mundo que los rodea, llenarse de preguntas por resolver, que es algo que el colegio de nuestro hijo tiene claro y que también nosotros trabajamos desde que el niño tenía pocos meses de vida; es un niño que se ha leído cualquier cantidad de libros y poderle mostrar el mundo a un niño a través de la literatura, a través del juego y poder permitirle que explore y que empiece a reconocer sus gustos, sus intereses es primordial en esta etapa de la vida para ellos. Nosotros como familia, pues todo el tiempo lo acompañamos en sus procesos, lo exponemos a absolutamente todas las experiencias positivas posibles, a través de viajes, de llevarlo a museos, bibliotecas, conciertos, teatro, parques, permitirle conocer y practicar diferentes tipos de deportes, y es así como podemos ir identificando qué es lo que más le gusta, que cosas de pronto no le gustan tanto, con qué cosas tiene más facilidad y qué se le dificulta, para fortalecer en esas áreas que requiere más apoyo y acompañarlo y disfrutar con él de las actividades que más le gustan, pero estar presentes creo que es lo que realmente marca la diferencia en el desarrollo de un niño.*

Esta postura, tiene una visión más amplia y reflexiva sobre la educación preescolar. Considera que debe ser un espacio donde los niños se desarrollen de forma libre y tranquila, donde puedan expresar emociones e intereses, y explorar el mundo a través del juego y de la lectura, llenándose de preguntas por resolver. Afirma que esto es algo que el colegio de su hijo tiene claro y que su familia ha trabajado desde que él era muy pequeño, exponiéndolo a muchos libros. Para ella, mostrar el mundo a través de la literatura, del juego y permitir que el niño reconozca gustos e intereses es primordial en esta etapa.

Como familia, se describen todo el tiempo acompañándolo en sus procesos, exponiéndolo a experiencias positivas (viajes, museos, bibliotecas, conciertos, teatro, parques, deportes) para identificar qué le gusta y qué le cuesta, y así fortalecer áreas de dificultad y disfrutar con él lo que más le agrada. Fenomenológicamente, esta madre concibe el desarrollo en preescolar como un proceso integral que combina exploración, juego, lectura, cultura y acompañamiento continuo; la presencia de los padres, su disponibilidad para compartir experiencias y observar al niño, es lo que realmente marca la diferencia en el desarrollo. La educación preescolar se ve como plataforma

para la curiosidad y la construcción de identidad, mientras que la familia se vive como coexploradora y sostén emocional.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de **conceptos emergentes** que se consolidan como: **Expectativas familiares sobre educación preescolar y desarrollo integral; Estrategias familiares de apoyo: escucha, motivación y presencia; Presencia activa y experiencias enriquecedoras en la educación preescolar**. Así, las **Expectativas familiares sobre educación preescolar y desarrollo integral**, por estas familias coinciden con enfoques que conciben la educación preescolar como etapa clave para el desarrollo integral. La IBERO (2025), señala que, durante la primera infancia, “el entorno familiar es la base sobre la cual se construye la confianza y la seguridad emocional” y que las interacciones afectivas, el juego y la estimulación temprana influyen directamente en las habilidades sociales y cognitivas (p. 2-3).

Figura 20

Conceptos emergentes P5PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P5FP. Fuente: Skywork AI. (2025).

Al mismo tiempo, se afirma que la familia es primer agente socializador, enseñando normas, valores, hábitos y brindando contención emocional, por lo que el desarrollo integral requiere vínculos afectivos sólidos, comunicación efectiva y tiempo compartido de calidad. Estas ideas respaldan las expectativas de MAC y PBI, que desean que la educación preescolar forme en respeto, convivencia y bienestar emocional, pero que se saben a sí mismas como responsables de escuchar, motivar y compartir tiempo para sostener ese proceso.

En investigaciones sobre participación parental y aprendizaje, Vélez (2022), define la familia como “sistema dinámico y cambiante” que aporta apoyo económico, social y afectivo, y concluye que la participación de la familia en las experiencias de aprendizaje “facilita el desarrollo integral de la personalidad de los niños” (p. 95-97). Esto incluye prácticas como revisar tareas, conversar sobre la escuela y asistir a reuniones, muy similares a las descritas por PBI. De igual manera, estudios sobre participación de las familias en el proceso pedagógico en Colombia destacan que la educación inicial y el desarrollo integral en la primera infancia requieren que las familias asuman un rol activo en el proceso pedagógico, en articulación con la escuela (Rojas, 2025, p. 10-12).

Ante esto, la idea de: **Estrategias familiares de apoyo: escucha, motivación y presencia**, descritas de MAC y PBI sobre escuchar a sus hijos después de la jornada, motivarlos, revisar cuadernos y celebrar sus logros coinciden con recomendaciones basadas en evidencia sobre cómo la familia puede impulsar la motivación escolar. Ante esto, Educo (2025), propone que el interés genuino de los padres en la educación de sus hijos es un “motor de motivación”, que se expresa al “preguntar sobre su día en la escuela y escuchar con atención”, “conversar sobre los temas que aprenden y relacionarlos con la vida cotidiana” y “asistir a reuniones escolares” (p. 3-4). Se afirma que cuando los niños perciben que sus padres valoran su educación sienten mayor compromiso con sus estudios. Estas prácticas son precisamente las que MAC y PBI describen: escuchar, revisar cuadernos, alegrarse por buenas calificaciones.

Asimismo, el documento “Familia, participación y educación” de la Secretaría de Educación de Bogotá plantea que una forma de potenciar el proceso educativo es “acordar formas e instrumentos para gestionar las relaciones padres de familia-docentes” y “definir qué tipos de apoyo necesita el docente de los padres [...] en los primeros ciclos del desarrollo del niño”, incluyendo tareas escolares y preparación de actividades (SED Bogotá p. 4-5). Esto sugiere que el apoyo que las familias perciben como valioso (estar presentes, acompañar tareas, motivar) está alineado con lo que el sistema educativo considera deseable para fortalecer el desarrollo socioemocional y académico en preescolar.

También la idea de: ***Presencia activa y experiencias enriquecedoras en la educación preescolar***, que surge de la vivencia de MMCP, que enfatiza presencia constante y experiencias enriquecedoras (libros, museos, viajes, actividades culturales y deportivas), se relaciona con estudios sobre impacto de la familia en el desarrollo integral. La IBERO (2025), destaca que “las interacciones afectivas, el juego, la estimulación temprana y el acompañamiento constante influyen directamente en el desarrollo cerebral y en las habilidades sociales”, y que la familia es “determinante” en el desarrollo integral al moldear la visión del mundo y la forma de relacionarse (p. 2-3). La crianza positiva, el acompañamiento emocional y la educación basada en el ejemplo se describen como pilares para fomentar el desarrollo integral durante la infancia.

En esta línea, la Biblioteca Digital de la Universidad de San Buenaventura recoge una investigación sobre participación de padres en educación inicial que propone estrategias de acompañamiento parental para el uso responsable de tecnologías y la construcción de hábitos, resaltando que la participación activa de los padres se asocia con mejor desarrollo de competencias y actitudes frente al aprendizaje (García, 2019, p. 15-18). Las prácticas de MMCP, exponer al niño a múltiples experiencias, observar sus intereses y dificultades, reforzar donde necesita apoyo y disfrutar con él, pueden leerse como una sofisticada forma de participación activa que no se limita a revisar tareas, sino que amplía el horizonte de aprendizaje más allá de la escuela, integrando cultura, ocio y exploración. Esto, según la literatura,

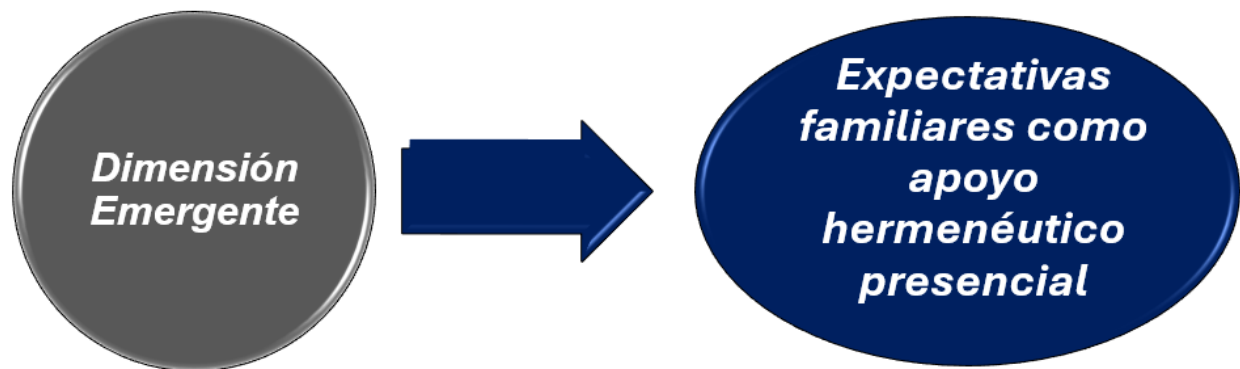
contribuye a fortalecer curiosidad, pensamiento crítico, habilidades sociales y bienestar emocional, aspectos centrales del desarrollo socioemocional en preescolar.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Expectativas familiares como apoyo hermenéutico presencial***. Las expectativas familiares sobre la educación preescolar abarcan desarrollo integral, respaldadas por estrategias de apoyo como escucha, motivación y presencia activa que enriquecen experiencias infantiles. Esta dimensión emergente integra los conceptos categoriales en una unidad fenomenológica coherente, donde las expectativas familiares sobre educación preescolar impulsan desarrollo integral mediante estrategias de escucha, motivación y presencia activa que enriquecen experiencias en el aula.

Desde la visión de Gadamer (2004), se configura como diálogo expectante: “La expectativa es la pista por la que seguimos las intenciones del texto, anticipando la comprensión antes de conocer el texto” (p. 278). Las expectativas familiares fusionan horizontes con la escuela, donde presencia y escucha motivan un proceso hermenéutico que transforma estrategias en enriquecimiento vivencial para el desarrollo integral infantil. Y dentro de esta misma idea, Van Manen la esencializa en el tacto de apoyo: “La presencia pedagógica es un estar-con que atiende al llamado del niño, ofreciendo escucha y motivación como espacio para su desarrollo vivido” (Van Manen, 1990, p. 167). Estrategias familiares activas validan expectativas, convirtiendo la preescolar en experiencias enriquecedoras mediante pedagogía sensible que integra hogar y aula.

Figura 21

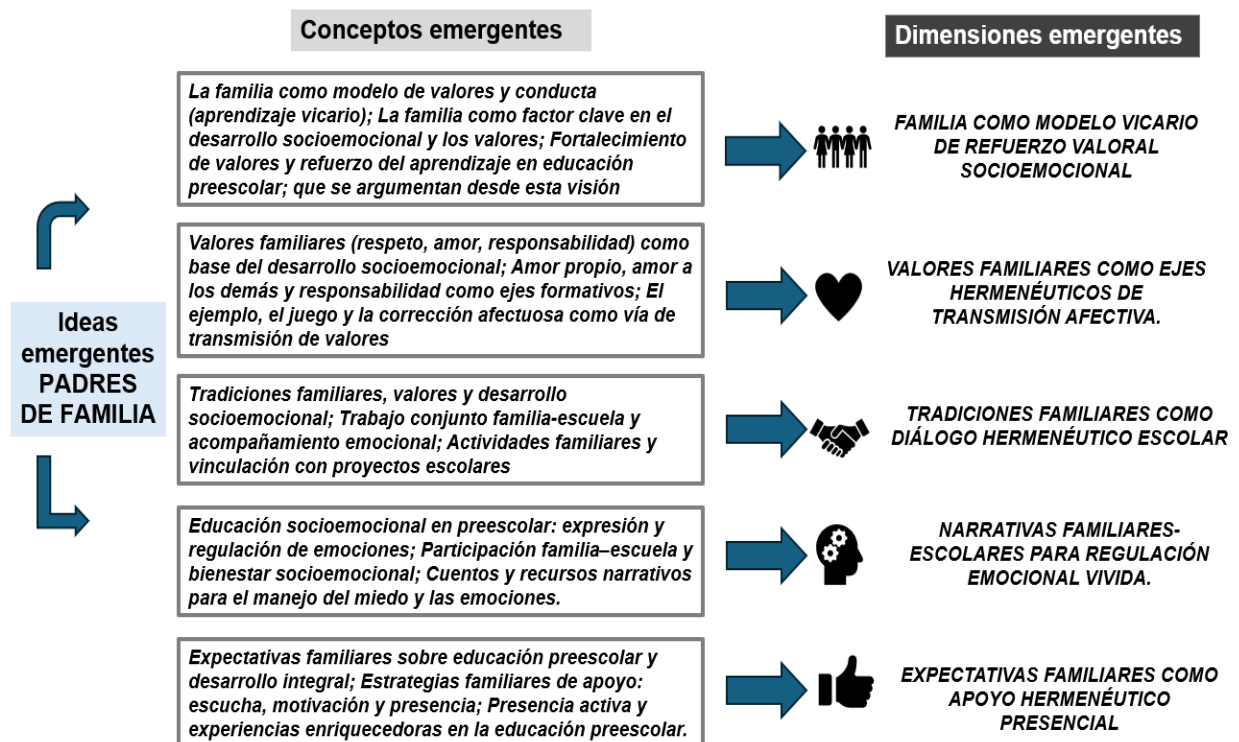
Conceptos emergentes P5PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P5PF

Figura 22

Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 1: Padres de familia



Nota: Descripción síntesis, Categoría preliminar 1: Padres de familia

Síntesis de la Categoría Preliminar: Vivencias de las familias relacionadas con el desarrollo emocional, de las Dimensiones de Docentes y Padres de familia, en construcción de Categorías emergentes.

En esta narrativa fenomenológica, que se confronte la información y se develen las posturas de docentes y padres de familia de todas sus dimensiones, conformándose y conjugándose Categorías emergentes, que se presenta como:
Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional; y Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional.

Tabla 5

Síntesis EMERGENTE de la Categoría Preliminar 1: docentes y padres de familia

Dimensiones emergentes DOCENTES	Dimensiones emergentes PADRES DE FAMILIA	Categorías Fenomenológica emergentes del estudio
<i>La Familia como horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico</i>	<i>Familia como modelo vicario de refuerzo-valoral socioemocional</i>	Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional.
<i>Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva</i>	<i>Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva.</i>	
Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales	<i>Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar</i>	Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional
<i>Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales</i>	<i>Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida.</i>	
Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales.	<i>Expectativas familiares como</i>	

Nota: Descripción síntesis: Categoría emergente.

Estas dimensiones se organizan de manera coherente en dos grandes categorías emergentes que se fusionan como constructos en orden a la construcción teórica del estudio.

Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional, que integra: La Familia como horizonte holístico: ético-socioemocional-dialógico; Familia como modelo hermenéutico de socialización de valores socioemocionales integrales; Diálogo familiar hermenéutico ante vulnerabilidades socioemocionales; Valores familiares como ejes hermenéuticos de transmisión afectiva; Familia como modelo vicario hermenéutico de valores socioemocionales.

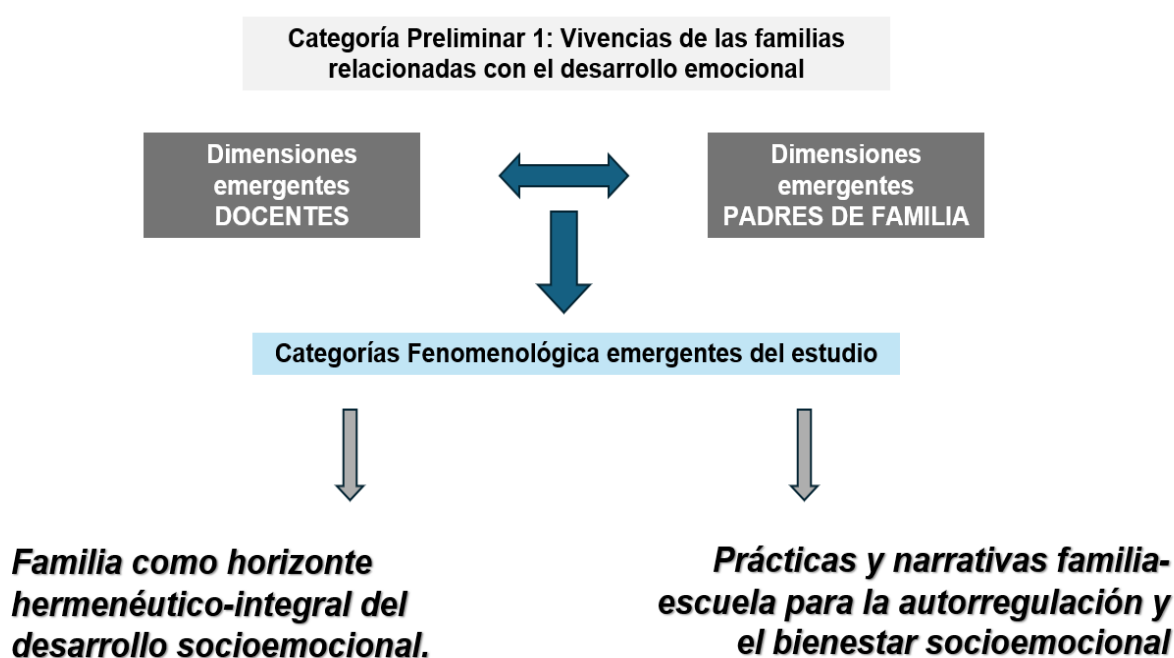
Desde el sentido fenomenológico: la familia se configura como un horizonte integral en el que se tejen, de forma ética, afectiva y dialógica, las experiencias vividas que sostienen el desarrollo socioemocional del niño en preescolar. En este horizonte, la socialización de valores no se reduce a normas explícitas, sino que se produce en un proceso hermenéutico donde la comprensión surge del encuentro entre generaciones, emociones y contextos de vulnerabilidad. El diálogo familiar, la transmisión afectiva y el modelado vicario conforman un entramado en el que el niño aprende a ser-con-otros, a comprenderse y a comprender el mundo desde una matriz valoral encarnada en las prácticas y palabras de la familia.

Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional, que integra: Rutinas familiares como práctica hermenéutica de autorregulación cognitiva; Familia como modelo vicario de refuerzo valoral socioemocional; Tradiciones familiares como diálogo hermenéutico escolar; Narrativas familiares-escolares para regulación emocional vivida; Expectativas familiares como apoyo hermenéutico presencial.

Desde el sentido fenomenológico: esta categoría reúne las prácticas concretas (rutinas, refuerzo, tradiciones, cuentos, participación en la escuela) y las narrativas compartidas entre familia y escuela que sostienen la autorregulación cognitiva y emocional del niño. Aquí, la familia aparece en interacción con la institución escolar como un entramado de presencias, relatos y expectativas que, al repetirse y resignificarse, permiten al niño aprender a nombrar sus emociones, regular sus miedos y construir un sentido de bienestar en la experiencia preescolar. Las rutinas, el refuerzo valoral y las historias compartidas se vuelven así prácticas hermenéuticas que median la relación entre hogar y aula, dotando de coherencia y continuidad al desarrollo socioemocional.

Figura 23

Categoría EMERGENTE Preliminar 1: docentes y padres de familia



Nota: Descripción: Categoría EMERGENTE Preliminar 1

Categoría PRELIMINAR 2: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar.

El desarrollo socioemocional en el preescolar se define por la transición del egocentrismo hacia la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas. Según Bisquerra (2020), "...la educación emocional en las primeras etapas busca favorecer el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida" (p. 18). Esta premisa indica que, en el aula preescolar, el docente no solo transmite conocimientos académicos, sino que actúa como un andamiaje crítico para que el niño identifique el miedo, la rabia o la alegría. Esta alfabetización emocional es la piedra angular para prevenir conductas de riesgo y fomentar la resiliencia, permitiendo que el estudiante se convierta en un ser socialmente competente que puede nombrar lo que siente antes de actuar impulsivamente.

Por otro lado, la interacción con los pares durante el juego constituye el laboratorio principal de aprendizaje social. Al respecto, Vygotsky (2021), sostiene que "...el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño, donde el comportamiento emocional y social se eleva por encima de su promedio diario, permitiéndole ensayar roles y normas sociales" (p. 102). Al profundizar en este análisis, se comprende que el entorno escolar proporciona vivencias únicas que la familia no siempre puede replicar: la negociación de reglas, el compartir recursos limitados y la resolución de conflictos entre iguales. En este sentido, el desarrollo socioemocional no es un proceso interno aislado, sino una construcción colectiva donde el niño aprende a postergar la gratificación inmediata en favor de la armonía grupal y el juego cooperativo.

En este acuerdo, la neurobiología del afecto confirma que las experiencias socioemocionales tempranas moldean la estructura física del cerebro en desarrollo. Para Gerhardt (2015), "...las respuestas de los cuidadores y maestros a las señales emocionales del niño pequeño ayudan a cablear los sistemas de regulación del estrés en el cerebro, estableciendo un umbral para la reactividad emocional futura" (p. 56). El comentario profundo sobre este punto revela que el aula de preescolar debe ser, ante

todo, un entorno emocionalmente seguro. Si el estudiante se siente validado y seguro, su cerebro puede dedicar energía a los procesos cognitivos superiores; de lo contrario, el estrés bloquea el aprendizaje. Así, el bienestar emocional no es un extra del currículo, sino el requisito biológico indispensable para cualquier éxito académico posterior.

Categoría preliminar 2: Docentes

De este análisis, realizado a las entrevistas a los **docentes**, se destaque la siguiente emergencia fenomenológica, descrita a continuación:

Tabla 6

Categoría preliminar 2: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Docentes

Categoría preliminar	Ideas emergentes	Conceptos emergentes	Dimensiones emergentes
Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar	<i>El aula se configura como ambiente emocionalmente seguro, de alegría y participación, que permite disfrutar, aprender, socializar y expresarse sin temor; y La tristeza y la frustración se abordan pedagógicamente buscando que el niño las exprese “sanamente” y aprenda a manejarlas, integrando la regulación emocional en la vida cotidiana del aula; La alta expresividad emocional de los niños preescolares es considerada normal para la edad, evitando su lectura como problema; El aula se utiliza para desarrollar habilidades emocionales y encontrar formas saludables de expresión, haciendo de la educación socioemocional una tarea explícita del trabajo docente; La regulación emocional en preescolar es un proceso en</i>	<i>Educación socioemocional en preescolar y rol del aula; Desarrollo socioemocional y regulación emocional en la edad preescolar; Influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional</i>	<i>Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional</i>

construcción que requiere acompañamiento adulto para reconocer emociones, calmarse y buscar soluciones ante alegría, enojo, frustración o tristeza; Los niños que en casa son escuchados y cuyas emociones se valoran mediante diálogo muestran mayor apertura y capacidad reflexiva en el aula, evidenciando el papel decisivo del contexto familiar en el desarrollo socioemocional

El juego es el medio principal mediante el cual los niños inician amistades y generan confianza con sus pares; A través del juego, se crean acercamientos que permiten a los niños expresarse libremente y exteriorizar sus emociones en la interacción con otros; Los estudiantes se muestran muy sociables, disfrutan del juego con sus compañeros y expresan sus sentimientos mediante palabras y acciones; Mediante talleres con cuentos y juegos, van aprendiendo a verbalizar lo que sienten y a resolver los conflictos de manera pacífica; Las relaciones entre pares se inician por curiosidad y juego colaborativo, y las emociones se expresan tanto mediante gestos y acciones como mediante relatos verbales dirigidos a la docente; Las amistades se forman y reconfiguran a lo largo del año en torno a intereses y formas similares de jugar, pensar y divertirse, lo que evidencia un proceso activo de selección y construcción de vínculos afectivos

Los conflictos de exclusión en el juego son frecuentes en el recreo, mostrando la

El juego como contexto para la amistad y la expresión emocional; Relaciones entre pares, amistad y ajuste psicosocial; Resolución pacífica de conflictos y competencia emocional

Conflicto entre pares y mediación

Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional

Mediación dialógica del conflicto como

centralidad de la pertenencia en la vida social infantil; Algunos niños actúan como mediadores entre pares, escuchando a las dos partes y ayudando a encontrar soluciones, lo que evidencia el surgimiento de habilidades de resolución de conflictos y empatía; Los conflictos habituales se dan por juguetes y por desacuerdos en las normas de juego, mostrando el papel del juego como escenario de negociación de reglas y poder entre iguales; La docente asume un rol de mediadora: escucha a las partes, facilita soluciones conjuntas y promueve la disculpa, transformando el conflicto en espacio de aprendizaje socioemocional; La dificultad para tolerar la espera de turnos se manifiesta en rabietas y conductas impulsivas, pero puede reconducirse mediante acompañamiento, límites claros y diálogo sobre las emociones, favoreciendo la autorregulación; Estrategias como la reflexión guiada, la respiración y relajación grupal, y el uso de cuentos sobre emociones facilitan que el niño reconozca lo que siente, acepte la espera y desarrolle mejores habilidades para afrontar situaciones sociales difíciles;	(adulto e infantil); Frustración, turnos y autorregulación emocional; Regulación emocional guiada y aprendizaje sociocultural	experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural.
El diálogo se concibe como herramienta principal para que los niños identifiquen y expresen sus sentimientos y resuelvan inconvenientes; La respiración profunda y la pausa antes de actuar se utilizan como estrategias de regulación corporal y emocional previas al diálogo, favoreciendo	Competencia emocional: conciencia, lenguaje y regulación; Diálogo, cuentos y juego simbólico como mediadores socioculturales; Respiración y	Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil

respuestas más tranquilas y reflexivas; La lectura de cuentos, el juego de roles y la conversación se usan como recursos simbólicos para que los niños identifiquen emociones en personajes y en sí mismos; Se enseña explícitamente el lenguaje emocional y “formas saludables” de manejar las emociones, promoviendo un proceso de alfabetización emocional; La identificación y expresión de emociones se trabaja mediante acompañamiento constante, límites claros, diálogo permanente y validación emocional ante situaciones cotidianas de frustración; Estrategias grupales como respiración y relajación, junto con cuentos sobre emociones, crean espacios colectivos de regulación y reflexión que favorecen la autorregulación;	regulación fisiológica de la emoción.
Crece el grupo de familias que buscan “calidad de vida” emocional para sus hijos: escuchan sus emociones y solucionan problemas de manera tranquila, aunque aún persisten prácticas de maltrato; Las familias que basan la crianza en amor, sana convivencia y diálogo, y que acatan sugerencias de la escuela para manejar conflictos, potencian el desarrollo socioemocional observado en el aula; Las familias que fomentan seguridad, autoestima y empatía en casa suelen tener niños más seguros y felices en la escuela; La comunicación y el trabajo conjunto entre familia y docentes son claves para apoyar de manera coherente el	La familia como núcleo del desarrollo socioemocional; Entorno familiar afectivo, prácticas de crianza y ajuste socioemocional; Apego, base segura y colaboración familia-escuela. Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela

*desarrollo socioemocional del niño;
La familia, como primer contexto, enseña a reconocer, expresar y regular emociones; hogares con diálogo, escucha y reflexión producen niños más seguros y abiertos al diálogo en la escuela; Límites claros y coherentes en la familia fortalecen la tolerancia a la frustración y el respeto, lo que se refleja en mejor convivencia y receptividad a la mediación adulta en el aula;*

Nota: Descripción Categoría preliminar 2. Docentes

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional.

Sexta pregunta a Docentes.

Las respuestas de los **Docentes** a esta pregunta ofrecen una descripción vívida e íntima del paisaje emocional del aula preescolar. Más allá de catalogar conductas, los profesores se posicionan como testigos y constructores del proceso mediante el cual los niños comienzan a habitar y regular su mundo afectivo. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional no como la adquisición de habilidades aisladas, sino como el despliegue de una subjetividad emocional que se constituye en la relación con el otro. Las docentes describen a sus estudiantes como niños muy emocionales que, en un ambiente de aula seguro y acompañado, están aprendiendo a reconocer, expresar y regular sus emociones, proceso en el que la familia incide de forma significativa.

De ello emergen dos ideas fundamentales, que aluden a la pregunta: ¿Describe el comportamiento de sus estudiantes en el manejo de sus emociones durante el día a día en el aula?, que a continuación, se desarrollan estas ideas, connotadas como: *El aula se configura como ambiente emocionalmente seguro, de alegría y participación,*

que permite disfrutar, aprender, socializar y expresarse sin temor; y La tristeza y la frustración se abordan pedagógicamente buscando que el niño las exprese “sanamente” y aprenda a manejarlas, integrando la regulación emocional en la vida cotidiana del aula; con un análisis extensivo fundamentado.

PLEI1: *En general es bueno, es de alegría y de participación. Dentro de lo posible se intenta mantener ambientes agradables al niño que le permitan disfrutar, aprender, socializar y expresarse sin temor. Y cuando se presentan situaciones de tristeza o de frustración buscamos la manera de expresarlo sanamente y de que el niño aprenda a manejarlas.*

Aquí se señala que, en general, el comportamiento emocional de sus estudiantes es bueno, es de alegría y de participación, lo que indica que la vivencia dominante en el aula es de entusiasmo y vinculación activa a las actividades. La docente añade que dentro de lo posible se intenta mantener ambientes agradables al niño que le permitan disfrutar, aprender, socializar y expresarse sin temor, configurando el aula como un espacio intencionalmente diseñado para el bienestar: placer, aprendizaje, interacción y expresión sin miedo aparecen inseparables. Fenomenológicamente, esto sugiere que la maestra concibe el desarrollo socioemocional no como un añadido, sino como un resultado del clima que se construye a diario; la alegría y la participación son indicadores de un ambiente emocionalmente seguro.

Cuando emergen situaciones de tristeza o de frustración, PLEI1 indica que “buscamos la manera de expresarlo sanamente y de que el niño aprenda a manejarlas”: la emoción difícil no se evita, se transforma en contenido pedagógico. El aula se convierte así en laboratorio de regulación: la maestra acompaña al niño a poner en palabras, en gestos o en acciones simbólicas su tristeza o frustración, y a ensayar formas de afrontamiento más adaptativas. La experiencia docente muestra un enfoque de educación socioemocional centrado en el clima (ambiente agradable, sin temor) y en el trabajo situado con las emociones desagradables, enseñando que también ellas pueden expresarse y aprenderse.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La alta expresividad emocional de los niños preescolares es considerada normal para la edad, evitando su lectura como problema; El aula se utiliza para desarrollar habilidades emocionales y encontrar formas saludables de expresión, haciendo de la educación socioemocional una tarea explícita del trabajo docente, destacadas en:*

PLEI2: *Mis estudiantes suelen ser muy expresivos y emocionales, lo que es normal para su edad. Trabajamos en el aula para desarrollar habilidades emocionales y para encontrar formas saludables de expresar sus sentimientos.*

Se describe a sus estudiantes como muy expresivos y emocionales, y aclara que ello “es normal para su edad”. Esta frase revela una comprensión evolutiva: la intensidad emocional, los cambios de estado, la dramatización, son esperables en la etapa preescolar y no deben patologizarse. A partir de ese reconocimiento, la docente afirma que trabajamos en el aula para desarrollar habilidades emocionales y para encontrar formas saludables de expresar sus sentimientos. Fenomenológicamente, el aula se concibe como lugar de entrenamiento socioemocional: los niños llegan con una emocionalidad rica y a veces desbordada, y la tarea pedagógica consiste en convertir esa materia prima en competencias (identificar, nombrar, canalizar, regular).

Esta maestra enfatiza especialmente la dimensión expresiva: formas saludables de expresar sus sentimientos sugiere que se exploran alternativas a la agresión, el llanto incontenible o el retraimiento, posiblemente mediante el lenguaje, el juego simbólico, los cuentos o actividades grupales. Su vivencia del día a día es la de una permanente mediación entre emociones intensas y normas de convivencia, orientada a que los niños aprendan a decir y mostrar lo que sienten sin dañarse ni dañar a otros.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La regulación emocional en preescolar es un proceso en construcción que requiere acompañamiento adulto para reconocer emociones, calmarse y buscar soluciones ante alegría, enojo, frustración o tristeza; Los niños que en casa son escuchados y cuyas emociones se valoran mediante diálogo muestran mayor apertura y capacidad reflexiva en el aula,*

evidenciando el papel decisivo del contexto familiar en el desarrollo socioemocional; lo cual se expresa:

PLMEE: *El grado que manejo actualmente, son estudiantes con edades entre los 4 y 5 años, se encuentran en una etapa en la que están aprendiendo a reconocer, expresar y regular sus emociones. En el día a día del aula, ante las diferentes situaciones, pueden manifestar emociones como la alegría, el enojo, la frustración o la tristeza, las cuales están aprendiendo a manejar con el acompañamiento del adulto. Este proceso de regulación emocional aún está en construcción, por lo que, en ocasiones requieren de la guía y el acompañamiento de la docente para reconocer lo que sienten, encontrar la tranquilidad y buscar soluciones. Sin embargo, se observa que el contexto familiar cumple un papel importante en este aprendizaje, ya que desde el hogar se promueve el diálogo, la escucha y reflexión. Los niños que muestran mayor apertura para expresarse y disposición para reflexionar suelen ser aquellos que en casa son escuchados, niños que crecen en un hogar donde se valoran sus emociones hablando de ellas y de cómo enfrentarlas de manera constructiva.*

Aquí se sitúa a los estudiantes (4-5 años) en una etapa de aprender a reconocer, expresar y regular sus emociones, explicitando las tres dimensiones clave del desarrollo socioemocional: conciencia, expresión y regulación. Relata que, en el día a día, ante diferentes situaciones, los niños manifiestan alegría, enojo, frustración o tristeza, emociones que están aprendiendo a manejar con el acompañamiento del adulto. Fenomenológicamente, la docente percibe el aula como escenario donde emergen emociones diversas y donde el adulto tiene un papel de regulación: los niños aún no cuentan con recursos suficientes para gestionar lo que sienten, por lo que requieren de la guía y el acompañamiento de la docente para reconocer lo que sienten, encontrar la tranquilidad y buscar soluciones.

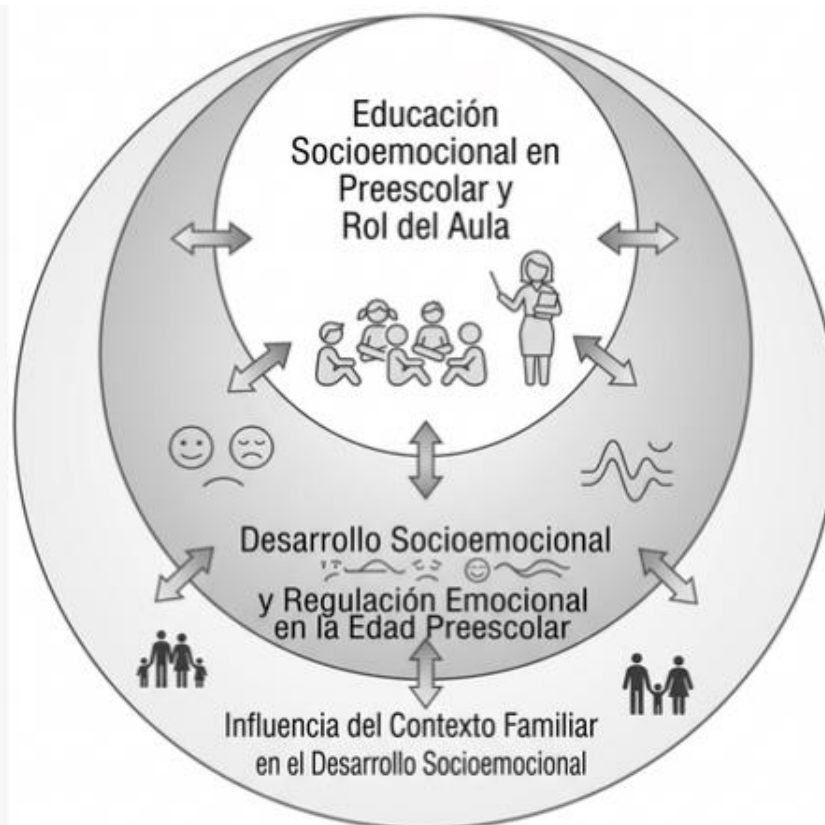
Esta guía incluye ayudar a nombrar la emoción, ofrecer estrategias de calma y proponer modos de resolver el conflicto o malestar. PLMEE introduce además un hallazgo importante: el contexto familiar cumple un papel importante en este aprendizaje. Observa que los niños con mayor apertura para expresarse y disposición para reflexionar “suelen ser aquellos que en casa son escuchados, niños que crecen en un hogar donde se valoran sus emociones hablando de ellas y de cómo enfrentarlas”. Es decir, la calidad del manejo emocional en aula refleja, en parte, prácticas familiares

de diálogo y escucha. Así, el desarrollo socioemocional se entiende como un proceso Inter contextual, construido entre hogar y escuela.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como: **Educación socioemocional en preescolar y rol del aula;** **Desarrollo socioemocional y regulación emocional en la edad preescolar;** **Influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional.** Así, la **Educación socioemocional en preescolar y rol del aula**, destacada en las tres entrevistas coinciden con la definición de educación socioemocional en preescolar como proceso de aprendizaje en el que niños y niñas integran conceptos, valores, actitudes y habilidades para comprender y regular sus emociones y relacionarse de manera saludable.

Figura 24

Conceptos emergentes P6D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P6D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Ante esto, Piaget (2024), indica que la educación socioemocional en preescolar pretende que los niños “aprendan a respetar y a escuchar las ideas de las personas con quienes convive, comprendan a las demás personas de manera empática, aprendan a autorregular sus emociones y generen las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica” (p. 1-2). Para ello, se propone enseñar a los niños a identificar, nombrar, expresar y autorregular sus emociones mediante actividades diarias. Esta perspectiva respalda lo que describe PLMEE: los niños de 4-5 años están aprendiendo a reconocer, expresar y regular sus emociones con acompañamiento adulto.

El Documento, Guías para trabajar emociones en el aula señalan que las competencias emocionales ayudan a mantener “buenas relaciones con los demás y con uno mismo, ayudan al aprendizaje, hacen que los conflictos se resuelvan de forma constructiva y previenen problemas de conducta” (Guía Emociones, p. 3-4). Se recomienda crear un clima de aula donde los niños puedan expresar lo que sienten sin miedo, usando recursos como el rincón de las emociones, los cuentos y las dinámicas de grupo. Ese clima es justamente el que PLEI1 intenta mantener: ambientes agradables que permitan disfrutar, aprender, socializar y expresarse sin temor.

También, el: ***Desarrollo socioemocional y regulación emocional en la edad preescolar***, donde se destaca la caracterización de los niños como “muy expresivos y emocionales” y como aprendices en regulación coincide con la descripción del desarrollo socioemocional en esta etapa. El Laboratorio Virtual de Desarrollo Socioemocional define este desarrollo como el proceso por el cual los niños “aprenden a expresar sus sentimientos, a desarrollar relaciones y a practicar habilidades sociales” (Virtual Lab School, 2023, p. 1). Entre los 3 y 5 años, se espera que los niños muestren una amplia gama de emociones, a veces intensas, y que progresivamente adquieran la capacidad de calmarse, compartir, esperar turnos y resolver conflictos con ayuda de adultos.

Un manual de manejo de emociones para educación básica señala que en preescolar los niños “todavía están aprendiendo a nombrar sus emociones y a regular sus reacciones”, por lo que requieren “apoyo y guía constante de los adultos significativos para calmarse, reflexionar y elegir respuestas más adecuadas” (SEP, 2024, p. 15-16). Se recomienda que el docente ayude a identificar la emoción, ofrecer estrategias de calma (respiración, tiempo de tranquilidad, diálogo) y orientar en la búsqueda de soluciones. Esto sustenta la práctica de PLEI1 de buscar la manera de que los niños expresen sanamente tristeza y frustración y aprendan a manejarlas, y la de PLMEE, que guía a sus estudiantes a encontrar la tranquilidad y buscar soluciones.

A su vez, la ***Influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional***, que reflejados por PLMEE observa que los niños que muestran mayor apertura para expresarse y reflexionar suelen ser aquellos que en casa son escuchados y donde se habla de emociones. Esta percepción coincide con investigaciones que subrayan la influencia de la familia en el desarrollo socioemocional. Para Lara et. al. (2025), concluyen que “un entorno estimulante y positivo en el núcleo familiar es crucial para el inicio y el desarrollo de habilidades socioemocionales, claves para una eficiente adaptación social y para un éxito académico” (p. 5). Señalan que el entorno familiar, a través de apoyos como cuidado, comunicación y reglas claras, configura la autoestima, la autopercepción y la regulación emocional, que luego se manifiestan en el contexto escolar.

De modo similar, un estudio sobre el rol de la familia en la regulación emocional destaca que un estilo parental “equilibrado”, simultáneamente exigente y empático, promueve conductas adaptativas y altos niveles de comprensión emocional en los niños (López et al., 2009, cit. en SDEmocional, 2025, p. 2-3). Otro estudio halló que, según el estilo parental, los niños desarrollan más ciertas habilidades emocionales que otras, mostrando una relación directa entre prácticas parentales y competencias socioemocionales (Ramírez et al., 2015). Esto da razón a lo que observa PLMEE: quienes vienen de hogares donde se dialoga y se escucha tienden a tener más recursos para expresar y reflexionar sobre lo que sienten en el aula. En consecuencia,

la caracterización del desarrollo socioemocional en preescolar no puede desligarse del análisis de las vivencias familiares, tal como plantea tu tesis.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional***. La educación socioemocional en preescolar se configura como un espacio de aula donde los niños aprenden a expresar y regular sus emociones, en estrecha relación con el contexto familiar que condiciona y potencia dicho desarrollo.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender el aula de preescolar como escenario privilegiado de educación socioemocional, donde se trabaja la expresión y regulación de emociones al tiempo que se hace visible la huella del contexto familiar en las formas de sentir, relacionarse y adaptarse de cada niño. El desarrollo socioemocional en esta etapa no puede entenderse aislado, sino como una experiencia vivida que se sitúa en el entre lugar familia-escuela, donde los climas afectivos del hogar, los estilos de crianza y la calidad del vínculo familiar facilitan o dificultan la construcción de habilidades para la regulación emocional, la convivencia y la participación activa en el aula.

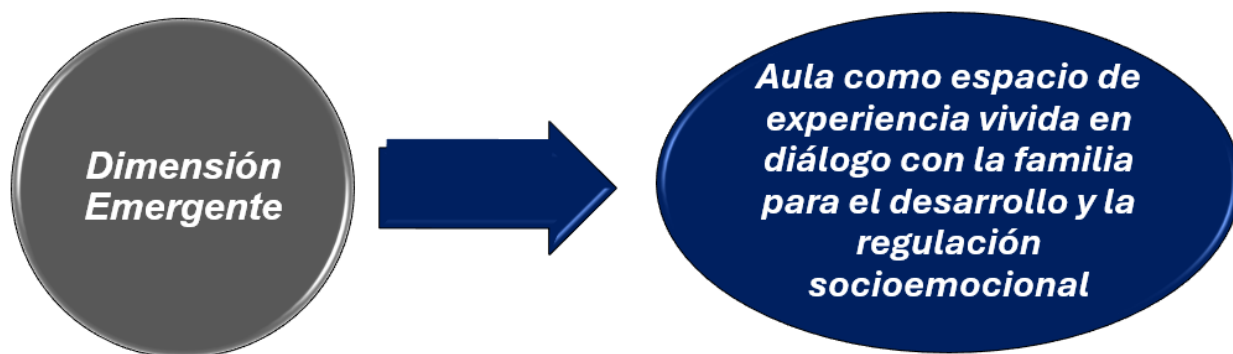
Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, el aula se vuelve un lugar de experiencia vivida en el que el educador está llamado a una “sensibilidad fenomenológica hacia las realidades y mundos de vida de los niños”, de modo que la pedagogía sea “expresión del todo” y se fundamente en la comprensión de cómo ellos viven sus emociones en situaciones concretas (Van Manen, 2016, pp. 12–13). Investigar este fenómeno exige describir el desarrollo y la regulación emocional “desde dentro”, atendiendo a sentimientos, estados de ánimo y significados, más que a explicaciones abstractas, para captar la esencia de cómo el niño preescolar experimenta el apoyo o la ausencia del contexto familiar en su vida escolar (Van Manen, 2016, p. 65).

Al mismo tiempo, la hermenéutica de Gadamer permite comprender la relación familia-escuela como un proceso de comprensión histórica y dialógica, donde ambos contextos participan en la formación del niño como sujeto socioemocional. La experiencia educativa se da en una tradición viva en la que “en la comprensión de la tradición no sólo se entienden textos, sino que se adquieren comprensiones y se conocen verdades” (Gadamer, 2010, p. 60), de modo que los significados afectivos que vienen del hogar se confrontan y se renuevan en el diálogo con la experiencia del aula. Esta fusión de horizontes entre lo familiar y lo escolar hace que la regulación emocional del niño no sea un simple entrenamiento técnico, sino una experiencia de sentido compartido en la que se aprende que el otro –docente, compañero, familia– puede tener razón y abrir nuevas formas de ser y convivir.

En este marco, la influencia del contexto familiar se revela como condición estructural del desarrollo socioemocional: un entorno familiar cálido, con apoyo emocional y vínculos positivos, se reconoce como “crucial para el inicio y el desarrollo de habilidades socioemocionales, claves para la adaptación social y el éxito académico” (Reicomunicar, 2025, p. 3). La relación familia-escuela, cuando es colaborativa y coherente, se convierte en pilar que favorece la regulación emocional, el desarrollo de habilidades interpersonales y la adaptación a las actividades escolares, configurando un entramado de experiencias vividas que la fenomenología hermenéutica puede tematizar como base para la teorización en el estudio doctoral.

Figura 25

Dimensión emergente PD6



Nota: Descripción Dimensión emergente PD6

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional

Séptima pregunta a Docentes.

Las respuestas de los docentes a esta pregunta despliegan una descripción densa del mundo social infantil tal como se constituye en el aula preescolar. Los testimonios van más allá de observar conductas de interacción; revelan los procesos fenomenológicos a través de los cuales el niño accede a la intersubjetividad y construye su mundo social compartido. El análisis permite caracterizar el desarrollo socioemocional como la emergencia de un nosotros práctico y afectivo. Las docentes describen que, al interactuar con otros niños, sus estudiantes usan el juego para acercarse, expresar emociones (alegría, enojo, frustración) y construir amistades en torno a intereses comunes, mientras aprenden a resolver conflictos de forma más pacífica.

De ello se desprenden dos ideas fundamentales, tras la pregunta: ¿Qué observa en sus estudiantes cuando interactúan con otros niños: cómo expresan sus

sentimientos y realizan amistades?, que luden a: *El juego es el medio principal mediante el cual los niños inician amistades y generan confianza con sus pares; A través del juego, se crean acercamientos que permiten a los niños expresarse libremente y exteriorizar sus emociones en la interacción con otros;* que a continuación, se desarrollan con un análisis extensivo fundamentado:

PLEI1: *Algunos y en su mayoría se les facilita hacer amigos, el juego es una de las actividades más importantes en esta edad, es así como ellos llegan a entablar relaciones de amistad. Por medio de juegos propician acercamientos que les permite entrar en confianza y expresarse libremente y de esta forma expresar sus emociones.*

Se señala que algunos y en su mayoría se les facilita hacer amigos, lo que indica que, desde su vivencia, la socialización entre pares fluye con relativa naturalidad en esta etapa. Destaca que el juego es una de las actividades más importantes en esta edad y que es así como ellos llegan a entablar relaciones de amistad: el juego no es sólo entretenimiento, sino el medio privilegiado para crear vínculos.

Fenomenológicamente, la amistad infantil aparece como emergente del juego compartido: al invitar, aceptar o sostener una actividad lúdica, los niños generan proximidad, confianza y pertenencia.

PLEI1 añade que, por medio de juegos, propician acercamientos que les permite entrar en confianza y expresarse libremente y de esta forma expresar sus emociones. Es decir, el juego es también escenario de expresión emocional; en la medida en que se sienten en confianza, los niños muestran alegría, entusiasmo, frustración o tristeza en el marco de la interacción lúdica. El aula, desde esta mirada, se llena de microescenas donde el juego funciona como lenguaje: los niños se acercan, negocian reglas, se emocionan, se molestan, se reconcilian, construyendo así habilidades socioemocionales básicas. La docente observa que la facilidad para hacer amigos y expresarse libremente está mediada por la posibilidad de jugar juntos, lo que convierte al juego en núcleo estructurante del desarrollo socioemocional.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Los estudiantes se muestran muy sociables, disfrutan del juego con sus*

compañeros y expresan sus sentimientos mediante palabras y acciones; Mediante talleres con cuentos y juegos, van aprendiendo a verbalizar lo que sienten y a resolver los conflictos de manera pacífica, que se expresa en:

PLEI2: *Mis estudiantes suelen ser muy sociables y disfrutan jugando con sus compañeros. Suelen expresar sus sentimientos a través de palabras y acciones, y están aprendiendo a resolver conflictos de manera pacífica. Todo esto gracias a los talleres con cuentos, juegos, que les permiten verbalizar lo que están sintiendo y encontrar formas agradables de solucionar conflictos.*

Aquí se describe a sus estudiantes como muy sociables y señala que disfrutan jugando con sus compañeros. La sociabilidad se ancla, nuevamente, en el juego compartido: es jugando como los niños buscan a otros, se integran, se ríen y se vinculan. Explica que suelen expresar sus sentimientos a través de palabras y acciones y que “están aprendiendo a resolver conflictos de manera pacífica”. Fenomenológicamente, la docente observa un tránsito desde expresiones emocionales más impulsivas (acciones, gestos) hacia una creciente verbalización y regulación: los niños dicen lo que sienten y, progresivamente, evitan respuestas agresivas o de ruptura.

PLEI2 atribuye estos avances al trabajo pedagógico: todo esto gracias a los talleres con cuentos, juegos, que les permiten verbalizar lo que están sintiendo y encontrar formas agradables de solucionar conflictos. Esto indica que la escuela no sólo observa, sino que interviene intencionadamente: usa narrativas, dramatizaciones, dinámicas lúdicas para dar palabras a las emociones y ensayar modos no violentos de resolver problemas con los amigos. La vivencia docente es la de un grupo que se relaciona con disfrute, pero que necesita acompañamiento para transformar los inevitables conflictos del juego en oportunidades de aprendizaje socioemocional.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *Las relaciones entre pares se inician por curiosidad y juego colaborativo, y las emociones se expresan tanto mediante*

gestos y acciones como mediante relatos verbales dirigidos a la docente; Las amistades se forman y reconfiguran a lo largo del año en torno a intereses y formas similares de jugar, pensar y divertirse, lo que evidencia un proceso activo de selección y construcción de vínculos afectivos; destacándose como:

PLMEE: *Al interactuar con otros niños, se observa que los niños muestran interés por compartir juegos y espacios, iniciando relaciones basadas en la curiosidad y en el juego colaborativo. Durante estas interacciones, expresan sus sentimientos principalmente a través de gestos, expresiones faciales y acciones, se ríen manifestando alegría y el entusiasmo por compartir los mismos intereses, muestran gestos de enojo cuando algo les genera frustración o desacuerdo y se acercan a expresarlo verbalmente a su docente, en ocasiones detalladamente comentan lo sucedido y el porqué de su disgusto. En el proceso de realizar amistades, los niños se acercan a sus pares mediante el juego, los intereses en común establecen los vínculos afectivos. Los niños suelen encontrarse con otros que disfrutan sus mismos juegos, hay niños que disfrutan los juegos de construcción, otros que prefieren correr y jugar a las atrapadas. En el transcurso del año suelen variar estos intereses y los niños se acercan a otros compañeros cuando notan algo en ellos similar a su forma de interactuar, pensar o divertirse.*

El informante, observa que, al interactuar con otros niños, sus estudiantes muestran interés por compartir juegos y espacios, iniciando relaciones basadas en la curiosidad y en el juego colaborativo. Fenomenológicamente, la amistad surge de una combinación de curiosidad por el otro y cooperación en actividades compartidas. En estas interacciones, los niños expresan sus sentimientos principalmente a través de gestos, expresiones faciales y acciones: se ríen para manifestar alegría y entusiasmo, muestran gestos de enojo cuando están frustrados o en desacuerdo y, además, se acercan a expresarlo verbalmente a su docente, en ocasiones detalladamente comentan lo sucedido y el porqué de su disgusto. Aquí se ve un doble movimiento: una expresión emocional inicialmente corporal y gestual en el grupo de pares, y luego una elaboración verbal más detallada en presencia de la maestra, lo que sugiere un proceso de mediación adulta en la comprensión de la experiencia social.

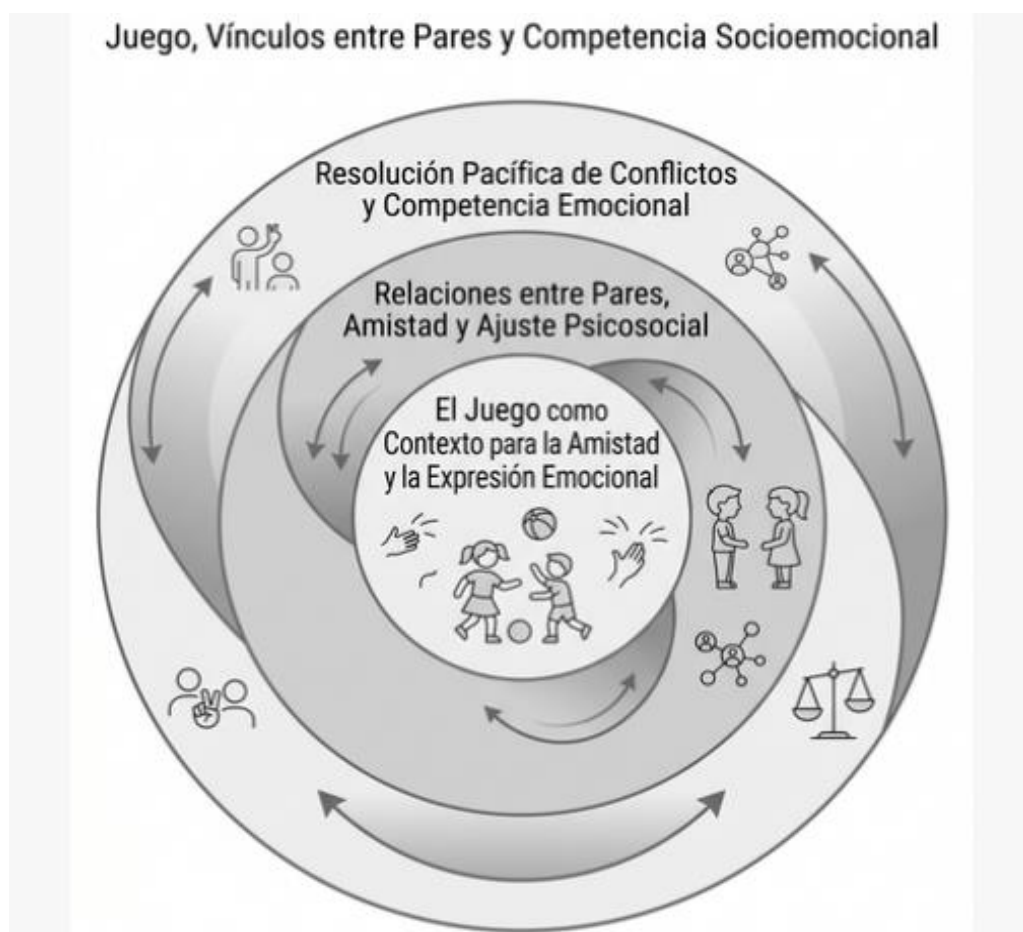
En cuanto a la formación de amistades, PLMEE señala que los intereses en común establecen los vínculos afectivos: los niños buscan a otros que disfrutan juegos de construcción, correr, atrapadas, etc., y a lo largo del año estos intereses pueden

cambiar, haciendo que también cambien los grupos de amigos. Fenomenológicamente, la amistad se ve como dinámica: los vínculos se reorganizan según afinidades lúdicas y modos similares de interactuar, pensar o divertirse. Esto muestra que el desarrollo socioemocional incluye la capacidad de elegir con quién relacionarse, leer similitudes y diferencias y reconfigurar las redes de amistad en función de los intereses y estilos de interacción.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***El juego como contexto para la amistad y la expresión emocional; Relaciones entre pares, amistad y ajuste psicosocial; Resolución pacífica de conflictos y competencia emocional.***

Figura 26

Conceptos emergentes P7D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P7D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, ***El juego como contexto para la amistad y la expresión emocional***, parte de que las tres docentes coinciden en que el juego es el principal medio para hacer amistades y expresar emociones. Esta idea está fuertemente respaldada por la obra de Lev Vygotsky. En su texto sobre el papel del juego en el desarrollo, Vygotsky (1978), afirma que “el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño” (p. 74), señalando que, en el juego, el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural, y que, al jugar con otros niños, amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural. El juego de roles (ser la maestra, papá, mamá) permite expresar vivencias emocionales y sociales, y superar el pensamiento egocéntrico mediante el intercambio de papeles. En la práctica descrita por PLEI1 y PLMEE, los niños, al jugar juntos, no solo se entretienen, sino que negocian, se acercan, se enojan, se reconcilian; es decir, el juego se convierte en un espacio donde se despliegan y elaboran emociones y vínculos.

Para Denham (1986), en Bakar (2019), en sus estudios sobre competencia emocional en la primera infancia, también subraya el papel del juego social. Se ha señalado que los niños interactúan con otros durante el juego para construir relaciones, y que la conciencia emocional de los otros “enseña a los niños a empatizar con sus compañeros” (p. 3-4). A medida que los niños reconocen expresiones de alegría o enojo en sus amigos, ajustan su propio comportamiento y desarrollan habilidades de empatía. Esto se observa en la descripción de PLMEE: los niños se ríen juntos, muestran enojo, buscan a la docente para explicar lo sucedido, integrando tanto la dimensión afectiva como la comprensión del punto de vista propio y ajeno. Así, el juego funciona, como plantean Vygotsky y Denham, como contexto privilegiado para el desarrollo de la competencia socioemocional y de las relaciones de amistad.

Para las ***Relaciones entre pares, amistad y ajuste psicosocial***, que surgen de las observaciones sobre cómo los niños buscan a otros con intereses comunes y construyen amistades mediante el juego se relacionan con el cuerpo de trabajo sobre relaciones entre pares en la primera infancia. En una síntesis de investigaciones, Hughes et al., (2023), señalan que las relaciones entre pares en los primeros años “son

esenciales para la adaptación psicosocial actual y futura” y que, a través de juegos y actividades grupales, los niños “aprenden y expresan sus sentimientos con palabras, usan habilidades sociales como la colaboración y la cooperación y desarrollan relaciones positivas con sus compañeros” (p. 1-2). Se destaca que las amistades tempranas y las relaciones positivas con el grupo de pares pueden proteger a los niños en riesgo frente a futuros problemas psicológicos como la depresión o la soledad.

Los niños descritos por PLMEE, que se acercan a otros que disfrutan juegos de construcción o de correr, encarnan este proceso de buscar pares con intereses similares, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la satisfacción emocional. Al mismo tiempo, la tendencia a relatar a la maestra lo sucedido y el motivo de su disgusto indica que están desarrollando habilidad para “expresar sentimientos con palabras” y para negociar conflictos, aspectos que Hughes y otros autores vinculan con un mejor ajuste social. Esta evidencia respalda la idea de que la observación de amistades y expresiones emocionales en el aula es un indicador clave del desarrollo socioemocional en preescolar.

También se concentra la idea de: **Resolución pacífica de conflictos y competencia emocional**, que se concentra en PLEI2, donde subraya que sus estudiantes están aprendiendo a resolver conflictos de manera pacífica” gracias a talleres con cuentos y juegos que les ayudan a verbalizar sus sentimientos. Este énfasis se conecta con la literatura sobre educación para la resolución pacífica de conflictos en educación infantil. Para Manso (2017), sostiene que es “necesario trabajar aspectos como la inteligencia emocional, la cooperación, el diálogo y las habilidades sociales” para prevenir y regular los conflictos en el aula, proponiendo intervenciones centradas en la comunicación, el apoyo, la empatía y la cooperación (p. 9-11). Y en esta línea, Muñoz (2012), indica que la resolución pacífica implica “impulsar empatía positiva y el diálogo”, “desarrollar actividades de cohesión grupal, apoyo y cooperación” y “enseñar técnicas para afrontar conflictos sociales constructivamente y no violentamente” (p. 8).

Las prácticas descritas por PLEI2, talleres con cuentos y juegos, verbalización de emociones, búsqueda de soluciones agradables, concretan estas recomendaciones: los cuentos permiten proyectar conflictos en personajes y explorar alternativas, mientras el juego cooperativo obliga a negociar y a respetar reglas comunes. En términos de competencia emocional, las habilidades de reconocimiento y expresión emocional se relacionan con mejores habilidades sociales y menos problemas de conducta (Denham y Zinsser, 2013, p. 146-148). La docente, al ayudar a sus estudiantes a poner en palabras lo que sienten y a discutir cómo resolver el conflicto, está favoreciendo justamente esa competencia emocional que la investigación asocia con relaciones más armoniosas y un clima de aula más positivo.

Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: ***Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional***. El juego en la edad preescolar se configura como un contexto privilegiado donde se tejen la amistad, las relaciones entre pares y la resolución pacífica de conflictos, posibilitando el desarrollo de la competencia emocional y el ajuste psicosocial. Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender el juego como escenario vivido en el que los niños ensayan vínculos de amistad, expresan emociones, negocian reglas y resuelven conflictos, construyendo así su ajuste psicosocial y sus competencias emocionales. Las relaciones entre pares, cuando se dan en contextos lúdicos cooperativos, facilitan la empatía, la regulación de impulsos y la capacidad de diálogo, mientras que los conflictos que emergen en el juego se transforman en oportunidades para aprender a escuchar, esperar turno, ceder y reparar el vínculo, elementos centrales de la competencia emocional en preescolar.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, el juego puede leerse como experiencia vivida que revela cómo los niños aprenden a ser con otros en situaciones cotidianas llenas de sentido, donde se entrelazan alegría, frustración, alianza y conflicto. Van Manen subraya que la investigación fenomenológica busca “comprender el significado de ciertas experiencias humanas en la vida cotidiana” y que la pedagogía sensible a la acción se pregunta “cómo vivimos con los niños” en esos

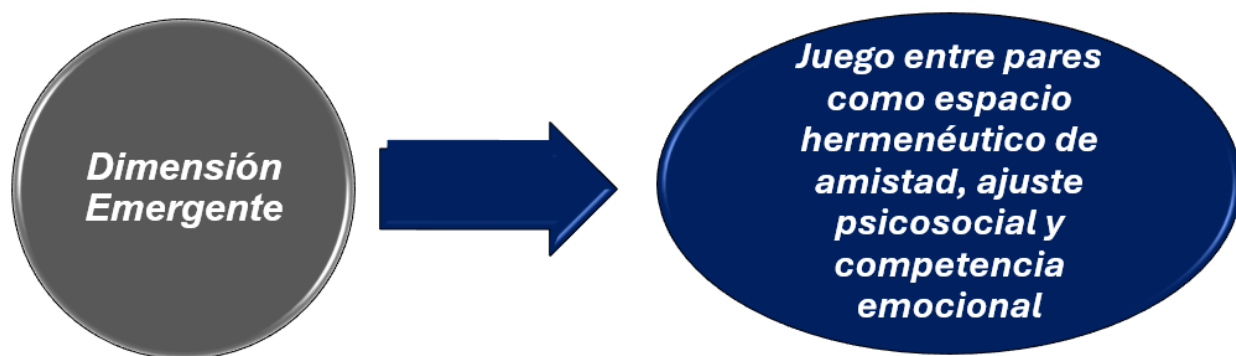
espacios concretos (Van Manen, 2016, pp. 12–13). En el juego, la amistad y los conflictos no son solo categorías psicológicas, sino formas de ser-en-el-mundo con otros, que se dejan describir en su textura afectiva y relacional, mostrando cómo los niños configuran su mundo social y su identidad emocional en presencia de sus pares.

La hermenéutica de Gadamer permite profundizar en el carácter dialógico del juego como forma de comprensión y formación mutua. Su reflexión sobre el juego como modelo de experiencia señala que en él los participantes se dejan llevar por algo que los trasciende, de modo que “no son los jugadores los que dominan el juego, sino que es el juego el que los juega” (Gadamer, 2010, p. 112). Aplicado al contexto preescolar, el juego entre pares se entiende como un “juego de conversación” donde la comprensión del otro y de sí mismo se va configurando en la dinámica de la interacción: allí los niños aprenden que el otro puede tener razón, que hay diversas perspectivas y que el conflicto puede convertirse en ocasión de entendimiento, lo cual es clave para la resolución pacífica y el ajuste psicosocial.

En esta perspectiva, las intervenciones educativas que aprovechan el juego como contexto significativo se reconocen como especialmente efectivas para promover relaciones positivas entre pares, autorregulación y habilidades sociales en la educación inicial. El juego se convierte así en un espacio hermenéutico donde se entrelazan amistad, conflicto, emoción y palabra, constituyendo un núcleo fenomenológico central para comprender las vivencias socioemocionales de los niños en preescolar dentro del estudio doctoral.

Figura 27

Dimensión emergente PD7



Nota: Descripción Dimensión emergente PD7

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Mediación dialógica del conflicto como experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural.

Octava pregunta a Docentes.

Las respuestas a esta pregunta ofrecen una ventana privilegiada a los momentos en que la frágil estructura del mundo social infantil se enfrenta a la ruptura del conflicto. Los docentes no solo relatan incidentes, sino que describen su rol activo como mediadores y constructores de significados en medio de la dificultad. Estos testimonios permiten caracterizar el desarrollo socioemocional como un proceso que se fortalece precisamente en la negociación de la alteridad y la frustración. Las docentes relatan que, ante conflictos cotidianos (exclusión del juego, disputa por juguetes, espera de turnos), algunos niños ya median y buscan soluciones, mientras otros requieren acompañamiento sistemático para desarrollar autorregulación, diálogo y resolución pacífica de problemas.

El análisis fenomenológico revela, tras la pregunta: *¿Cuenta algún ejemplo en que haya notado cómo un niño o niña maneja un conflicto o una situación social difícil?*, dos ideas fundamentales: *Los conflictos de exclusión en el juego son frecuentes en el recreo, mostrando la centralidad de la pertenencia en la vida social infantil; Algunos niños actúan*

como mediadores entre pares, escuchando a las dos partes y ayudando a encontrar soluciones, lo que evidencia el surgimiento de habilidades de resolución de conflictos y empatía; que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado

PLEI1: *Es frecuente que en el tiempo de descanso ellos tengan inconvenientes con sus compañeros especialmente porque alguno no deja jugar a otro. Hay niños que buscan mediar en la situación y permitir escuchar las dos partes para dar solución al conflicto.*

Este indica que en el tiempo de descanso es frecuente que haya inconvenientes porque alguno no deja jugar a otro, lo que sitúa el conflicto como parte normal de la vida social infantil: la exclusión del juego y el control de quién entra o no en la actividad aparecen como núcleos de tensión. Fenomenológicamente, el recreo se muestra como un espacio menos estructurado que el aula, donde emergen desigualdades de poder entre pares (quien decide quién juega) y emociones asociadas a la pertenencia o exclusión.

Sin embargo, la docente destaca que hay niños que buscan mediar en la situación y permitir escuchar las dos partes para dar solución al conflicto. Es decir, dentro del grupo surgen figuras mediadoras que asumen un rol casi de árbitro o facilitador: escuchan a ambos, legitiman las versiones y buscan acuerdos. Estas prácticas revelan un nivel incipiente de competencia socioemocional avanzada: capacidad de tomar perspectiva, empatía hacia ambos implicados, y búsqueda de soluciones más allá del propio interés. Para PLEI1, estos niños que median representan un indicador del desarrollo socioemocional del grupo: son capaces de transformar un conflicto de juego en una oportunidad de negociación y reparación, sin depender siempre del adulto.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Los conflictos habituales se dan por juguetes y por desacuerdos en las normas de juego, mostrando el papel del juego como escenario de negociación de reglas y poder entre iguales; La docente asume un rol de mediadora: escucha a las partes,*

facilita soluciones conjuntas y promueve la disculpa, transformando el conflicto en espacio de aprendizaje socioemocional, destacadas en:

PLEI2: *Es muy normal que se disgusten por un juguete o por las normas que ellos crean en los juegos, llegan a mí, y soy mediadora escuchándolos y buscando entre todos una solución, además, pidiendo disculpas si es necesario.*

El informante señala que es muy normal que se disgusten por un juguete o por las normas que ellos crean en los juegos: los conflictos giran en torno a la propiedad/uso de objetos y a reglas autoimpuestas que no siempre todos comparten. Fenomenológicamente, el juego aparece como un micro sistema normativo: los niños negocian reglas, pero también las imponen, generando desacuerdos que activan emociones intensas. Ante esos conflictos, la docente relata que los niños llegan a mí, y soy mediadora escuchándolos y buscando entre toda una solución, además, pidiendo disculpas si es necesario.

La maestra ocupa explícitamente el lugar de mediadora adulta: recoge las versiones, facilita la escucha mutua y conduce al grupo hacia acuerdos y actos reparadores (disculpa). En esta vivencia, el manejo del conflicto se convierte en un aprendizaje guiado: los niños aprenden que ante un problema pueden recurrir a un tercero, narrar lo sucedido, escuchar al otro y comprometerse con soluciones y reparaciones simbólicas (disculparse). El conflicto deja de ser solo un choque emocional para convertirse en una situación de enseñanza socioemocional estructurada por la intervención docente.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La dificultad para tolerar la espera de turnos se manifiesta en rabietas y conductas impulsivas, pero puede reconducirse mediante acompañamiento, límites claros y diálogo sobre las emociones, favoreciendo la autorregulación; Estrategias como la reflexión guiada, la respiración y relajación grupal, y el uso de cuentos sobre emociones facilitan que el niño reconozca lo que siente, acepte la espera y desarrolle mejores habilidades para afrontar situaciones sociales difíciles;* que se revelan en:

PLMEE: *En el transcurso de un año escolar, tuve un niño que en situaciones que implicaban esperar turnos, como, por ejemplo, participar en una actividad o tomar un instrumento, presentaba dificultad para manejar la frustración, manifestándola a través de rabietas, llanto o conductas impulsivas. Por medio del acompañamiento constante, el establecimiento de límites y el refuerzo del diálogo sobre las emociones estuvimos ayudándolo a sobrellevar esto que le causaba a veces enojo o mucha tristeza. Con el paso del tiempo, el niño fue logrando reconocer lo que sentía, expresaba con sus palabras que se sentía triste o enojado por determinada situación, se fue abriendo al diálogo y fue aceptando poco a poco que podía ser el segundo o el tercero y aun así llegaría su turno, reflexionando con ayuda de sus compañeros sobre la importancia de esperar con tranquilidad. Aunque le siguió costando la idea de ser de los “últimos” o esperar mucho tiempo por su turno, tuvimos grandes avances en el fortalecimiento de su autorregulación emocional y en sus habilidades para afrontar situaciones sociales que antes le generaban mucha frustración. Para llegar a esto, la reflexión constante fue un factor clave, además de la ayuda para tener momentos de regulación emocional (junto a todos los amigos cerrábamos los ojos y hacíamos ejercicios de relajación y respiración profunda). Los libros sobre el manejo de las emociones como “Vaya rabieta”, “Fernando Furioso” o el “Monstruo de las emociones” nos ayudaron a hablar sobre las emociones más a fondo, reconociendo qué nos hace sentir tristes, felices o enojados, además de ayudarnos a ver qué podría ayudarnos a regularlas.*

Este narra un caso longitudinal muy rico para el análisis. Describe a un niño que, ante situaciones de esperar turno (participar en actividades, tomar un instrumento), presentaba dificultad para manejar la frustración, manifestándola a través de rabietas, llanto o conductas impulsivas. Fenomenológicamente, la frustración ante la espera se vive como intolerable: el niño percibe la demora como amenaza o injusticia y responde con desbordamiento emocional. La docente explica que, mediante acompañamiento constante, establecimiento de límites y refuerzo del diálogo sobre las emociones, lo fueron ayudando a sobrellevar lo que le generaba enojo o tristeza. Con el tiempo, el niño fue logrando reconocer lo que sentía, verbalizando me siento triste enojado por, y aceptando poco a poco que podía ser el segundo o el tercero y aun así llegaría su turno, reflexionando con ayuda de sus compañeros sobre la importancia de esperar.

Aunque seguir siendo de los últimos le costaba, la docente destaca grandes avances en su autorregulación y en sus habilidades para afrontar situaciones que antes le generaban mucha frustración. Para lograrlo, la reflexión constante y momentos de regulación emocional grupal fueron clave: cerrar los ojos, hacer ejercicios de relajación

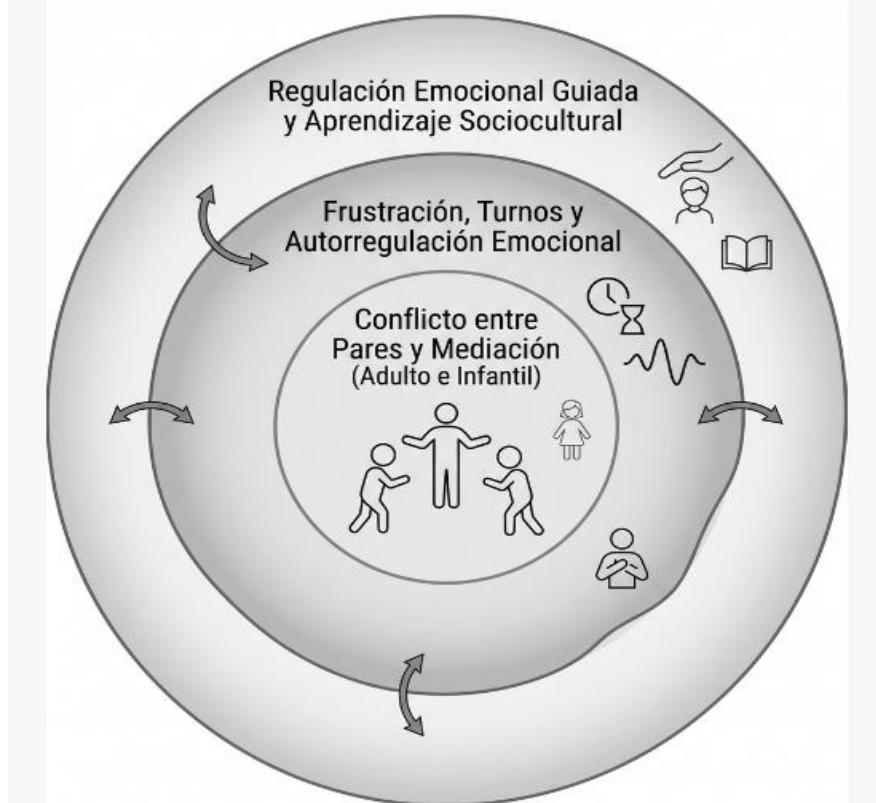
y respiración profunda. Además, emplearon libros como Vaya rabieta, Fernando furioso o El monstruo de colores para profundizar en el reconocimiento y manejo de emociones. Fenomenológicamente, el conflicto (esperar turno) se transforma en un proceso pedagógico complejo, donde el niño pasa de la reacción impulsiva a una autorregulación más consciente mediada por el diálogo, las prácticas corporales de calma y el uso de narrativas simbólicas (cuentos) que le permiten comprender sus propias emociones y las de otros.

Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***Conflicto entre pares y mediación (adulto e infantil); Frustración, turnos y autorregulación emocional; Regulación emocional guiada y aprendizaje sociocultural.*** Así, el ***Conflicto entre pares y mediación (adulto e infantil)***, que se derivan de los ejemplos de PLEI1 y PLEI2 muestran el conflicto como parte natural de las relaciones entre pares, y la mediación (a veces por otros niños, a veces por la docente) como respuesta central. Hazas (2024), en una tesis sobre estrategias de resolución de conflictos en preescolares, destaca que en estos niños “el juego se convierte en un contexto privilegiado para la aparición de conflictos de intereses, normas y posesión”, y que la intervención educativa debe orientarse a “enseñar estrategias de resolución pacífica de conflictos, como el diálogo, la escucha activa y la búsqueda conjunta de soluciones” (p. 45-47). La autora subraya la importancia de que el docente modele la mediación, pero también de promover formas de “mediación por pares” donde algunos niños asumen roles de ayuda en la resolución de problemas.

Figura 28

Conceptos emergentes P8D

Conflicto, Autorregulación y Aprendizaje Sociocultural



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P8D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Esto da razón a la escena descrita por PLEI1, donde algunos niños buscan mediar en la situación y permitir escuchar las dos partes. Desde la perspectiva de Hazas (2024), estos mediadores infantiles están desarrollando competencias sociales avanzadas (empatía, toma de perspectiva, habilidades de negociación) que favorecen la convivencia y el clima del aula. Del lado adulto, la práctica de PLEI2, escuchar a las partes, facilitar acuerdos, promover disculpas, encarna las estrategias de resolución pacífica que la autora recomienda: transformar el conflicto en un proceso regulado de comunicación donde los niños aprenden a hablar de lo ocurrido, a escuchar al otro y a reparar el daño.

En este cometido, la **Frustración, turnos y autorregulación emocional**, que se da del análisis del caso trabajado por PLMEE, ilustra un proceso de desarrollo de la

tolerancia a la frustración y de autorregulación emocional. Sobre la frustración infantil, Deichmann y Ahnert (2021), señalan que, en niños pequeños, diferentes estrategias de autorregulación tienen efectos distintos: “las conductas de auto-consolación solo reducen las respuestas de frustración en un 20%, mientras que la auto-distracción y el juego de simulación disminuyen la frustración en aproximadamente un 50% y 70% respectivamente” (p. 6). Este hallazgo sugiere que la simple contención no es suficiente, y que estrategias como cambiar el foco de atención o recurrir al juego simbólico son especialmente efectivas para modular la frustración.

En la línea clínica-educativa, López (2025), enfatiza que la autorregulación emocional en niños implica “poder identificar lo que sienten, aceptar la emoción y utilizar estrategias específicas (respiración, tiempo fuera positivo, técnicas como la técnica de la tortuga) para volver a la calma y luego pensar soluciones” (p. 3-4). La técnica de la tortuga consiste en retirarse metafóricamente al caparazón, respirar hondo y pensar antes de actuar. Las prácticas de PLMEE, cerrar los ojos, hacer ejercicios de respiración profunda con todo el grupo, dialogar sobre lo sucedido, son convergentes con esta propuesta: ayudan al niño a detener la reacción impulsiva, regular el cuerpo y luego reflexionar. El resultado, tal como lo narra la docente, es que el niño pasa de rabieta y llanto a poder decir estoy triste-enojado porque... y aceptar ser segundo o tercero en el turno, lo que evidencia un avance significativo en autorregulación y en habilidades sociales para afrontar situaciones frustrantes.

Ante esto, la **Regulación emocional guiada y aprendizaje sociocultural**, tras el relato de PLMEE sobre el uso de cuentos (Vaya rabieta, Fernando furioso, El monstruo de colores) y de ejercicios grupales para hablar de emociones puede leerse desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que sostiene que el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la autorregulación, se da en la interacción social: “en el niño, toda función aparece dos veces: primero, en el plano social, y luego en el psicológico” (p. 57). El adulto y los pares actúan como mediadores, ofreciendo herramientas simbólicas (lenguaje, historias, categorías emocionales) que el niño internaliza progresivamente. Los cuentos sobre emociones son precisamente

herramientas culturales que permiten al niño nombrar y comprender su experiencia afectiva: al identificar al monstruo de colores enfadado o triste, el niño reconoce estados propios y ajenos.

En la misma línea, Denham y Zinsser (2013), destacan que la educación socioemocional temprana, que incluye “hablar explícitamente sobre las emociones, leer libros relacionados y practicar estrategias de resolución de conflictos”, se asocia con mejores habilidades de autorregulación y con menos problemas de conducta a medida que los niños crecen (p. 155–158). La experiencia narrada por PLMEE, uso de cuentos, diálogo constante, ejercicios de respiración conjunta, ejemplifica la aplicación concreta de este enfoque: se crean zonas de desarrollo próximo en las que el niño, con ayuda de adultos y compañeros, realiza regulaciones emocionales que luego podrá hacer por sí mismo. De este modo, los conflictos cotidianos (esperar turno, ser excluido del juego) se convierten, desde una perspectiva de Vygotsky y de competencia emocional, en oportunidades privilegiadas para el desarrollo socioemocional en preescolar.

Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Mediación dialógica del conflicto como experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural**. El conflicto entre pares en preescolar se convierte en un escenario privilegiado para la mediación (adulto e infantil), donde la vivencia de la frustración, los turnos y la regulación guiada se transforma en aprendizaje sociocultural y emocional.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender el conflicto entre pares no sólo como problema de convivencia, sino como oportunidad pedagógica para que niños y adultos construyan formas de autorregular emociones, gestionar la frustración, esperar turnos y aprender modos culturalmente compartidos de resolver desacuerdos. La mediación, ejercida tanto por el adulto como por pares más competentes, se configura como andamiaje emocional y social que permite pasar de la reacción impulsiva (golpear, gritar, aislarse) a la búsqueda de acuerdos y reparación del vínculo, haciendo del aula un microescenario de aprendizaje sociocultural de la regulación emocional.

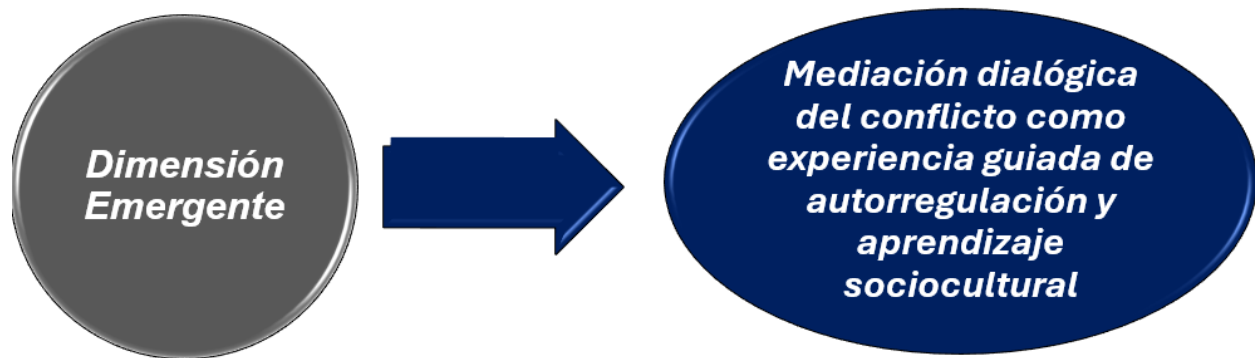
Desde Van Manen, esta situación se lee como experiencia vivida que exige un tacto pedagógico particular: el educador está llamado a una “sensibilidad hacia las realidades y mundos de vida de los niños” y a una acción que no sea meramente técnica, sino éticamente orientada a cuidar el vínculo y la dignidad del niño en el momento del conflicto (Van Manen, 2016, pp. 12–13). En su enfoque, el conflicto es un fenómeno que debe describirse atendiendo a cómo se siente el niño, qué significa para él ceder el turno, esperar o pedir perdón, de modo que la autorregulación no sea solo control conductual, sino comprensión creciente de sí y del otro en el marco de la convivencia.

La hermenéutica de Gadamer, permite reinterpretar el conflicto como posibilidad de diálogo y fusión de horizontes. Una lectura reciente de su pensamiento subraya que, al reexaminar el conflicto con una actitud abierta, las personas “se vuelven más capaces de evitar la agravación de la situación” al buscar un “sentido común compartido” que sirva de base para interacciones pacíficas (To Understand Conflict, 2025, pp. 7–8). Trasladado al aula preescolar, esto implica que la mediación adulta no sólo “apaga el problema”, sino que abre un espacio para que los niños escuchen otras perspectivas, comprendan el punto de vista del compañero y descubran que el acuerdo es posible, ejercitando la competencia emocional en clave dialógica.

La teoría sociocultural de Vygotsky en Fundación Torres y Prada (2024), complementa esta comprensión al mostrar que la regulación emocional guiada forma parte de un proceso de interiorización: los niños aprenden a autorregularse primero en interacción con otros, dentro de una “zona de desarrollo próximo” donde el adulto o el par más avanzado ofrece apoyo, dirección y organización del aprendizaje hasta que el menor puede dominar por sí mismo las habilidades requeridas. Así, la mediación del conflicto entre pares deviene escenario de aprendizaje sociocultural, en el que la regulación emocional pasa de ser heterorregulada a convertirse progresivamente en autorregulación internalizada, fenómeno central para la teorización del desarrollo socioemocional en la educación preescolar.

Figura 29

Dimensión emergente PD8



Nota: Descripción Dimensión emergente PD8

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil

Novena pregunta a Docentes.

Las respuestas de los docentes a esta pregunta revelan la dimensión práctica e intencional de su rol como facilitadores de la conciencia emocional. Las estrategias descritas no son meras técnicas, sino prácticas fenomenológicas encarnadas que guían al niño en el viaje desde la experiencia emocional vivida y pre reflexiva hacia su reconocimiento, simbolización y regulación. El análisis de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como un proceso mediado pedagógicamente, donde el adulto actúa como un hermeneuta de la experiencia infantil. Las docentes describen un conjunto coherente de estrategias para que los niños identifiquen y expresen sus emociones: diálogo, respiración y calma corporal, uso de cuentos y juego de roles, límites claros y validación emocional, todo ello enmarcado en un acompañamiento constante.

A todo ello, que emerjan, tras la pregunta: ¿Pudiera explicar, qué estrategias usa para ayudar a los niños a identificar y expresar sus sentimientos? ¿Puedes contar alguna experiencia al respecto?, dos ideas fundamentales: *El diálogo se concibe como herramienta principal para que los niños identifiquen y expresen sus sentimientos y resuelvan inconvenientes; La respiración profunda y la pausa antes de actuar se utilizan como estrategias de regulación corporal y emocional previas al diálogo, favoreciendo respuestas más tranquilas y reflexivas;* que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado

PLE11: *Considero que el dialogo es la mejor forma. Invitar a los niños a respirar profundo y a lograr calmar su corazón antes de actuar y esperar unos segundos mientras sus emociones se regulan para luego si dialogar y con tranquilidad solucionar el inconveniente.*

El informante, afirma que el diálogo es la mejor forma para ayudar a los niños a identificar y expresar sus sentimientos, posicionando la palabra compartida como herramienta central de educación socioemocional. Relata que invita a los niños a respirar profundo y a lograr calmar su corazón antes de actuar y esperar unos segundos mientras sus emociones se regulan para luego sí dialogar y con tranquilidad solucionar el inconveniente. Fenomenológicamente, su estrategia se organiza en tres momentos: primero, reconocer que la emoción está activada (corazón agitado, impulso de actuar); segundo, recurrir a la respiración profunda y la pausa como medios para regular el cuerpo y la intensidad emocional; tercero, abrir el diálogo y la búsqueda de solución desde un estado de mayor calma.

Esta secuencia supone una comprensión implícita de la relación cuerpo-emoción- conducta: la maestra sabe que, si el niño intenta hablar desde el pico emocional, probablemente actúe impulsivamente; por eso prioriza calmar el corazón como condición para la conversación significativa. La experiencia muestra una pedagogía de la autorregulación donde el niño aprende que antes de responder puede detenerse, respirar y luego poner en palabras lo que siente, transformando el conflicto en espacio de reflexión.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La lectura de cuentos, el juego de roles y la conversación se usan como recursos simbólicos para que los niños identifiquen emociones en personajes y en sí mismos; Se enseña explícitamente el lenguaje emocional y “formas saludables” de manejar las emociones, promoviendo un proceso de alfabetización emocional; revelado desde la postura de:*

PLEI2: *Uso estrategias como la lectura de cuentos, el juego de roles y la conversación para ayudar a los niños a identificar y expresar sus sentimientos. También les enseño a usar palabras para describir cómo se sienten y a encontrar formas saludables de manejar sus emociones.*

Este reporta una combinación de recursos simbólicos y comunicativos: uso estrategias como la lectura de cuentos, el juego de roles y la conversación para ayudar a los niños a identificar y expresar sus sentimientos. Estos dispositivos permiten externalizar las emociones en personajes, escenas o situaciones de juego, ofreciendo una distancia protectora desde la cual hablar de lo que se siente. La docente añade que también les enseña a usar palabras para describir cómo se sienten y a encontrar formas saludables de manejar sus emociones.

Fenomenológicamente, la estrategia articula tres niveles: reconocimiento (ver en un cuento o en un rol una emoción similar), nombramiento (poner palabras al estado interno propio) y manejo (buscar formas saludables de responder). El aula se convierte en un laboratorio narrativo y dramático donde los niños ensayan emociones en historias y juegos, y luego las conectan con su propia experiencia. Esta práctica sugiere una concepción del desarrollo socioemocional como alfabetización emocional: aprender un vocabulario para las emociones y repertorios de afrontamiento que sustituyan la agresión o el bloqueo por alternativas más adaptativas.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La identificación y expresión de emociones se trabaja mediante acompañamiento constante, límites claros, diálogo permanente y validación emocional ante situaciones cotidianas de frustración; Estrategias grupales como respiración y relajación, junto con cuentos sobre emociones,*

crean espacios colectivos de regulación y reflexión que favorecen la autorregulación; destacándose en:

PLMEE: *Para ayudar a los niños a identificar y expresar sus emociones, utilizo estrategias basadas en el acompañamiento constante, el establecimiento de límites claros y el diálogo permanente sobre las emociones que surgen en la cotidianidad del aula. Ante situaciones que generan frustración, se invita al niño a reconocer lo que siente, ponerle nombre a esa emoción y expresarla de manera verbal, validando sus sentimientos y orientándolo hacia formas adecuadas de manejarlos. Como apoyo a este proceso, se promueven momentos de regulación emocional grupal, como ejercicios de respiración profunda y relajación, así como la lectura de cuentos relacionados con el manejo de las emociones, los cuales facilitan conversaciones más profundas sobre lo que sentimos y las estrategias que podemos utilizar para autorregularnos.*

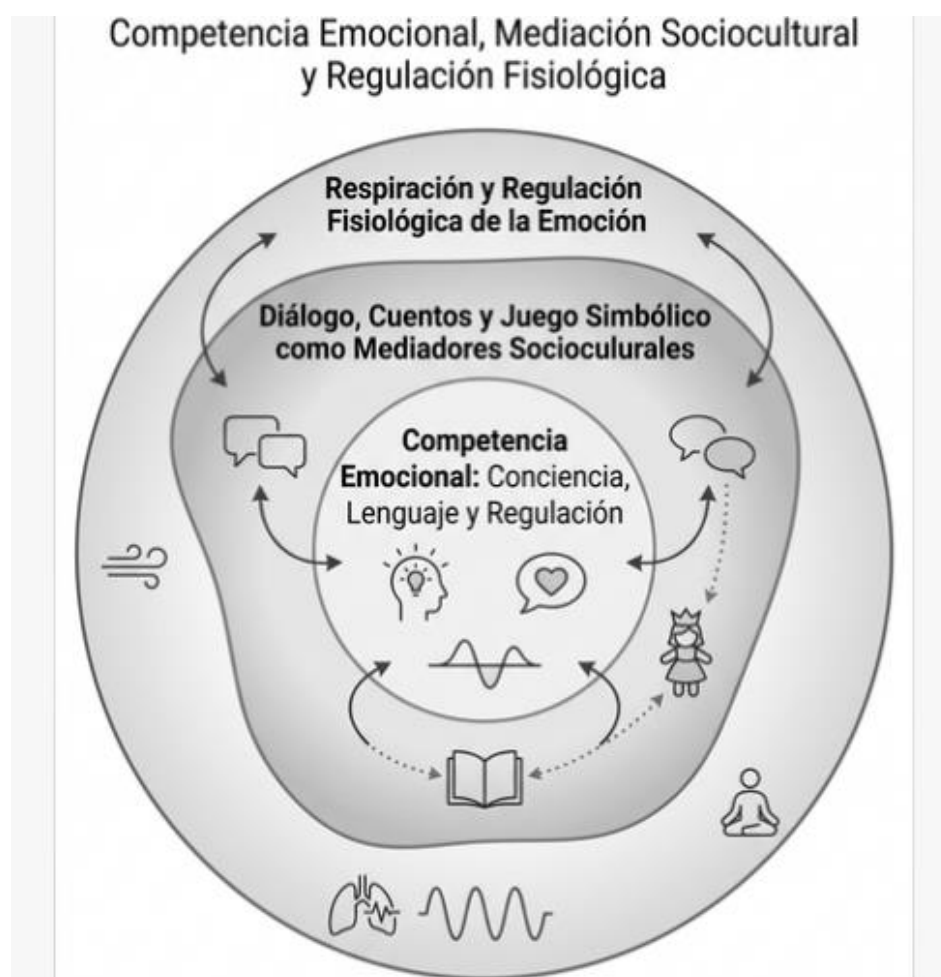
El informante, describe un enfoque integral basado en acompañamiento constante, establecimiento de límites claros y diálogo permanente sobre las emociones que surgen en la cotidianidad del aula. Fenomenológicamente, esto implica que la docente está presente no sólo en los momentos críticos, sino en el día a día, ayudando a leer las situaciones y las emociones asociadas. Ante la frustración, por ejemplo, se invita al niño a reconocer lo que siente, ponerle nombre a esa emoción y expresarla de manera verbal, al tiempo que se valida el sentimiento y se orienta hacia formas adecuadas de manejo. Es decir, no se minimiza (“no es para tanto”) ni se reprime, sino que se legitima y se encauza.

Además, PLMEE enfatiza los momentos de regulación emocional grupal, como ejercicios de respiración y relajación, y la lectura de cuentos sobre emociones, que facilitan conversaciones más profundas sobre lo que se siente y las estrategias de autorregulación. Fenomenológicamente, la regulación deja de ser sólo responsabilidad individual para devenir experiencia compartida: el grupo entero cierra los ojos, respira, escucha un cuento, conversa, construyendo una cultura emocional común. Esta práctica combina estructura (límites claros), contención (acompañamiento, validación) y herramientas concretas (respiración, cuentos) para que los niños avancen en reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones.

De esta manera sucinta, que las docentes describen un conjunto coherente de estrategias para que los niños identifiquen y expresen sus emociones: diálogo, respiración y calma corporal, uso de cuentos y juego de roles, límites claros y validación emocional, todo ello enmarcado en un acompañamiento constante. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como: **Competencia emocional: conciencia, lenguaje y regulación; Diálogo, cuentos y juego simbólico como mediadores socioculturales; Respiración y regulación fisiológica de la emoción.**

Figura 30

Conceptos emergentes P9D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P9D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, la **Competencia emocional: conciencia, lenguaje y regulación**, se revela tras las estrategias descritas se alinean con el modelo de competencia emocional desarrollado por Denham (2007), donde define la competencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen “la conciencia de la experiencia emocional, la comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, el uso del lenguaje emocional, la implicación empática en las emociones de otros y la autorregulación de emociones aversivas” (p. 613–614). Durante la etapa preescolar, los niños se vuelven progresivamente más diestros en varias de estas dimensiones, lo que contribuye a su competencia social y salud mental.

Las prácticas de PLEI2 y PLMEE responden directamente a este esquema: al enseñar a los niños a usar palabras para describir cómo se sienten, y al invitarlos a ponerle nombre a sus emociones, las docentes promueven la conciencia y el lenguaje emocional. Al validar los sentimientos y orientar hacia formas saludables de manejo, trabajan la empatía y la autorregulación. Denham (2007), subraya que estas habilidades no surgen espontáneamente, sino que se desarrollan a través de interacciones con adultos sensibles que hablan explícitamente sobre las emociones y ofrecen estrategias concretas para manejarlas. Así, las prácticas relatadas se inscriben en una pedagogía de la competencia emocional que la investigación considera central para el éxito social y preacadémico.

Sobre los **Diálogo, cuentos y juego simbólico como mediadores socioculturales**, se destaca que, desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978), otorga un lugar central al lenguaje, al diálogo y a las herramientas culturales (como los cuentos y el juego simbólico) en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Vygotsky (1978), sostiene que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social, y después, en el plano psicológico” (p. 57). Es decir, el niño aprende a regularse primero con la ayuda de otros, usando palabras, historias y símbolos compartidos, para luego internalizar esas herramientas. Los cuentos que abordan emociones, los juegos de rol y las conversaciones guiadas

funcionan como mediadores simbólicos que permiten al niño comprender y reorganizar su experiencia afectiva.

En un capítulo sobre la base emocional del aprendizaje, Denham y Zinsler (2013), enfatizan que la competencia emocional “contribuye directamente al progreso social y preacadémico” y que un estilo expresivo positivo, un conocimiento emocional sofisticado y una creciente capacidad de regular la expresión son “señas de una interacción social y un aprendizaje exitosos” (p. 152–153). Para ello, recomiendan que los docentes lean libros relacionados con las emociones, hablen explícitamente sobre sentimientos y practiquen estrategias de resolución de conflictos en el aula. Las prácticas de PLEI2 y PLMEE, uso de cuentos, juego de roles, diálogo permanente, concretan estas recomendaciones y pueden interpretarse como creación de zonas de desarrollo próximo para la competencia emocional: los niños, acompañados por la maestra, ensayan formas de nombrar, comprender y regular lo que sienten, que luego podrán emplear en otros contextos.

En este mismo orden se tiene presente: ***Respiración y regulación fisiológica de la emoción***, donde, desde la invitación de PLEI1 y PLMEE a respirar profundo, calmar el corazón y realizar ejercicios de relajación grupal encuentra respaldo en la literatura sobre regulación fisiológica del estrés y la ansiedad en la infancia. Programas de educación emocional, como los descritos por Cuentos para Crecer (2021), destacan que la respiración profunda regula el sistema nervioso parasimpático para estimular un estado de relajación y que, al aportar oxígeno de forma pausada, los músculos dejan de estar tensos y disminuyen los picos de cortisol y adrenalina asociados a la respuesta de estrés (p. 2- 3). Esta regulación corporal crea condiciones para que el niño pueda luego dialogar y reflexionar, tal como describe PLEI1.

En una revisión de técnicas de respiración y mindfulness para niños, se señala que estas prácticas ayudan a los niños a gestionar sus emociones, mejorar su atención y sentirse más seguros de sí mismos, y que activar el sistema parasimpático mediante ejercicios sencillos (como imaginar que la barriga es un globo que se infla y desinfla) ayuda a calmar la mente y el cuerpo (Oceánica, 2025, p. 3). Las experiencias

relatadas, en las que el grupo cierra los ojos, respira profundo y luego conversa, materializan esta conexión entre regulación fisiológica y regulación psicológica: al calmar el cuerpo, se facilita el uso del lenguaje y de las estrategias cognitivas para manejar la emoción. Así, las prácticas de respiración y relajación no son meros recursos accesorios, sino componentes fundamentales en la construcción de la autorregulación emocional en preescolar.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil***. La competencia emocional en preescolar articula la conciencia, el lenguaje y la regulación de las emociones mediante prácticas mediadas socioculturalmente como el diálogo, los cuentos, el juego simbólico y estrategias corporales de respiración y calma fisiológica.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender que la competencia emocional no se limita a reconocer estados afectivos, sino que implica nombrarlos, narrarlos y encarnarlos en prácticas concretas de regulación que el niño aprende en interacción con otros. La conciencia emocional se profundiza cuando el niño dispone de palabras, historias y metáforas que le permiten comprender qué siente y por qué lo siente, mientras que el juego simbólico y la respiración actúan como mediaciones corporales que traducen ese entendimiento en calma, autocontrol y capacidad para sostener el vínculo con los demás.

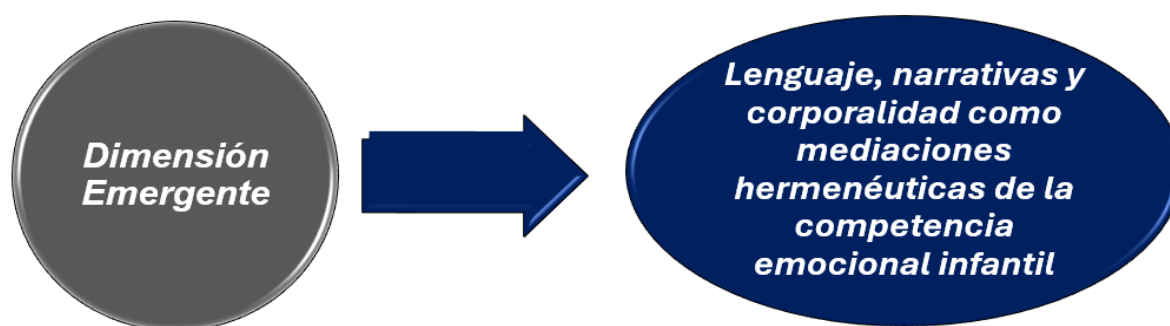
Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, el énfasis en el lenguaje y las narrativas resulta central: el autor sostiene que “a través del lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores” y que el lenguaje cotidiano es “un enorme depósito donde se sedimenta la riqueza de la experiencia humana” (Van Manen, 2016, p.14). En el contexto preescolar, los cuentos sobre emociones, los medita-cuentos y el juego simbólico permiten que el niño vuelva pensable y decible la frustración, la tristeza o el miedo, de modo que la investigación fenomenológica debe describir estas escenas desde dentro, atendiendo a sentimientos, clima y sentido vivido más que a categorías abstractas (Van Manen, 2016, p. 65).

La hermenéutica de Gadamer complementa este enfoque al concebir el lenguaje como “medio universal en el que se realiza la comprensión” y al afirmar que “en el lenguaje el mundo se presenta” (Gadamer, 1975, pp. 390, 448). Cuando el docente dialoga con el niño sobre su enojo o su miedo, cuando se narran cuentos que simbolizan la frustración y se guía la respiración para recuperar la calma, se produce un acontecimiento hermenéutico en el que el niño comprende su mundo emocional de un modo nuevo. Las prácticas de respiración y regulación fisiológica descritas en programas de mindfulness infantil –como inhalar profundo, exhalar lento y asociar la calma a imágenes narrativas– muestran que el cuerpo también se convierte en lugar de comprensión y de aprendizaje emocional, reforzando hábitos de gestión emocional desde edades tempranas.

En suma, esta dimensión destaca que la competencia emocional en la educación preescolar es un fenómeno profundamente mediado: por el lenguaje que nombra, por las narrativas que significan, por el juego simbólico que explora y por la respiración que encarna la regulación. Estas mediaciones constituyen un núcleo fenomenológico clave para la teorización de las vivencias socioemocionales infantiles en el estudio doctoral, articulando lo psicológico, lo lingüístico y lo corporal en un horizonte hermenéutico compartido entre familia y escuela.

Figura 31

Dimensión emergente PD9



Nota: Descripción Dimensión emergente PD9

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela

Decima pregunta a Docentes.

Las respuestas de los docentes a esta pregunta sintetizan y articulan la influencia primordial de la familia en el desarrollo socioemocional observado en el ámbito escolar. Los testimonios no solo confirman una correlación, sino que describen los mecanismos de transferencia por los cuales el mundo familiar se hace presente en la conducta, la disposición y la capacidad relacional del niño en el aula. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como un fenómeno que emerge de una trama de sentido familiar y se actualiza en la intersubjetividad escolar. Las tres docentes coinciden en que la familia es un sostén decisivo del desarrollo socioemocional que se hace visible en el aula: cuando en casa hay diálogo, afecto, límites claros y colaboración con la escuela, los niños llegan más seguros, empáticos y receptivos a la mediación adulta.

De ello se desprenden, tras la pregunta: Desde su experiencia, ¿Cómo contribuye la familia al desarrollo socioemocional que usted observa en el niño o niña en la escuela?, dos ideas fundamentales: *Crece el grupo de familias que buscan “calidad de vida” emocional para sus hijos: escuchan sus emociones y solucionan problemas de manera tranquila, aunque aún persisten prácticas de maltrato; Las familias que basan la crianza en amor, sana convivencia y diálogo, y que acatan sugerencias de la escuela para manejar conflictos, potencian el desarrollo socioemocional observado en el aula;* que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado:

PLE11: *He logrado ver que durante los últimos años, son más las mamitas que buscan brindar a sus hijos calidad de vida; eso significa brindar a ellos una forma mas sana de enfrentar las situaciones diarias, buscando que sus emociones sean escuchadas y dando solución a los problemas de forma tranquila. Obvio que aún*

tenemos mamás maltratadoras pero eso con el tiempo ha ido disminuyendo. Este año tuve un grupo especial, que se preocupaban por brindar a los niños aprendizaje basado en el amor y la sana convivencia. Familias que en su mayoría acataban sugerencia de manejo de conflictos en casa, procurando hablar con ellos y buscando soluciones entre todos.

Este parecer, percibe un cambio generacional en las familias: en los últimos años son más las mamás que buscan brindar a sus hijos calidad de vida, lo que ella traduce como “una forma más sana de enfrentar las situaciones diarias, buscando que sus emociones sean escuchadas y dando solución a los problemas de forma tranquila. Fenomenológicamente, la docente observa que muchas madres han pasado de estilos de crianza centrados en el maltrato o el grito a prácticas más dialogantes y reguladas, donde se escucha la emoción del niño y se buscan soluciones calmadas.

Reconoce, sin embargo, que aún tenemos mamás maltratadoras, pero eso con el tiempo ha ido disminuyendo, lo que evidencia la coexistencia de prácticas violentas y de crianza respetuosa en el contexto. Destaca que este año tuvo un grupo especial de familias que apostaban por aprendizaje basado en el amor y la sana convivencia, y que en su mayoría acataban sugerencias de manejo de conflictos en casa, procurando hablar con ellos y buscando soluciones entre todos. En su vivencia, cuando la familia asume un estilo afectivo, dialogante y coherente con las orientaciones de la escuela, el desarrollo socioemocional del niño se potencia: se ve en la forma tranquila de afrontar problemas, en la disposición a hablar de lo que sienten y en la búsqueda compartida de soluciones. La familia, entonces, aparece como coeducadora emocional, capaz de reforzar o debilitar lo que se trabaja en el aula.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *Las familias que fomentan seguridad, autoestima y empatía en casa suelen tener niños más seguros y felices en la escuela; La comunicación y el trabajo conjunto entre familia y docentes son claves para apoyar de manera coherente el desarrollo socioemocional del niño; revelando desde esta postura:*

PLEI2: *La familia juega un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños. Las familias que promueven la seguridad, la autoestima y la empatía en*

casa, tienen niños más seguros y felices en la escuela. También es importante que las familias se comuniquen con los maestros y trabajen juntos para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños.

Aquí se afirma que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños, y concreta que las familias que promueven la seguridad, la autoestima y la empatía en casa tienen niños más seguros y felices en la escuela. Fenomenológicamente, la docente experimenta una continuidad entre hogar y aula: cuando el niño vive en un entorno donde se siente protegido, valorado y tratado con empatía, llega al contexto escolar con una base afectiva que se traduce en confianza para participar, mayor estabilidad emocional y mejor relación con los compañeros.

A todo ello, se añade que también es importante que las familias se comuniquen con los maestros y trabajen juntos para apoyar este desarrollo, señalando que no basta el clima intrafamiliar, sino que se requiere una alianza familia-escuela. La comunicación con los maestros permite detectar a tiempo dificultades emocionales, coordinar estrategias y sostener un mensaje coherente entre los dos contextos. La vivencia de PLEI2 muestra que el desarrollo socioemocional es un proceso ecológico: las competencias que el niño despliega en la escuela (seguridad, felicidad, empatía) tienen sus raíces en prácticas familiares y se consolidan cuando existe trabajo conjunto entre la familia y la institución educativa.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La familia, como primer contexto, enseña a reconocer, expresar y regular emociones; hogares con diálogo, escucha y reflexión producen niños más seguros y abiertos al diálogo en la escuela; Límites claros y coherentes en la familia fortalecen la tolerancia a la frustración y el respeto, lo que se refleja en mejor convivencia y receptividad a la mediación adulta en el aula; que se destaca en:*

PLMEE: *Desde mi experiencia, la familia cumple un papel fundamental en el desarrollo socioemocional que se observa en los niños y niñas en la escuela, ya que es el primer espacio donde aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones. Cuando en el hogar se promueve el diálogo, la escucha activa y la reflexión continua, los niños llegan al aula con mayor seguridad emocional, logran identificar lo que sienten*

y muestran mayor disposición para comunicarse y encontrar soluciones a sus conflictos. Asimismo, los límites claros y coherentes establecidos en la familia favorecen la tolerancia a la frustración y el respeto por los demás. Estas bases se reflejan en la convivencia escolar, donde los niños que cuentan con un entorno familiar que valida sus emociones y orienta sus acciones suelen ser más abiertos al diálogo y receptivos a la mediación del adulto.

Esta visión profundiza en la función formativa de la familia: la define como primer espacio donde aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones.

Fenomenológicamente, el hogar aparece como matriz emocional originaria: allí el niño aprende, mediante la experiencia cotidiana, qué hacer con lo que siente. La docente comenta que, cuando en el hogar se promueve diálogo, escucha activa y reflexión continua, los niños llegan al aula con mayor seguridad emocional, logran identificar lo que sienten y muestran mayor disposición para comunicarse y encontrar soluciones a sus conflictos. Es decir, el trabajo emocional que hace la familia se ve en el aula: niños que se atreven a hablar, que nombran sus emociones y que buscan caminos dialogados para resolver tensiones.

También se subraya que, los límites claros y coherentes establecidos en la familia favorecen la tolerancia a la frustración y el respeto por los demás. La estructura familiar (reglas consistentes, consecuencias previsibles) se traduce en escuela en niños que aceptan turnos, respetan normas y soportan mejor los no o las demoras. Concluye que las familias que validan las emociones y orientan las acciones suelen ser más abiertas al diálogo y receptivas a la mediación del adulto en la escuela, facilitando la convivencia y el trabajo pedagógico. La familia, por tanto, es tanto origen de habilidades emocionales como aliada (o no) de la mediación docente.

Las tres docentes coinciden en que la familia es un sostén decisivo del desarrollo socioemocional que se hace visible en el aula: cuando en casa hay diálogo, afecto, límites claros y colaboración con la escuela, los niños llegan más seguros, empáticos y receptivos a la mediación adulta. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***La familia como núcleo del desarrollo socioemocional; Entorno familiar afectivo, prácticas de crianza y ajuste socioemocional; Apego, base segura y colaboración familia-escuela.***

Figura 32

Conceptos emergentes P10D



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P10D. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, la **familia como núcleo del desarrollo socioemocional**, concepto de las tres docentes, que coinciden en ubicar a la familia como fundamento del desarrollo socioemocional. Este énfasis aparece claramente en la revisión de Lara-Montero (2025), quienes concluyen que “un entorno estimulante y positivo en el núcleo familiar es crucial para el inicio y el desarrollo de habilidades socioemocionales, claves para una eficiente adaptación social y para un éxito académico” (p. 253). Los autores subrayan que la calidad de la interacción familiar, el apoyo emocional y la dinámica

relacional inciden directamente en el bienestar emocional y social del niño. Esto respalda la percepción de PLEI2 y PLMEE: cuando en casa hay seguridad, afecto, escucha y reflexión, los niños llegan a la escuela más estables, empáticos y preparados para relacionarse.

A su vez, Chevez et al., (2025), al abordar el desarrollo socioemocional en educación inicial, señalan que la familia es “el espacio primario donde el niño construye sus primeras experiencias de apego, seguridad y reconocimiento”, y que estas experiencias “se convierten en la base sobre la cual se edifican sus competencias emocionales y sociales” (p. 5). Esto coincide con PLMEE cuando dice que la familia es “el primer espacio donde aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones”. La convergencia entre estas voces teóricas y las vivencias docentes refuerza la centralidad de la familia en la caracterización del desarrollo socioemocional en preescolar.

Ante esto, que el ***Entorno familiar afectivo, prácticas de crianza y ajuste socioemocional***, reflejado en PLEI1, distingue entre familias que usan el maltrato y familias que han transitado hacia una crianza basada en el amor y la sana convivencia. En la misma línea, un estudio de Pachay et al., (2025), muestra que “un entorno familiar afectivo, estable y con prácticas de crianza positivas promueve habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social efectiva; en contraste, entornos disfuncionales se asocian con mayores riesgos de retrasos socioemocionales y dificultades conductuales” (p. 4). Las docentes observan justamente esa diferencia: niños provenientes de hogares donde se valida y dialoga vs niños expuestos a prácticas violentas.

Desde una perspectiva divulgativa, Aldeas Infantiles SOS Colombia (2022), resume que en la familia los niños “aprenden a reaccionar emocionalmente” y que las formas en que se expresa el afecto “les enseñan también a expresar sus emociones”; cuando la familia ofrece apego seguro, se favorecen “mejores habilidades sociales, mayor autoestima y relaciones más afectuosas, respetuosas y saludables” (p. 2). Además, recomiendan practicar la validación emocional y promover la empatía a través

del ejemplo, escuchando sin juicios y mostrando coherencia en la regulación adulta. Las familias que describe PLEI1, que escuchan emociones, hablan de conflictos y buscan soluciones en conjunto, encarnan estas prácticas, mientras que las mamás maltratadoras se acercan a los entornos disfuncionales asociados con mayor riesgo socioemocional. Esto explica por qué las docentes ven diferencias claras en la seguridad, empatía y manejo de conflictos entre grupos de niños según su entorno familiar.

También, el constructo: ***Apego, base segura y colaboración familia-escuela***, se destaca en la insistencia de PLEI2 y PLMEE en la seguridad, la autoestima y la empatía remite a la teoría del apego y al modelo ecológico. Bowlby (1979), citado en Mónaco et al., (2021), planteó que los niños que cuentan con figuras de cuidado que proveen protección y asistencia en momentos de amenaza o daño desarrollan un apego seguro, lo que les permite formar “un modelo mental de confianza en el entorno y una buena valoración propia y de los demás” (p. 4). Este modelo interno se traduce en mayor capacidad para enfrentar el estrés, procesar emociones y establecer vínculos basados en la confianza. En términos escolares, esto se ve en niños más seguros y felices en la escuela, tal como describe PLEI2.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), retomado por Pachay et. al., (2025), la familia y la escuela se entienden como sistemas interrelacionados (microsistemas) cuyo grado de coordinación (mesosistema) afecta el desarrollo infantil. Cuando, como desea PLEI2, las familias se comunican con los maestros y trabajan juntos, se construye un mesosistema coherente que fortalece las competencias socioemocionales del niño.

Las investigaciones revisadas por Pachay et al. (2025), muestran que la calidad de las relaciones intrafamiliares y la articulación con la escuela son “factores decisivos en la construcción de competencias socioemocionales”, y que su fortalecimiento requiere acciones coordinadas entre familia, escuela e instituciones públicas (p. 6). Las experiencias narradas por las docentes, familias que acatan sugerencias de manejo de conflictos, que dialogan, que colaboran con los maestros, ilustran este modelo en

acción, ofreciendo un soporte empírico a la tesis de que el desarrollo socioemocional en preescolar es un producto compartido de la familia y la escuela.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela***. La familia se configura como núcleo del desarrollo socioemocional infantil, ofreciendo un entorno afectivo y prácticas de crianza que, desde el apego y la base segura, se articulan con la colaboración familia-escuela para favorecer el ajuste socioemocional en la educación preescolar.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender la familia como centro afectivo y pedagógico desde donde se origina el desarrollo socioemocional del niño: el entorno familiar afectivo y las prácticas de crianza sensibles configuran el tipo de apego que el niño construye, proporcionando una base segura desde la cual explora el mundo, se vincula con otros y se adapta al contexto escolar. Un apego seguro, sustentado en cuidado, protección y disponibilidad emocional, se ha reconocido como pilar fundamental del bienestar infantil, pues favorece la regulación emocional, la empatía y la capacidad de establecer relaciones sanas a lo largo de la vida, elementos clave del ajuste socioemocional.

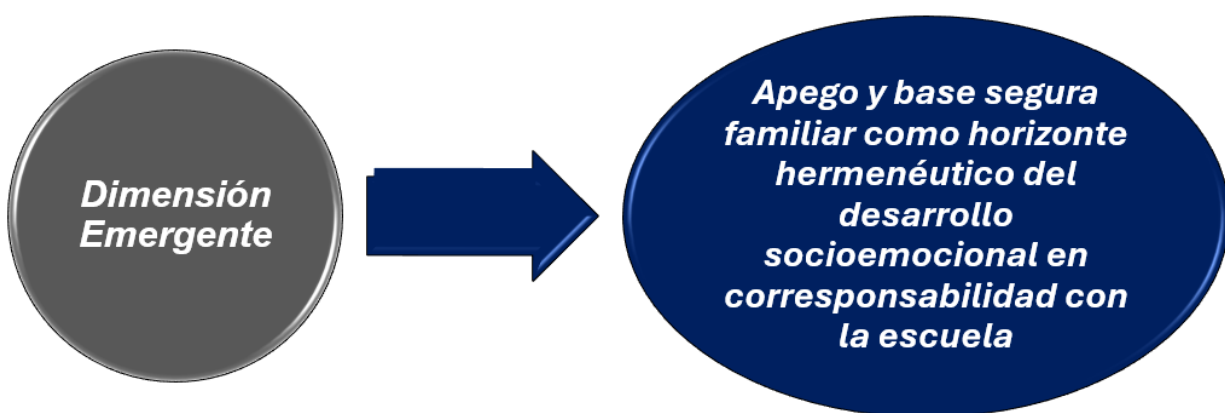
Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, la crianza y el apego se comprenden como experiencias vividas que dan “suelo” al niño: el adulto, en su relación pedagógica, está llamado a un cuidado que no suplante al niño, sino que “prepare tal lugar en el que el niño sea empoderado para ser y llegar a ser” (Van Manen, 2016, p. 60). En esa línea, la familia que ofrece una base segura, mediante amor, consistencia y límites claros, permite que el niño experimente el mundo como hogar, un espacio donde puede habitar y desarrollar hábitos de ser y hacer, condición de posibilidad para un ajuste socioemocional sano y para un ingreso más armónico al aula preescolar.

La perspectiva hermenéutica de Gadamer (1989), ayuda a comprender la colaboración familia-escuela como encuentro de horizontes formativos: la crianza familiar se inscribe en una tradición de valores y prácticas que se confronta y se enriquece en el diálogo con la escuela. En su reflexión sobre Bildung, Gadamer muestra que la formación es un proceso de configuración del propio ser a partir de imágenes y modelos que provienen de la tradición, no como simple transmisión, sino como “fusión de horizontes” entre lo heredado y lo nuevo (Gadamer, 1989, pp. 10–19). Cuando familia y escuela colaboran, el niño vive una continuidad básica entre el apego seguro del hogar y las experiencias de cuidado y reconocimiento en el aula, lo que fortalece su confianza, su capacidad de adaptación y su desarrollo socioemocional integral.

En suma, esta dimensión resalta que la familia, a través del apego y de un entorno afectivo cuidadoso, no sólo inicia el desarrollo socioemocional, sino que lo proyecta hacia la escuela mediante una colaboración que puede potenciar o debilitar el ajuste del niño. Esta articulación familia-escuela, entendida como proceso hermenéutico de formación y cuidado, constituye un eje central para la teorización de las vivencias socioemocionales de los estudiantes de preescolar en el estudio doctoral.

Figura 33

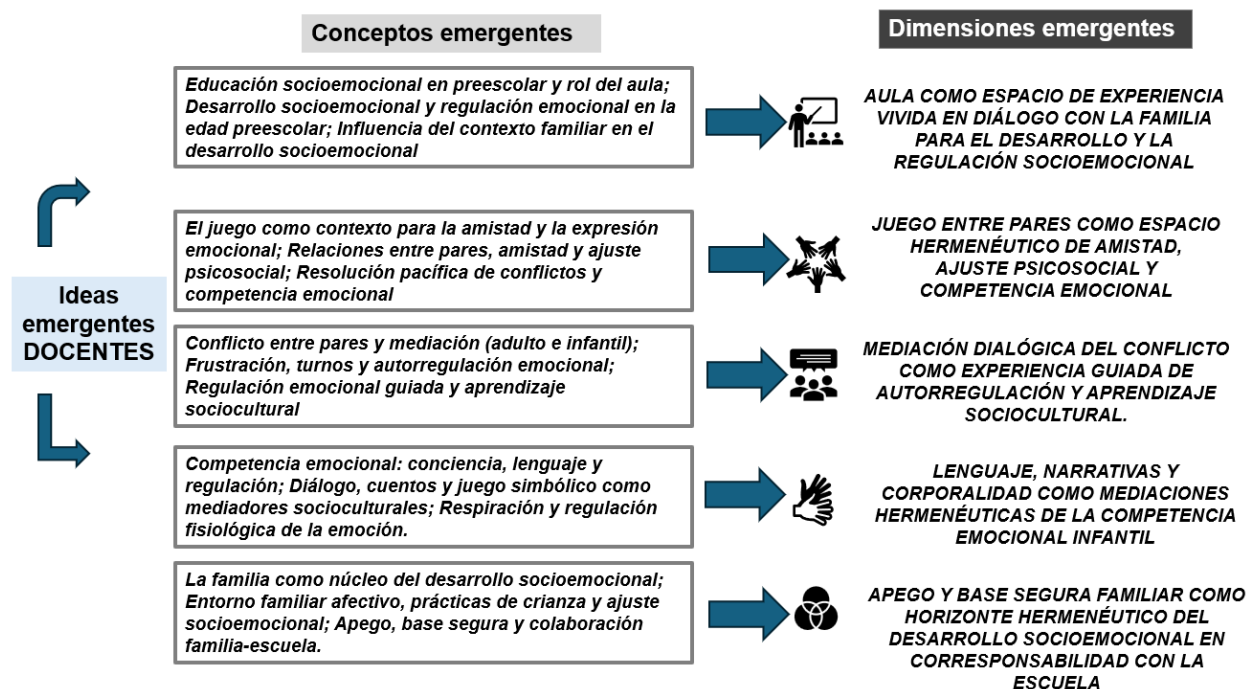
Dimensión emergente PD10



Nota: Descripción Dimensión emergente PD10

Figura 34

Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 2: Docentes



Nota: Descripción síntesis, Categoría preliminar 2: docentes

Categoría preliminar 2: PADRES DE FAMILIA

De este análisis, realizado a las entrevistas a los **Padres de familia**, se destaque la siguiente emergencia fenomenológica, descrita a continuación:

Tabla 7

Categoría preliminar 2: Ideas, conceptos y categorías emergentes: Padres de familia.

Categoría preliminar	Ideas emergentes	Conceptos emergentes	Dimensiones emergentes
Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar	<i>El niño muestra aún conductas agresivas, pero se espera que desarrolle respeto, compañerismo y amabilidad como normas de convivencia en casa y en la escuela; La</i>	<i>Expresión emocional infantil y funcionamiento familiar; Educación socioemocional en</i>	<i>Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de</i>

<i>interacción obligada con compañeros (compartir y hablar) en la institución está ayudando a modificar su forma de relacionarse, favoreciendo habilidades sociales básicas; El niño expresa abiertamente emociones negativas (enojo, tristeza, miedo), lo cual indica una buena capacidad de identificación y comunicación emocional en el hogar; La madre apoya mediante escucha, abrazo y conversación, configurando un estilo de crianza que valida emociones y favorece el desarrollo socioemocional; Emm muestra un alto desarrollo socioemocional: seguridad en sí mismo, empatía, facilidad para hacer amigos y libre expresión de emociones y vulnerabilidades; La familia trabaja intencionalmente el manejo de la frustración mediante regulación (pausar, calmar, buscar soluciones), promoviendo habilidades de autorregulación progresiva,</i>	preescolar: autoconocimiento, autorregulación y empatía; Validación emocional y regulación en la familia.	regulación socioemocional infantil
<i>La madre intenta manejar la tristeza o enojo del niño mediante preguntas, escucha y explicaciones sobre lo bueno, lo malo y los peligros en la familia y con amigos; y Hay una conciencia explícita de que gritar y reaccionar con enojo no funciona y empeora la situación, lo que la lleva a buscar formas más reguladas de acompañamiento emocional; La madre utiliza abrazo, explicación y tiempo como herramientas principales para calmar al niño y acompañar tristeza, enojo o miedo; La paciencia y la invitación a “pensar algo bonito” funcionan</i>	Validación emocional como base del desarrollo socioemocional; regulación emocional: del abrazo y la respiración a la autorregulación; Límites al grito y a la reactividad parental.	Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil

como formas de co-regulación y de enseñar estrategias básicas de autorregulación; La gestión de emociones se basa en diálogo, confianza y normalización de las emociones negativas, buscando que el niño entienda que sentir rabia o tristeza es humano, pero que debe aprender a gestionarlas; La familia aplica co-regulación activa (abrazo, contacto físico, respiración profunda, conteo) y psicoeducación sencilla sobre el cerebro, para que el niño vaya adquiriendo herramientas de autorregulación que pueda usar también cuando está solo;

El juego con pares activa conflictos (agresividad ante empujones o negativa a compartir) que se transforman en oportunidades para enseñar respeto, espera y compartir; La madre utiliza el juego cotidiano para transmitir un ideal de “niño de bien”, asociando la socialización lúdica con aprendizajes morales y de autorregulación (“así es la vida, hay que esperar y respetar”); El juego con otros niños en espacios informales permite practicar compañerismo, compartir y amabilidad, aunque el niño aún lucha con la desesperación y la impaciencia; La madre acompaña el juego recordando la importancia de esperar turnos, usando la experiencia lúdica como contexto para enseñar paciencia y control de impulsos; El niño utiliza el juego como espacio para ejercer liderazgo empático: ajusta sus interacciones a la edad y capacidades de otros, considera sus gustos y busca

Juego entre pares y desarrollo de habilidades socioemocionales; Compartir, respetar turnos y habilidades sociales en el juego; Relaciones entre pares, empatía y ajuste social.

Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización empática y ajuste socioemocional

comunicarse aun ante dificultades; La facilidad para hacer amigos “en todo lado” y la sensibilidad hacia las necesidades del otro expresan un desarrollo socioemocional elevado, en el que el juego se convierte en laboratorio de empatía, respeto y comunicación;

La confianza se fomenta mediante mensajes de amor incondicional (“te amo aunque te equivoques”) y una narrativa de mejora posible “día a día” sin exigir perfección; Se promueve la seguridad en sí mismo ayudándolo a concentrarse y terminar tareas a pesar de distracciones, para que experimente que es capaz de sostener el esfuerzo; La confianza se nutre de mensajes explícitos de autoeficacia (“sí puedes, eres capaz, eres fuerte”) que buscan que el niño “crea en sí mismo”; El acompañamiento en retos concretos (aprender a montar bicicleta) sirve como experiencia de éxito que confirma esos mensajes y fortalece la autoconfianza; La confianza se construye desde la primera infancia mediante un vínculo seguro: acompañar al niño a “conocer el mundo de la mano” de figuras en las que confía; Se fomenta la seguridad animándolo a asumir retos y a aceptar la posibilidad de perder como experiencia de aprendizaje, reforzando resiliencia y sentido de competencia;

La institución debe enseñar disciplina, respeto y responsabilidad, orientando al niño en “lo bueno y lo malo” de la vida para que llegue a ser un

Papel de la familia en la autoestima y la autoconfianza infantil; Estrategias para fomentar seguridad en sí mismos: mensajes, retos y acompañamiento; Apego seguro, base segura y resiliencia.

Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil

Alianza familia-escuela y apoyo socioemocional; Educación social y emocional como

Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado

<i>“niño de bien” y feliz; Se espera que la escuela brinde cuidado afectivo: que ayuden, quieran y acepten al niño como es, priorizando su felicidad y sensación de bienestar; La institución debe ofrecer atención, dedicación y cuidado mientras la madre trabaja, enseñando al niño a expresarse con los demás y apoyándolo cuando enfrenta problemas; Se espera una comunicación fluida escuela– familia, donde la docente informe “cuando vea algo raro” para poder acudir y participar en el apoyo socioemocional del niño; La institución debe continuar el trabajo familiar, acompañando dificultades y éxitos, y orientando a cada niño según sus intereses mediante diálogo, confianza, amor y respeto para formar un ser íntegro y seguro; El uso de miedo, violencia, golpes y gritos en la escuela destruye emocionalmente al niño y lesiona su desarrollo; la prioridad debe ser el respeto al niño como sujeto en desarrollo (neuronal, emocional y psíquico);</i>	misión explícita de la escuela; Entorno escolar afectivo y libre de violencia.	socioemocional y clima escolar no violento

Nota: Categoría preliminar 2: Padres de familia

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de regulación socioemocional infantil

Sexta pregunta a Padres de Familia.

Las respuestas a esta pregunta despliegan una perspectiva parental íntima sobre cómo el niño habita y expresa su mundo emocional en diferentes esferas relacionales. Los testimonios no solo describen conductas, sino que revelan las teorías

implícitas de los padres sobre el desarrollo emocional y su experiencia vivida al acompañar este proceso. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como una trayectoria singular que se despliega en la tensión entre la constitución subjetiva y las demandas del mundo social. Las respuestas de las familias permiten ver distintos niveles de desarrollo socioemocional: desde niños que aún muestran agresividad, pero aprenden a compartir y hablar, hasta otros que expresan abiertamente sus emociones y trabajan el manejo de la frustración con acompañamiento adulto.

De ello, emergen, tras la pregunta: ¿Considera que su hijo expresa abiertamente sus emociones en casa y tiene la facilidad de compartir con familiares, burla, amigos y compañeros de la Escuela?, dos ideas fundamentales: *El niño muestra aún conductas agresivas, pero se espera que desarrolle respeto, compañerismo y amabilidad como normas de convivencia en casa y en la escuela; La interacción obligada con compañeros (compartir y hablar) en la institución está ayudando a modificar su forma de relacionarse, favoreciendo habilidades sociales básicas;* que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado.

MAC: *...el es un poco agresivo en la institución y en otras partes tiene que ser un niño respetuoso compañerista y amable. Él en la institución los compañeros porque tiene que compartir y hablar, eso le ha ayudado mucho.*

Aquí se reconoce que su hijo es un poco agresivo, pero afirma que en la institución y en otras partes tiene que ser un niño respetuoso, compañerista y amable. Señala que, en la institución, con los compañeros, porque tiene que compartir y hablar, eso le ha ayudado mucho. Esta vivencia sugiere un niño que aún presenta respuestas impulsivas o agresivas, pero que, gracias a las demandas del contexto escolar (compartir, dialogar), va incorporando normas de respeto, cooperación y amabilidad.

Fenomenológicamente, la madre percibe la escuela como un espacio que obliga a su hijo a salir de patrones agresivos hacia formas más reguladas de interacción, en tanto debe convivir con pares, seguir reglas y participar en actividades grupales. La

expresión tiene que refleja que, para ella, hay un deber ser (respetuoso, compañerista, amable) hacia el cual el niño se dirige, aunque aún no lo encarne de manera plena. La dimensión socioemocional se revela en esa tensión entre agresividad inicial y aprendizajes de convivencia que la madre valora como avances.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *El niño expresa abiertamente emociones negativas (enojo, tristeza, miedo), lo cual indica una buena capacidad de identificación y comunicación emocional en el hogar; La madre apoya mediante escucha, abrazo y conversación, configurando un estilo de crianza que valida emociones y favorece el desarrollo socioemocional;* destacado en:

PBI: *Si, ese no se queda cayado, cuenta cuando esta bravo y si esta triste o con miedo. Yo lo que hago es escucharlo, abrazarlo y hablamos.*

El informante responde que sí considera que su hijo expresa sus emociones: ese no se queda callado, cuenta cuando está bravo y si está triste o con miedo. Describe su propia respuesta: yo lo que hago es escucharlo, abrazarlo y hablamos.

Fenomenológicamente, se visibiliza un niño con alta expresividad emocional: verbaliza enojo, tristeza y miedo, lo que indica un nivel de conciencia y confianza suficiente para compartir estados internos en casa. La madre, por su parte, se sitúa como figura de validación y contención emocional: su estrategia combina escucha activa, contacto físico afectivo (abrazar) y diálogo.

Esta dinámica muestra un entorno familiar que reconoce y legitima las emociones, ofreciendo un espacio seguro donde el niño puede no quedarse callado y sentirse acogido cuando expresa vulnerabilidad. Aunque la respuesta no detalla cómo se relaciona con familiares y compañeros, el énfasis en la apertura emocional en casa sugiere una base socioemocional significativa para luego generalizar estas competencias a contextos extra-familiares.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *...muestra un alto desarrollo socioemocional: seguridad en sí mismo, empatía, facilidad para hacer amigos y libre expresión de emociones y vulnerabilidades; La familia trabaja intencionalmente el manejo de la frustración mediante regulación (pausar, calmar, buscar soluciones), promoviendo habilidades de autorregulación progresiva, revelado en:*

MMCP: *Emmanuel es un niño muy seguro de sí mismo desde muy pequeño, siempre hemos pretendido estar presentes y hemos atendido sus necesidades, su llanto, su dolor, su miedo y ese ha sido el camino que le ha permitido construirse como un individuo capaz, tranquilo y seguro, es un niño que comparte muy fácilmente con las personas, hace amigos en todo lado, respeta a las demás personas y es muy empático con las necesidades de los demás, se expresa de forma muy propia y espontánea, no tiene miedo de mostrar sus debilidades por decirlo de alguna forma, ni de expresar sus emociones, sabe disfrutar al máximo de la vida y de las experiencias que tiene la oportunidad de vivir. Creo que algo que le cuesta un poco, pero que es muy normal para su edad es el manejo de la frustración, sin embargo, es algo en lo que hemos trabajado mucho, en que él entienda que no siempre se gana, a veces se pierde, hay cosas que cuestan un poco más, que requieren un poco más de esfuerzo y que cuando sucede algo y es necesario cambiar de planes, es mucho mejor buscar soluciones y enfocarnos en aprender algo de lo vivido, que quedarnos en el problema. Aquí se me ocurre un ejemplo, por ejemplo, cuando se le riega un vaso de agua, en lugar de entrar en crisis, lo invitamos primero a tranquilizarse para que el “cerebro no entre en caos y funcione bien” y luego a buscar una solución, creo que cada día lo logra más fácilmente y es cuestión de repetir y repetir, para que sepa cómo actuar de una mejor forma.*

Aquí se describe a Emmanuel como un niño muy seguro de sí mismo desde pequeño, atributo que vincula con la presencia constante de la familia, la atención a su llanto, dolor y miedo. Relata que es un niño que comparte muy fácilmente con las personas, hace amigos en todo lado, respeta a las demás personas y es muy empático con las necesidades de los demás, se expresa de forma muy propia y espontánea” y no tiene miedo de mostrar sus debilidades ni de expresar sus emociones.

Fenomenológicamente, presenta un perfil socioemocionalmente robusto: seguridad, empatía, facilidad para hacer amigos, expresividad emocional sin temor a la vulnerabilidad y alta capacidad de disfrute.

A la vez, reconoce una dificultad muy normal para su edad: el manejo de la frustración. Explica que han trabajado en que entienda que no siempre se gana, que algunas cosas requieren más esfuerzo y que, cuando hay que “cambiar de planes”, es

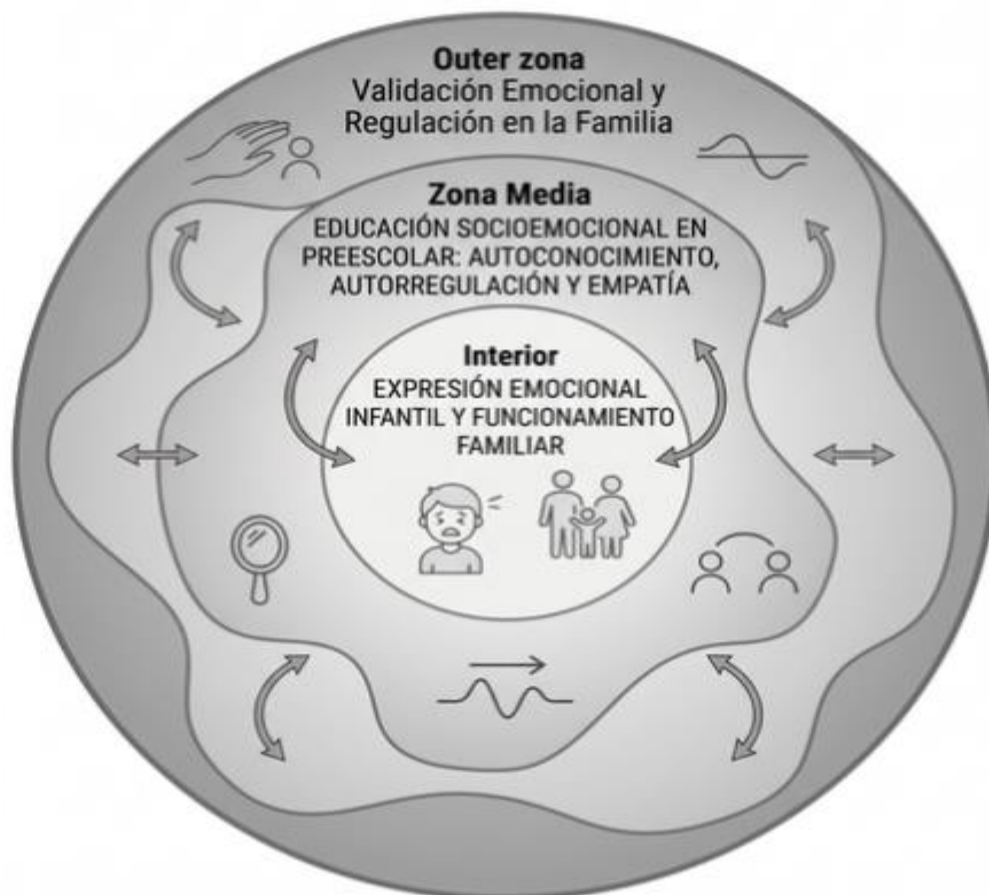
mejor buscar soluciones y aprender de lo vivido que quedarse en el problema. Ofrece un ejemplo concreto: cuando se le riega un vaso de agua, lo invitan primero a tranquilizarse para que el cerebro no entre en caos y funcione bien y luego a buscar una solución. Observa que cada día lo logra más fácilmente gracias a la repetición. Esta vivencia revela una familia que practica la co-regulación: ayudan al niño a detenerse, calmarse y luego pensar alternativas, integrando lenguaje sobre el funcionamiento del “cerebro” y una perspectiva de aprendizaje a partir de los errores. Esto refleja un nivel avanzado de trabajo socioemocional en el hogar.

Las respuestas de las familias permiten ver distintos niveles de desarrollo socioemocional: desde niños que aún muestran agresividad, pero aprenden a compartir y hablar, hasta otros que expresan abiertamente sus emociones y trabajan el manejo de la frustración con acompañamiento adulto. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de ideas emergentes que se consolidan como: ***Expresión emocional infantil y funcionamiento familiar; Educación socioemocional en preescolar: autoconocimiento, autorregulación y empatía; Validación emocional y regulación en la familia.***

Figura 35

Conceptos emergentes P6PF

Expresión Emocional, Educación Socioemocional y Validación Familiar



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P6PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, la **Expresión emocional infantil y funcionamiento familiar**, se destaca en las diferencias entre un niño que aún es un poco agresivo y otro que no se queda callado al expresar sus emociones se relacionan con el papel del entorno familiar en la expresión emocional. Un estudio sobre expresión emocional infantil y funcionamiento familiar muestra que el estilo educativo familiar está estrechamente asociado a cómo los niños expresan sus emociones: Hubo predominio de niños con estilos inhibidos en las familias donde prima el autoritarismo, así como de permisividad en los niños que expresan sus emociones de manera desajustada a las normas de expresión emocional y al contexto” (Mendes et al., 2019, p. 36). Esto sugiere que ambientes rígidos tienden a inhibir la expresión, mientras que contextos sin límites claros pueden favorecer expresiones agresivas o inadecuadas.

En contraste, materiales de orientación sobre expresión emocional destacan que los niños, desde pequeños, pueden aprender a “identificar, nombrar, expresar y autorregular sus emociones” cuando en su entorno se les ofrece lenguaje y oportunidades para hacerlo de forma aceptable (Illinois 2025, p. 2). La norma planteada es que los niños demuestran una conciencia de los sentimientos y la capacidad de identificarlos y expresarlos, capacidad que está estrechamente vinculada a las influencias culturales y sociales de la familia y su ambiente. Estas ideas fundamentan la situación de PBI y MMCP: en hogares donde se escucha, abraza y dialoga o se atienden de forma consistente llanto, miedo y dolor, es más probable que los niños se sientan autorizados a expresar lo que sienten y desarrollen estilos de expresión más ajustados.

Ante esto, la ***Educación socioemocional en preescolar: autoconocimiento, autorregulación y empatía***, se muestra en la descripción que hace MMCP de Emmanuel coincide con las dimensiones de la educación socioemocional en preescolar. Piaget (2024), señala que la educación socioemocional incluye el autoconocimiento (conciencia de las propias emociones y autoestima), la autorregulación (regular pensamientos, sentimientos y conductas, controlar impulsos), la conciencia social (empatía, respeto) y las habilidades de relación (comunicación, cooperación) (p. 2-3). Se propone, entre otras acciones, “enseñar a los niños a identificar, nombrar, expresar y autorregular sus emociones”, y se subraya la importancia de que puedan reconocer emociones como alegría, tristeza, enojo o miedo.

Ante esto, Emmi (2025), al definir el desarrollo socioemocional, afirma que se refiere a la capacidad de “comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y desarrollar empatía” y que este proceso se fortalece en los primeros cinco años, siendo crucial el entorno afectivo y educativo (p. 2). En el caso de Emmanuel, la seguridad en sí mismo, la capacidad de hacer amigos en todo lado, la empatía con las necesidades de otros y la expresión espontánea de emociones muestran un desarrollo sólido en estas dimensiones,

mientras que la dificultad con la frustración es descrita como un área en trabajo, coherente con los desafíos normativos de la edad preescolar.

Ahora bien, la **Validación emocional y regulación en la familia**, descrita desde las estrategias de PBI (escuchar, abrazar y hablar cuando el niño está bravo, triste o con miedo) y de MMCP (invitar a tranquilizarse antes de buscar soluciones para evitar que el cerebro entre en caos) se enmarcan en la idea de validación emocional y co-regulación. Un recurso sobre validación emocional señala que los padres juegan un papel fundamental en la validación emocional de los niños y que, al reconocer y aceptar sus emociones, establecen una base segura que fomenta el bienestar emocional y social; se recomiendan prácticas como la escucha activa, la empatía y el apoyo constante (Carrión, 2024, párr. 4). La validación no implica estar de acuerdo con todas las conductas, sino reconocer la emoción como legítima y acompañar al niño en su gestión.

Desde una mirada psicológica y educativa, se sostiene que los niños criados con afecto, límites claros y validación emocional desarrollan mayor capacidad para regular lo que sienten, expresar lo que les pasa y relacionarse con empatía, y que la comunicación abierta y la sensibilidad adulta permiten validar los sentimientos, acompañar en la regulación emocional y fomentar la expresión emocional (Laboratorios Farma, 2025, p. 3). La estrategia de MMCP de enseñar a su hijo a detenerse, calmarse y luego resolver, usando incluso metáforas sobre el cerebro, es un ejemplo claro de co-regulación: el adulto presta su regulación al niño hasta que este interioriza estrategias propias. Esta práctica, repetida, fortalece la autorregulación y la resiliencia, elementos centrales del desarrollo socioemocional.

Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: **Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de regulación socioemocional infantil**. La expresión emocional infantil se configura en el entretejido del funcionamiento familiar y la educación socioemocional preescolar, donde autoconocimiento, autorregulación,

empatía y validación emocional en la familia sostienen el desarrollo socioemocional integral.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender que la expresión emocional del niño no es un hecho aislado, sino una experiencia vivida que se gesta en la dinámica del funcionamiento familiar y se profundiza en la educación socioemocional del preescolar. El entorno familiar que nombra las emociones, escucha y valida lo que el niño siente favorece que este construya autoconocimiento, es decir, que pueda reconocerse como alguien que siente, piensa y reacciona de ciertas maneras, condición básica para autorregularse y relacionarse empáticamente con otros. En el aula, los programas de educación socioemocional que trabajan autoconocimiento, autorregulación y empatía brindan lenguajes, actividades y situaciones estructuradas para que los niños continúen elaborando estas capacidades, siempre en diálogo con lo vivido en casa.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, este proceso se entiende como experiencia que debe ser descrita desde dentro, atendiendo a cómo el niño vive que sus emociones sean acogidas o rechazadas en el hogar y en la escuela. La investigación fenomenológica, señala, busca “comprender el significado de ciertas experiencias humanas en la vida cotidiana” y para ello “toma prestadas las experiencias de otros y sus reflexiones” para captar el sentido profundo de un fenómeno (Van Manen, 2016, p. 62). Así, la validación emocional en la familia –cuando los padres escuchan, nombran y explican lo que ocurre– constituye un núcleo de experiencia que configura el modo en que el niño aprende a mirarse a sí mismo, a confiar en lo que siente y a desarrollar un lenguaje interno para regularse y vincularse con los demás.

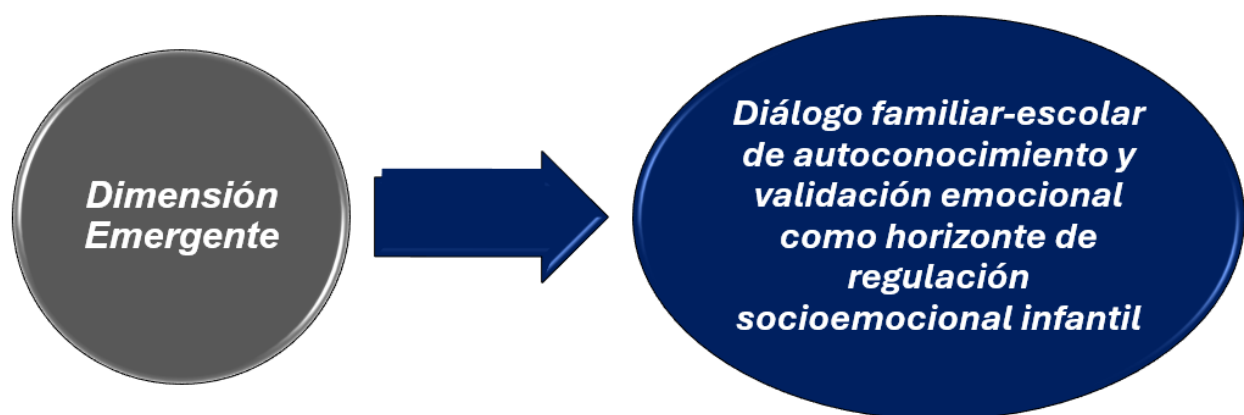
La hermenéutica de Gadamer (1989), permite profundizar en el papel del diálogo en este proceso. Su concepción expresa que el lenguaje es medio de comprensión: “en la expresión, algo interior se hace inmediatamente presente” y el diálogo auténtico exige abrirse a que el otro pueda comprender mejor que uno mismo aquello de lo que se habla. Cuando en la familia se dialoga sobre lo que el niño siente, se le pregunta

qué le pasa, se le ayuda a poner palabras a la tristeza, al enojo o al miedo, se produce un acontecimiento hermenéutico en el que la interioridad emocional se vuelve comprensible y compartida. La educación socioemocional en preescolar, al recuperar ese diálogo mediante actividades, cuentos y dinámicas de reflexión, actúa en continuidad con el hogar, ofreciendo un espacio donde autoconocimiento, autorregulación y empatía se ejercitan como formas de comprensión de sí y del otro.

En este horizonte, la validación emocional en la familia aparece como condición crucial de la regulación: un niño cuya experiencia afectiva es sistemáticamente reconocida y contenida aprende que sus emociones son legítimas y manejables, lo que facilita la autorregulación y el ajuste socioemocional en el aula. Cuando, por el contrario, las emociones son negadas o ridiculizadas, se debilita la base sobre la que la educación socioemocional pretende trabajar. Por ello, esta dimensión fenomenológica subraya que la expresión emocional infantil, la educación socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, empatía) y la validación familiar forman un entramado inseparable, clave para teorizarlas vivencias socioemocionales de los niños de preescolar en el estudio doctoral.

Figura 36

Conceptos emergentes P6PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P6PF

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil

Séptima pregunta a Padres de Familia.

Las respuestas a esta pregunta ofrecen una visión privilegiada de las prácticas parentales concretas de cuidado emocional. Los testimonios no solo describen qué hacen los padres, sino que revelan su comprensión implícita de la naturaleza de las emociones y su intencionalidad pedagógica para guiar al niño en la gestión de su mundo afectivo. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como un proceso que se nutre de rituales de regulación intersubjetiva y de la internalización de marcos de sentido compartidos. Las tres entrevistas muestran estrategias de acompañamiento emocional basadas en escuchar, explicar, abrazar, usar respiración y buscar soluciones juntos, con una conciencia clara de que el grito o la reacción impulsiva no funciona para manejar tristeza, enojo o frustración.

De ahí que Emergen, tras la pregunta: ¿Qué hace cuando su niño o niña se siente triste, enojado o frustrado? ¿Cómo suele ayudarle a manejar esos sentimientos?, dos ideas fundamentales: *La madre intenta manejar la tristeza o enojo del niño mediante preguntas, escucha y explicaciones sobre lo bueno, lo malo y los peligros en la familia y con amigos; y Hay una conciencia explícita de que gritar y reaccionar con enojo no funciona y empeora la situación, lo que la lleva a buscar formas más reguladas de acompañamiento emocional*; que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado

MAC: *le pregunto que le pasa porque estás triste hijo lo escucho le explicó lo bueno y lo malo los peligros por ejemplo en mi familia y con sus amigos. Cuando le grito. Eso no funciona y si me pongo brava peor.*

Para MAC relata que, cuando su hijo está triste, le pregunta ¿qué te pasa?, ¿por qué estás triste hijo?, lo escucha y le explica lo bueno y lo malo, los peligros por ejemplo en mi familia y con sus amigos. Reconoce, además: cuando le grito, eso no funciona y si me pongo brava peor. En su vivencia, se observa un tránsito desde reacciones impulsivas (grito, enojo) hacia formas más reflexivas de acompañamiento: preguntar, escuchar, explicar. Fenomenológicamente, esto expresa una toma de conciencia sobre la ineficacia del castigo verbal y la importancia de la comunicación para comprender el sentido de la emoción del niño. La madre se percata de que el grito intensifica el malestar emocional y rompe la conexión, mientras que la escucha permite orientar y advertir sobre “peligros” en las relaciones con familia y amigos. El foco está en clarificar límites y riesgos, pero dentro de una interacción dialógica que, aunque aún en construcción, muestra una disposición a sostener al niño emocionalmente en vez de sólo corregir su conducta.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La madre utiliza abrazo, explicación y tiempo como herramientas principales para calmar al niño y acompañar tristeza, enojo o miedo; La paciencia y la invitación a “pensar algo bonito” funcionan como formas de co-regulación y de enseñar estrategias básicas de autorregulación; destacándose en:*

PBI: *Siempre lo abraso, le explico, yo lo calmo le digo que piense algo bonito y que se tranquilice. Me toca darle tiempo, hablarle con paciencia.*

Para PBI dice que siempre lo abrazo, le explico, yo lo calmo, le digo que piense algo bonito y que se tranquilice. Me toca darle tiempo, hablarle con paciencia. Aquí emerge claramente una lógica de contención afectiva: el primer recurso es el abrazo, como acto de sostén físico y emocional; luego viene la explicación, la invitación a pensar en algo agradable y a tranquilizarse. Fenomenológicamente, la madre se ubica como figura de co-regulación: presta su calma al niño, le ofrece contacto físico y palabras que lo guían hacia estados emocionales más serenos. La mención a darle tiempo y hablarle con paciencia muestra que comprende que la regulación emocional no es instantánea y que requiere presencia, tolerancia al malestar y repetición de

mensajes calmados. Esta vivencia encarna una crianza que valida el sentimiento (abrazo, calma) y a la vez propone recursos cognitivos sencillos (pensar algo bonito) para desplazar el foco del malestar, ayudando al niño a practicar estrategias de afrontamiento.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La gestión de emociones se basa en diálogo, confianza y normalización de las emociones negativas, buscando que el niño entienda que sentir rabia o tristeza es humano, pero que debe aprender a gestionarla; La familia aplica co-regulación activa (abrazo, contacto físico, respiración profunda, conteo) y psicoeducación sencilla sobre el cerebro, para que el niño vaya adquiriendo herramientas de autorregulación que pueda usar también cuando está solo; revelándose en:*

MMCP: *Acompañándolo, escuchándolo y ayudándolo a que él mismo encuentre una solución o una alternativa a lo que sea que esté sucediendo, definitivamente tener los canales de comunicación abiertos para él, es la clave para ayudarlo a gestionar sus emociones, a entender que todos los seres humanos podemos tener momentos de crisis, de rabia, de miedo, de tristeza y es normal, no está mal tener una emoción negativa lo importante es saber gestionarla y actuar de forma inteligente. Yo estoy convencida que todo se puede lograr a través del diálogo y la confianza, el sentirse para el respaldado y tranquilo, le da la seguridad de que es capaz de hacerlo y de tomar las mejores decisiones. Lo que más frecuentemente hacemos es abrazarlo, sentarlo en las piernas y tener contacto físico con él para darle seguridad, siempre ayudándolo a tranquilizarse para que pueda expresarle y escucharlo. Muchas veces usamos ejercicios de respiración, que respire profundo 10 veces, conteo, para que el tenga esa herramienta y pueda usarla incluso cuando no estamos con él y funciona muy bien. Generalmente el pide un abrazo, busca contacto amoroso para tranquilizarse y me dice mamá no puedo tranquilizarme, abrázame; entonces generalmente los abrazos y la respiración es lo que más lo ayuda y una vez él está más tranquilo, le explicamos que cuando él está en crisis, cuando está llorando, cuando está muy angustiado, su cerebro no funciona bien y pensar es muy difícil, y que para buscar soluciones necesita tener su mente y su cerebro tranquilos.*

Así, que para MMCP describe un dispositivo de acompañamiento emocional muy elaborado. Explica que, ante tristeza, enojo o frustración, acompañan, escuchan y ayudan a que el niño encuentre una solución o alternativa a lo que ocurre; considera clave tener los canales de comunicación abiertos, enseñar que emociones como rabia, miedo o tristeza son normales y que no está mal una emoción negativa, lo importante

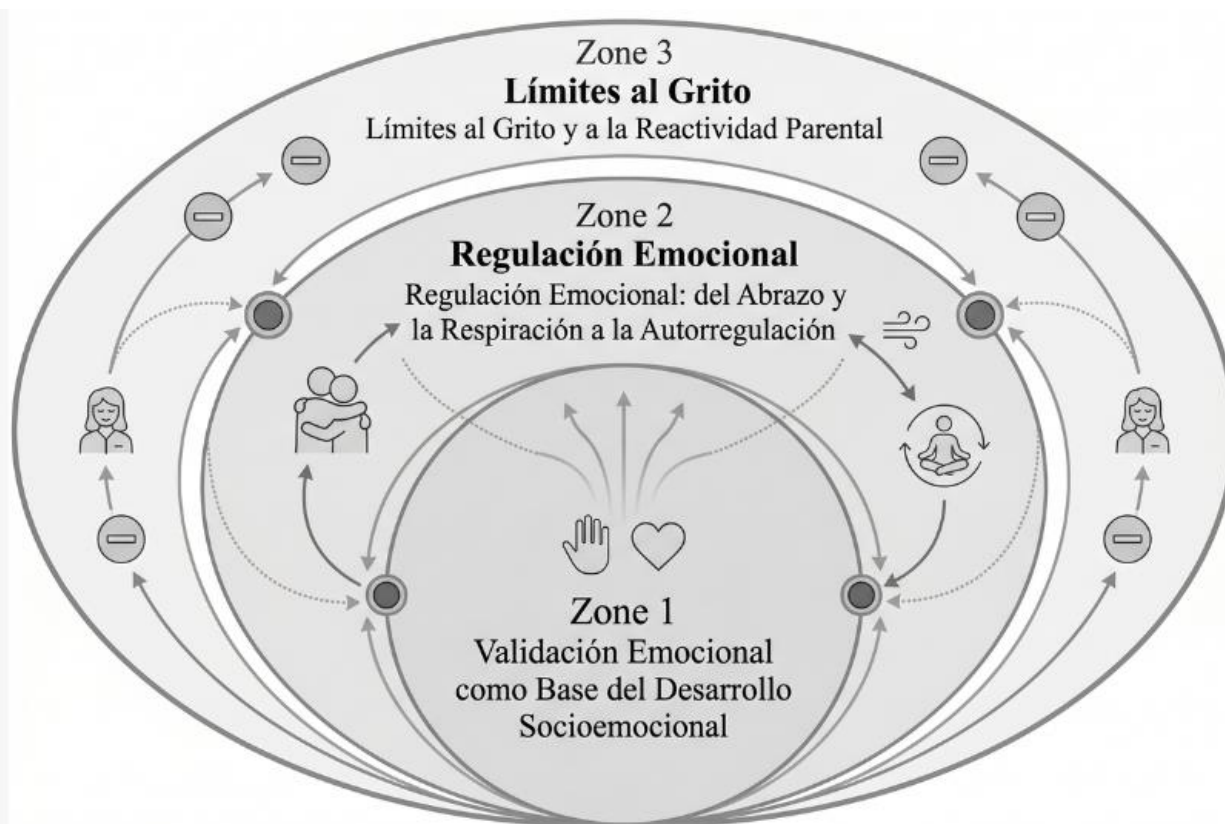
es saber gestionarla y actuar de forma inteligente. Afirma estar convencida de que todo se puede lograr a través del diálogo y la confianza; cuando el niño se siente respaldado, gana seguridad para tomar decisiones. Describe prácticas concretas: abrazarlo, sentarlo en las piernas, mantener contacto físico, ayudarlo a tranquilizarse para que pueda expresarse; usar ejercicios de respiración (respirar profundo 10 veces), conteo, y explicar que cuando está en crisis su cerebro no funciona bien y pensar es difícil, por lo que necesita calmarse para buscar soluciones.

Fenomenológicamente, esta vivencia muestra un alto nivel de alfabetización emocional: se normalizan las emociones, se ofrece co-regulación (abrazo, respiración), se proveen herramientas para que el niño pueda usarlas incluso en ausencia de los padres, y se introduce una comprensión sencilla del funcionamiento cerebral para dar sentido a la necesidad de calma previa a la resolución de problemas. El hecho de que el niño pida “abrázame” cuando no puede tranquilizarse muestra que ya ha interiorizado el abrazo y la respiración como recursos legítimos de regulación.

Las tres entrevistas muestran estrategias de acompañamiento emocional basadas en escuchar, explicar, abrazar, usar respiración y buscar soluciones juntos, con una conciencia clara de que el grito o la reacción impulsiva no funciona para manejar tristeza, enojo o frustración. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como: ***Validación emocional como base del desarrollo socioemocional; regulación emocional: del abrazo y la respiración a la autorregulación; Límites al grito y a la reactividad parental.***

Figura 37

Conceptos emergentes P7PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P7PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

De este modo, la **Validación emocional como base del desarrollo socioemocional**, descritas desde las prácticas (preguntar qué le pasa, escuchar, abrazar, no gritar) se alinean con el concepto de validación emocional. Validar una emoción implica legitimarla desde el principio, aceptar su validez y no juzgarla a priori, mostrando empatía y dejando claro al niño que es normal sentirse así (Psicología y Mente, 2025, p. 2). Al validar, los padres ayudan a que el niño comprenda y confíe en su mundo interno, en lugar de sentirse mal o equivocado por lo que siente. Ante esto Neuro-Class (2024), señalan que la escucha empática y la validación verbal: entiendo cómo te sientes, es comprensible que te sientas así; y no verbal: gestos y contacto físico de apoyo; “fomentan un ambiente de respeto mutuo” y facilitan la regulación emocional (p. 5).

En la misma línea, se advierte que cuando un niño es constantemente invalidado (no llores por eso, no es para tanto), puede sentirse más fuera de control y menos confiado en sus emociones. Las madres PBI y MMCP, al abrazar, escuchar y nombrar

las emociones como normales, se sitúan en la lógica opuesta: validan primero y luego orientan. Esto no implica ausencia de límites, sino distinguir entre la emoción (válida) y ciertas conductas que pueden requerir corrección. Desde la perspectiva del desarrollo socioemocional, este estilo favorece la construcción de una base segura y un autoconcepto emocional positivo, factores asociados con mejor adaptación escolar y social.

Sobre esta construcción, que ***Regulación emocional: del abrazo y la respiración a la autorregulación***, generado por el análisis de las respuestas de PBI y, especialmente, de MMCP ilustran el concepto de co-regulación. Este se define como una interacción recíproca en la que adultos y niños gestionan juntos las emociones y comportamientos, desarrollada principalmente en relaciones de apego donde el cuidador responde de forma sensible y consistente a las necesidades emocionales del niño (Senso Company, 2015, p. 2). La regulación crea un entorno emocionalmente seguro que favorece la futura autorregulación. Entre las técnicas recomendadas se encuentran la respiración profunda y el modelado emocional: cuando el adulto se mantiene calmado y guía al niño en ejercicios de respiración, se activa el sistema nervioso parasimpático y se facilita la reducción de la ansiedad.

Otra guía sobre regulación emocional infantil propone, como herramientas prácticas en casa, “juegos, cuentos o actividades lúdicas” y “técnicas de respiración profunda o pausas de calma” para gestionar momentos de estrés o enfado (Regales, 2025, p. 3). También destaca el uso de elogios específicos, refuerzos y tiempo de calidad para consolidar comportamientos de regulación. Estas recomendaciones encajan claramente con la práctica de MMCP: usar respiración profunda (contar hasta diez, inspirar), abrazar, explicar cómo el cerebro entra en caos si no se calma, y repetir estas estrategias hasta que el niño las pueda aplicar incluso sin la presencia de sus padres. Desde la perspectiva del desarrollo, este tránsito de co-regulación a autorregulación es central para caracterizar un desarrollo socioemocional saludable en la etapa preescolar.

Antes esto, que el concepto de ***Límites al grito y a la reactividad parental***, destacado por el reconocimiento: cuando le grito, eso no funciona y si me pongo brava peor, lo que coincide con evidencias que muestran que la invalidación o respuestas altamente reactivas de los padres aumentan la desregulación emocional infantil. De ahí, que cuando al niño se le dice una y otra vez que su experiencia emocional interna está mal, se siente más fuera de control y menos confiado, lo que dificulta la autorregulación (Gladstone, 2022, p. 2). Por el contrario, observar la emoción, nombrarla y luego poner límites a las conductas (no a la emoción) favorece la regulación.

En este acuerdo, las Guías para padres del Centro Psicológico Los Cisnes (2025), insisten en que validar el malestar y, al mismo tiempo, establecer límites claros (no podemos permitir que se destruyan las cosas de esa manera), combinando contención con exigencia de respeto, ayuda al niño a entender que su emoción es válida, pero que no puede dañar relaciones ni normas (p. 3). Por lo que MAC, al advertir que el grito no funciona, se encuentra en el proceso de sustituir la reacción impulsiva por un enfoque más cercano a la validación y el límite sereno: pregunta, escucha, explica peligros. Desde un punto de vista socioemocional, este cambio en el estilo parental es decisivo, pues muestra una disposición a ajustar la propia regulación adulta para mejorar la del niño, lo que la literatura identifica como un factor protector frente a problemas emocionales y de conducta.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil***. La validación emocional familiar se revela como base del desarrollo socioemocional infantil, donde el paso del abrazo y la respiración guiada hacia la autorregulación se articula con la contención de los límites al grito y la reactividad parental.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales mostrando que el desarrollo socioemocional no depende solo de técnicas, sino de un modo de vincularse donde el niño se sabe visto, escuchado y validado en lo que siente. La validación emocional,

cuando el adulto reconoce, nombra y legitima la emoción del niño, facilita la construcción de una base emocional sólida, pues la escucha activa y frases como entiendo cómo te sientes permiten que el niño se sienta comprendido y apoyado. En este contexto de cuidado, el abrazo, la respiración consciente y otras prácticas corporales se convierten en puentes entre la desregulación y la calma: primero son heterorreguladas (el adulto guía el abrazo, el ritmo respiratorio y la pausa), para luego internalizarse como recursos de autorregulación que el niño puede usar por sí mismo.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2016), este proceso se puede leer como expresión del tacto pedagógico, entendido como una forma especial de saber práctico que cuida la vulnerabilidad del niño. El tacto, señala, protege lo que es vulnerable y refuerza lo que es bueno, reclamando del adulto una respuesta sensible en lugar de una reacción impulsiva o violenta. En lugar del grito o la humillación, formas de reactividad parental que rompen el vínculo y agravan la desregulación, el tacto pedagógico invita a una corrección que combina firmeza y afecto, donde se ponen límites claros a la conducta sin invalidar la emoción, sosteniendo al niño mientras aprende a manejar su mundo interno.

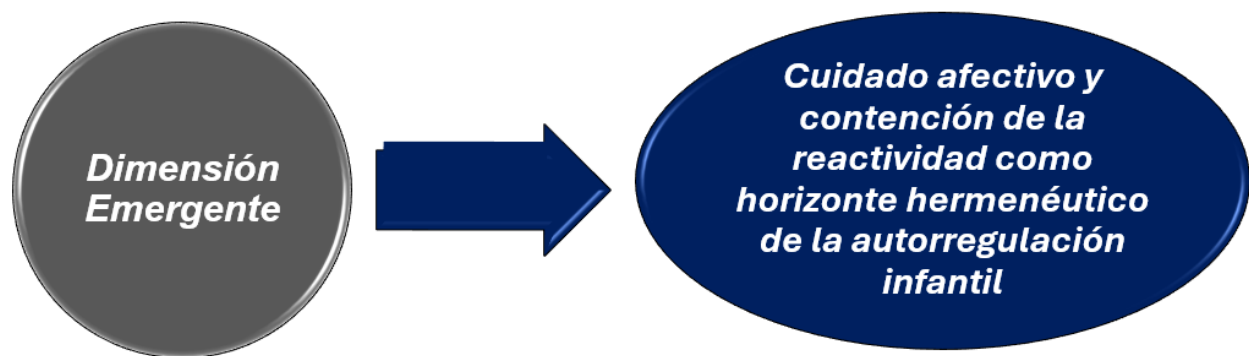
La perspectiva hermenéutica de Gadamer (1989), ayuda a comprender que este cuidado se da en un horizonte de diálogo, en el que el adulto se mantiene abierto a la experiencia del niño. Su reflexión sobre la comprensión del otro insiste en que no se trata de someter al otro a nuestro punto de vista, sino de “transponerse” a su situación sin anular la propia, sosteniendo un terreno común donde pueda emerger un nuevo sentido compartido. Aplicado a la crianza, esto implica que el adulto, antes de gritar, se detiene a escuchar lo que el llanto o la rabia del niño dicen, y desde ahí ofrece contención (abrazo, respiración, palabras de comprensión) y límites que ayuden a transformar la reacción en aprendizaje emocional.

En este horizonte, la validación emocional se configura como condición para que las estrategias de regulación (abrazo, respiración, pausa) se conviertan en verdadera autorregulación y no en simple obediencia por miedo. La contención de la reactividad parental, poner límites al grito, a los castigos humillantes y a la descarga emocional del

adulto sobre el niño, abre un espacio donde la emoción puede ser nombrada, comprendida y regulada. Esta dimensión resulta clave para la teorización de las vivencias socioemocionales en tu estudio doctoral, porque muestra que el desarrollo socioemocional en la edad preescolar se juega en la tensión entre validación y reactividad, entre cuidado afectivo y violencia emocional, configurando modos muy distintos de ser y estar en el mundo para los niños.

Figura 38

Conceptos emergentes P7PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P7PF

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización empática y ajuste socioemocional

Octava pregunta a Padres de Familia.

Las respuestas a esta pregunta ofrecen una ventana a la observación parental del mundo social infantil en acción. Los padres no solo describen conductas lúdicas, sino que interpretan, intervienen y extraigan significados morales de estos intercambios. Sus testimonios revelan el rol activo de la familia como intérprete y traductor del mundo social emergente del niño. El análisis fenomenológico permite

caracterizar el desarrollo socioemocional como un proceso de aprendizaje encarnado a través del conflicto y la cooperación, mediado por la narrativa parental.

De allí que emergen, tras la pregunta, ¿Puede contarme cómo su hijo suele relacionarse o jugar con otros niños? ¿Qué cosas cree que aprende en esas interpretaciones?, dos ideas fundamentales: *El juego con pares activa conflictos (agresividad ante empujones o negativa a compartir) que se transforman en oportunidades para enseñar respeto, espera y compartir; La madre utiliza el juego cotidiano para transmitir un ideal de “niño de bien”, asociando la socialización lúdica con aprendizajes morales y de autorregulación (“así es la vida, hay que esperar y respetar”)*, que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado.

MAC: *mi hijo le gusta jugar con los niños pero a veces es agresivo por cosas si lo empuja o los juguetes si no se los prestan por qué el no es envidioso yo le digo papi no hay que pelear toca respetar y si no le prestan el juguete no pasa nada usted no tiene que ser igual a nadie tiene que ser un niño de bien. A compartir, a respetar los turnos en el juego. Así es la vida hay que esperar y respetar.*

Para MAC, este relata que a su hijo le gusta jugar con los niños, pero reconoce que a veces es agresivo cuando lo empujan o no le prestan los juguetes. Aclara que él no es envidioso y que, frente a estas situaciones, ella le dice: papi, no hay que pelear, toca respetar y si no le prestan el juguete no pasa nada, usted no tiene que ser igual a nadie, tiene que ser un niño de bien. Añade que el niño aprende a compartir, a respetar los turnos en el juego y concluye: así es la vida, hay que esperar y respetar. Fenomenológicamente, se observa un niño en tránsito entre impulsividad (respuesta agresiva ante la frustración) y aprendizajes normativos de convivencia (respeto, espera, compartir).

El juego con otros niños se convierte en escenario donde se actualizan conflictos típicos de la edad (disputa por juguetes, empujones) y donde la madre interviene como mediadora moral, introduciendo la idea de niño de bien vinculada a no responder con violencia, respetar turnos y aceptar que a veces no se obtiene lo deseado. El juego,

entonces, es vivido como escuela de paciencia y autorregulación, y la madre se posiciona como voz que resignifica esos episodios: de peleas concretas a aprendizajes para la vida.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *El juego con otros niños en espacios informales permite practicar compañerismo, compartir y amabilidad, aunque el niño aún lucha con la desesperación y la impaciencia; La madre acompaña el juego recordando la importancia de esperar turnos, usando la experiencia lúdica como contexto para enseñar paciencia y control de impulsos; resaltado en:*

PBI: *El juega con otros niños hay en la calle yo lo miro, lo acompaño a veces se desespera. aprender a ser compañerismo y compartir entre niños se amable etc. Le recuerdo que debe esperar el turno, no estar de afán como me pasa a mí que el tiempo no me alcanza mucho entre la casa llevarlo al colegio y el trabajo.*

Para el PBI explica que su hijo juega con otros niños ahí en la calle, mientras ella lo mira y lo acompaña, y admite que a veces se desespera. Considera que en esas interacciones aprende a ser compañerismo y compartir entre niños, ser amable. Ella le recuerda que debe esperar el turno, no estar de afán, relacionando esto con su propia experiencia de vivir de afán por la casa, el colegio y el trabajo. Fenomenológicamente, la madre percibe el juego callejero como espacio espontáneo de socialización donde surgen impaciencia y desesperación, pero también compañerismo, amabilidad y capacidad de compartir.

La presencia de la madre, que observa y recuerda la importancia de esperar turnos, introduce un marco normativo que busca contrarrestar la tendencia a la prisa y la impulsividad, tanto en el niño como en la dinámica familiar. Así, el juego con otros niños no sólo enseña habilidades relacionales (compartir, ser amable), sino que expone al niño a la experiencia de esperar, negociar y tolerar la frustración, mediada por la intervención adulta que inscribe esas vivencias en un aprendizaje más amplio sobre el tiempo, la convivencia y los límites.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *El niño utiliza el juego como espacio para ejercer liderazgo empático: ajusta sus interacciones a la edad y capacidades de otros, considera sus gustos y busca comunicarse aun ante dificultades; La facilidad para hacer amigos “en todo lado” y la sensibilidad hacia las necesidades del otro expresan un desarrollo socioemocional elevado, en el que el juego se convierte en laboratorio de empatía, respeto y comunicación;* destacado en:

MMCP: *Mi hijo se relaciona muy fácilmente con los niños y con las personas en general, en cualquier lugar donde vamos él muy fácilmente entabla una conversación con otro niño o con un adulto, busca formas de jugar con las personas dependiendo su edad y capacidades, por ejemplo, jugar con bebés que no hablan o que no son tan fuertes y con las mismas habilidades que él. Yo creo que eso depende de la seguridad que él tiene, se posiciona muy fácilmente como líder y sabe compartir, es muy empático y también muy respetuoso, suele considerar los gustos de los demás. Disfruta mucho compartir con otras personas. Es un niño muy alegre, si de pronto se encuentra en espacios con niños que tienen alguna dificultad, por ejemplo, hemos compartido con niños que tienen dificultades del lenguaje expresivo, busca la forma de entenderlos y entablar una comunicación efectiva.*

Lo que expone MMCP, describe a su hijo como un niño que se relaciona muy fácilmente con los niños y con las personas en general: en cualquier lugar, muy fácilmente entabla una conversación con otro niño o adulto y busca formas de jugar con las personas dependiendo su edad y capacidades, por ejemplo, ajustando el juego cuando se trata de bebés que no hablan o que no son tan fuertes. Ella lo atribuye a la seguridad que él tiene: se posiciona muy fácilmente como líder, sabe compartir, es muy empático y respetuoso y suele considerar los gustos de los demás. Disfruta mucho compartir con otros y, si se encuentra con niños con dificultades (por ejemplo, en el lenguaje expresivo), busca la forma de entenderlos y entablar una comunicación efectiva.

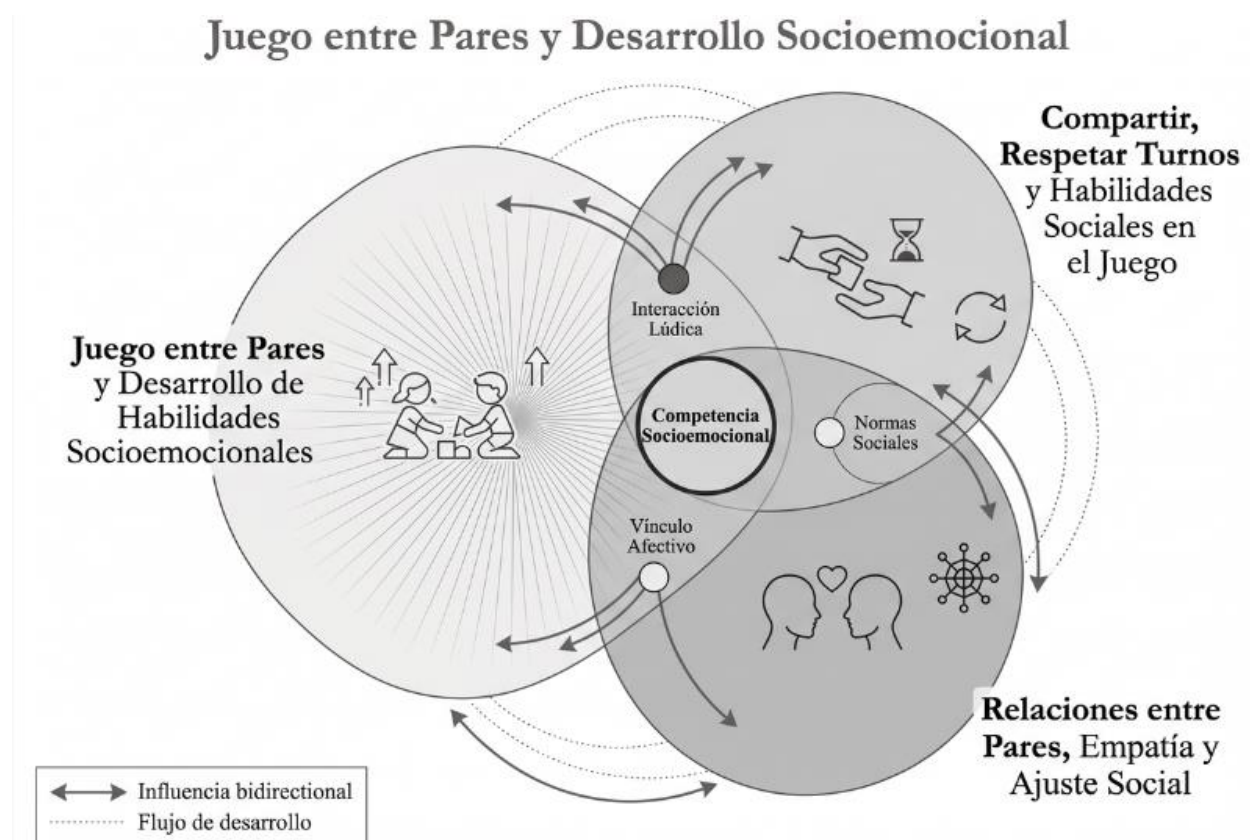
Fenomenológicamente, el juego aparece aquí como campo privilegiado para desplegar y observar competencias socioemocionales avanzadas: liderazgo, empatía, ajuste del juego a las capacidades del otro, respeto por diferencias y búsqueda de comunicación incluso cuando hay barreras. El niño no sólo participa en la interacción, sino que la organiza de manera sensible al otro, lo que revela una interiorización

profunda de normas de respeto y consideración. La madre interpreta estas conductas como efectos de una base de seguridad personal y de un estilo de crianza que favorece la autonomía, la empatía y el disfrute compartido de las relaciones.

Las familias describen que, a través del juego con pares, los niños aprenden a compartir, esperar turnos, respetar a otros y desarrollar empatía, aunque en algunos casos todavía emergen reacciones agresivas que se abordan mediante orientación adulta. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como: **Juego entre pares y desarrollo de habilidades socioemocionales; Compartir, respetar turnos y habilidades sociales en el juego; Relaciones entre pares, empatía y ajuste social.**

Figura 39

Conceptos emergentes P8PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P8PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, el ***Juego entre pares y desarrollo de habilidades socioemocionales***, describe la forma en que estos niños se relacionan y juegan con otros coincide con lo que la literatura describe como función socioemocional del juego. Un artículo sobre juego y desarrollo socioemocional en educación inicial señala que el juego “contribuye al desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación” y que “facilita el aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales en los niños en edad preescolar” (Revista Generando, 2024, p. 2). Se enfatiza que en el juego los niños “negocian roles, resuelven conflictos y practican normas sociales”, lo cual incide directamente en su capacidad para cooperar, compartir y respetar a otros.

De este modo, se revela que “jugar es mucho más que una actividad divertida”, pues el juego libre “contribuye de manera directa al desarrollo socioemocional, fomentando habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la autoconfianza”, y que, durante el juego, los niños “negocian y encuentran soluciones en situaciones de conflicto” (Instituto Piaget, 2025, p. 2). Esto respalda lo que describen MAC y PBI: en las interacciones lúdicas aparecen conflictos por juguetes o turnos, que, cuando son acompañados por adultos que orientan hacia el respeto y la espera, se transforman en oportunidades concretas para aprender paciencia, cooperación y manejo de la frustración.

Ante esto que el concepto: ***Compartir, respetar turnos y habilidades sociales en el juego***, hace énfasis en compartir, respetar turnos y esperar se corresponden con propuestas pedagógicas específicas. Un plan de clase sobre Compartir y respetar los turnos en el juego plantea como objetivo que los niños compartan los juguetes con los compañeros en el recreo de forma activa, respetando los turnos de cada uno y “demuestren empatía al tomar en cuenta los sentimientos de los demás al esperar su turno en los juegos” (EDTK, 2023, p. 2). En este material se considera que estas conductas desarrollan cooperación, trabajo en equipo, empatía, solidaridad, paciencia y tolerancia.

Para Emmi (2025), en su guía de actividades socioemocionales para preescolar, incluye juegos cooperativos que requieren colaboración en lugar de competencia,

señalando que estos “favorecen la empatía, el respeto, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos” (p. 4). Se menciona que juegos como armar juntos una torre o pasarse una pelota sin dejarla caer permiten que los niños practiquen turnos, compartan objetivos y regulen impulsos. Estas descripciones fundamentan la vivencia de las familias: cuando los padres recuerdan a sus hijos que deben esperar el turno y no “estar de afán”, están alineados con prácticas propuestas para desarrollar habilidades sociales y emocionales claves en la edad preescolar.

También se posiciona como concepto, las ***Relaciones entre pares, empatía y ajuste social***, donde la experiencia de MMCP, cuyo hijo se adapta al nivel de los otros niños y busca entender a quienes tienen dificultades de lenguaje, se vincula con el papel de las relaciones entre pares en la primera infancia. Por lo que la Enciclopedia Infantes (2023), sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, indica que las relaciones entre pares “son esenciales para la adaptación psicosocial actual y futura” y que, a través de actividades grupales y de juego, los niños desarrollan “habilidades sociales, empatía y capacidad para resolver conflictos”, así como un sentido de pertenencia (p. 3). Se señala que estas relaciones permiten aprender a cooperar, compartir, tomar turnos, negociar y mostrar consideración por los otros.

Por su parte, un recurso sobre desarrollo socioemocional en preescolar destaca que en esta etapa los niños aprenden a establecer relaciones interpersonales saludables y a desarrollar empatía hacia los demás, reconociendo estados emocionales ajenos y respondiendo de forma apropiada (Cesarvid, 2023, párr. 3). La conducta del niño descrito por MMCP, buscar formas de jugar con bebés, respetar gustos de los demás, intentar entender a niños con dificultades de lenguaje, es una ilustración concreta de estos procesos de empatía y ajuste social. Se trata de un desarrollo socioemocional en el que el juego no sólo es interacción, sino también lectura del otro y adaptación a sus necesidades, rasgos que se asocian con un buen pronóstico en la convivencia escolar y futura.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización***

empática y ajuste socioemocional. El juego entre pares en preescolar se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, donde compartir, respetar turnos y relacionarse empáticamente favorece el ajuste social de los niños.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender el juego cooperativo como una experiencia vivida en la que los niños aprenden, de manera encarnada, a compartir recursos, respetar turnos, escuchar al otro y sostener vínculos de amistad. En estas dinámicas lúdicas, ya sean juegos de turnos, juegos de equipo o juegos simbólicos, los niños ejercitan habilidades sociales básicas: negociar, esperar, ceder, reparar, ponerse de acuerdo, lo que contribuye al desarrollo de la empatía y al ajuste social actual y futuro. Así las relaciones entre pares en estos contextos son esenciales para la adaptación psicosocial, pues permiten acceder a normas sociales y procesos implicados en las relaciones interpersonales.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2016), el juego entre pares constituye una situación pedagógica por excelencia, donde se puede observar cómo se vive la convivencia: quién invita a jugar, quién es excluido, cómo se experimenta la espera del turno o la pérdida del juego. La pedagogía fenomenológica, recuerda, se interesa por cómo se vive la pedagogía, estudiando situaciones concretas para descubrir en ellas temas y esencias que hablen del mundo de vida infantil. Así, describir fenomenológicamente el juego, las miradas, las emociones, las palabras, los silencios, permite comprender cómo los niños construyen su ser-con-otros, cómo nace la empatía y cómo se configuran modos de ajuste o desajuste social.

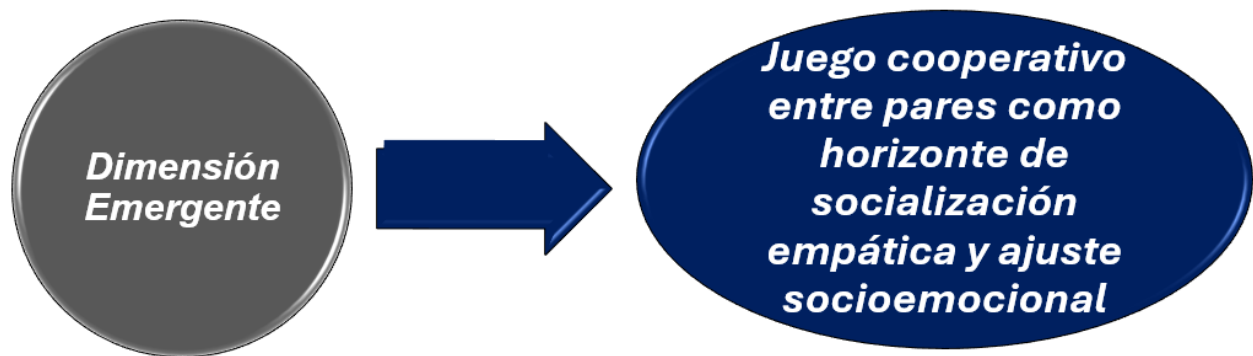
La perspectiva hermenéutica de Gadamer (1989), centrada en la experiencia del juego y el diálogo, refuerza esta comprensión: en el juego, como en la conversación auténtica, los participantes se dejan llevar por algo que los trasciende, de modo que no controlan totalmente el proceso, sino que es el juego el que los juega, abriendo un espacio para la sorpresa y el aprendizaje mutuo. En el juego entre pares, los niños aprenden a dejarse afectar por el otro, a reconocer que el compañero también tiene

deseos y derechos (por ejemplo, su turno, su lugar en el equipo), lo que constituye un ejercicio temprano de reconocimiento recíproco y empatía, condición del ajuste social.

En este horizonte, las intervenciones pedagógicas que promueven juegos cooperativos, actividades para compartir y dinámicas que enfatizan el respeto de turnos se vuelven herramientas centrales para educar socioemocionalmente en preescolar. El juego deja de ser mera recreación para convertirse en un espacio hermenéutico donde los niños interpretan y re-interpretan las reglas de la convivencia, ajustan su comportamiento a las expectativas del grupo y aprenden a valorar el bienestar del otro, aspectos que tu estudio doctoral puede tematizar como núcleo de las vivencias socioemocionales entre pares.

Figura 40

Conceptos emergentes P8PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P8PF

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil

Novena pregunta a Padres de Familia.

Las respuestas a esta pregunta revelan el corazón de la praxis parental orientada a la construcción del sí-mismo del niño. Los testimonios muestran que la

confianza y la seguridad no son rasgos que se inculquen, sino estructuras existenciales que se construyen en la relación cotidiana. Los padres describen no técnicas, sino formas de habitar la relación que permiten al niño fundamentar su ser-en-el-mundo. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como la emergencia de un sujeto capaz, arraigado en el reconocimiento amoroso y la libertad guiada. Las familias describen estrategias para construir confianza y seguridad en sus hijos que combinan mensajes de amor incondicional, refuerzo verbal (“tú puedes”), acompañamiento en retos concretos y una presencia segura que permite arriesgarse y aprender de los errores.

De este análisis, que emerjan, tras la pregunta: ¿Pudiera por favor, compartir las formas en que ustedes, como familia, apoyan o fomentan a que su hijo o hija desarrolle confianza y seguridad en sí mismo? ¿Puedes contar alguna experiencia al respecto?, dos ideas fundamentales: *La confianza se fomenta mediante mensajes de amor incondicional (“te amo aunque te equivoques”) y una narrativa de mejora posible “día a día” sin exigir perfección; Se promueve la seguridad en sí mismo ayudándolo a concentrarse y terminar tareas a pesar de distracciones, para que experimente que es capaz de sostener el esfuerzo;* que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado:

MAC: *amor usted es un niño de bien usted puede ser mejor día. a día todos nos equivocamos no somos perfectos pero lo amo no lo vuelvas hacer seamos felices siempre. Le es muy difícil concentrarse, entonces yo le digo que, sin distraerse con nada, así escuche la canción que le guste o huela la comida que más le gusta, que debe seguir hasta terminar algo por más que quiera hacer otra cosa.*

Para MAC centra su apoyo en mensajes afectivo-morales y en el entrenamiento en la concentración. Le dice a su hijo: usted es un niño de bien, usted puede ser mejor día a día, todos nos equivocamos, no somos perfectos, pero lo amo... seamos felices siempre. En estas frases se ve una vivencia de la autoestima ligada a la aceptación incondicional (lo amo aunque se equivoque) y a la idea de mejora continua, sin exigir perfección. Fenomenológicamente, la madre intenta que el niño internalice una imagen

de sí como niño de bien y capaz, a la vez que desdramatiza el error como parte del aprendizaje.

Luego introduce un aspecto muy concreto: reconoce que le es muy difícil concentrarse y le enseña a seguir con la actividad sin distraerse con nada, aunque escuche la canción o huela la comida que le gusta, insistiendo en seguir hasta terminar algo por más que quiera hacer otra cosa. Aquí la confianza se construye no sólo en el plano emocional, sino también en el dominio de tareas: insiste en que puede sostener el esfuerzo a pesar de los estímulos distractores. De este modo, la vivencia de MAC articula dos ejes: una base de amor y aceptación, y un entrenamiento en perseverancia que busca que el niño experimente que es capaz de terminar lo que empieza, reforzando su autoconfianza práctica.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La confianza se nutre de mensajes explícitos de autoeficacia (“sí puedes, eres capaz, eres fuerte”) que buscan que el niño “crea en sí mismo”; El acompañamiento en retos concretos (aprender a montar bicicleta) sirve como experiencia de éxito que confirma esos mensajes y fortalece la autoconfianza;* destacadas en:

PBI: *Yo siempre le digo que si puede que es fuerte que es capas le dijo que tiene que. Creer en si mismo. Cuando aprendió a montar bici profesora yo me acucero que lo anime y aprendió.*

Para PBI afirma que siempre le digo que sí puede, que es fuerte, que es capaz; le digo que tiene que creer en sí mismo. Además, trae una experiencia concreta: “cuando aprendió a montar bici, profesora, yo me acuerdo que lo animé y aprendió”. Fenomenológicamente, esta madre concibe la confianza como creencia en la propia capacidad, alimentada por mensajes verbales de aliento y por el acompañamiento durante retos específicos. El aprendizaje de montar bicicleta funciona como experiencia fundante: el niño enfrenta un desafío que implica miedo y riesgo de caída, y la madre lo apoya con ánimo continuo hasta que logra dominar la habilidad.

Esto configura una vivencia de autoeficacia: pude hacerlo, asociada al apoyo materno. La madre parece entender intuitivamente que la autoconfianza no se construye sólo con palabras, sino al ver que puede superar retos reales, con un adulto que lo sostiene emocionalmente. Así, la relación entre tú puedes y la experiencia de logro en la bici ancla el discurso motivador en hechos, consolidando una base de seguridad que puede generalizarse a otras situaciones de aprendizaje.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La confianza se construye desde la primera infancia mediante un vínculo seguro: acompañar al niño a “conocer el mundo de la mano” de figuras en las que confía; Se fomenta la seguridad animándolo a asumir retos y a aceptar la posibilidad de perder como experiencia de aprendizaje, reforzando resiliencia y sentido de competencia; que encuentra razón:*

MMCP: *La confianza y la seguridad en un niño se construye a partir de esa misma confianza y seguridad que se le da desde sus primeros meses de vida, el poder estar acompañado, enfrentar y conocer el mundo de la mano de las personas que ama y en quienes confía, es el punto de partida para la construcción de un individuo seguro y capaz. Se trata de poder enseñarle a un niño que puede arriesgarse, que siempre vale la pena intentarlo y asumir retos, con la tranquilidad de no estar solo y que, en caso de perder, cosa que también deben experimentar y saber manejar, se puede aprender, disfrutar y reevaluar cada experiencia, para hacerlo cada vez mejor.*

Para MMCP ofrece una visión de la confianza como construcción de largo plazo. Afirma que la confianza y seguridad se construye a partir de esa misma confianza y seguridad que se le da desde sus primeros meses de vida: estar acompañado, enfrentar y conocer el mundo de la mano de las personas que ama y en quienes confía” es el punto de partida para un individuo seguro y capaz. Fenomenológicamente, concibe la autoconfianza como resultado de un vínculo temprano seguro, donde el niño siente que no está solo frente al mundo.

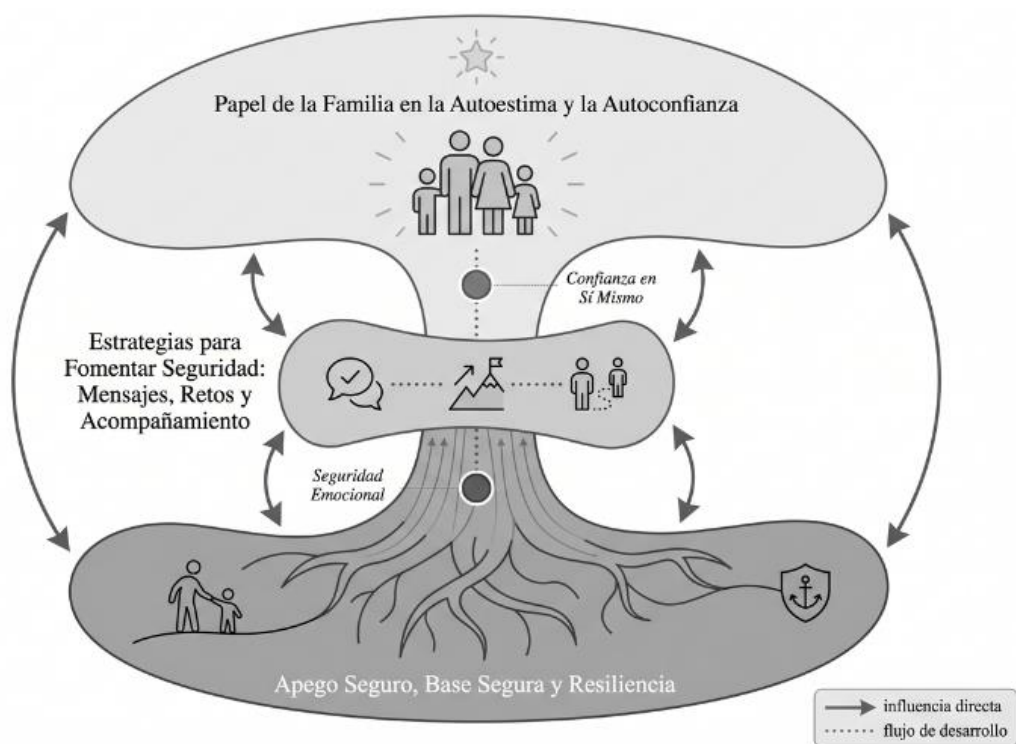
Además, enfatiza enseñar que puede arriesgarse, que siempre vale la pena intentarlo y asumir retos, con la tranquilidad de contar con apoyo, y que también debe experimentar y saber manejar la pérdida: si pierde, se puede aprender, disfrutar y reevaluar cada experiencia para hacerlo cada vez mejor. Esta visión integra riesgo,

error y aprendizaje como componentes normales del desarrollo, evitando que el fallo destruya la autoconfianza. La familia, entonces, se sitúa como base segura que anima a tomar retos sabiendo que, gane o pierda, será acompañada; esto convierte cada experiencia en oportunidad de crecimiento más que en juicio de valor. Se trata de una vivencia sofisticada de la confianza, que combina apego seguro, promoción de la autonomía y educación para la resiliencia.

Las familias describen estrategias para construir confianza y seguridad en sus hijos que combinan mensajes de amor incondicional, refuerzo verbal (“tú puedes”), acompañamiento en retos concretos y una presencia segura que permite arriesgarse y aprender de los errores. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como: ***Papel de la familia en la autoestima y la autoconfianza y la autoconfianza infantil; Estrategias para fomentar seguridad en sí mismos: mensajes, retos y acompañamiento; Apego seguro, base segura y resiliencia.***

Figura 41

Conceptos emergentes P9PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P9PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

Así, el ***Papel de la familia en la autoestima y la autoconfianza infantil***, sitúa a la familia como núcleo de la autoestima y la autoconfianza. Un recurso clínico define la autoestima como “el valor que le damos a lo que conocemos de nosotros mismos” y señala que la autoestima infantil “se desarrolla en estrecha relación con los padres, apoyada en la imagen que estos le han transmitido al niño, a través de sus mensajes y actitudes hacia él” (Gómez, 2019, p. 3). Añade que, si los padres transmiten una imagen positiva de sus posibilidades y permiten que el niño compruebe su capacidad mediante exigencias coherentes y ajustadas, el niño se verá a sí mismo capaz y, lo que es más relevante, se sentirá seguro de sí mismo y de su actuar (p. 5). Esto fundamenta las vivencias de MAC y PBI: los mensajes de tú puedes, eres un niño de bien, junto con oportunidades concretas de poner a prueba esas capacidades (concentrarse en una tarea, aprender a montar bici), construyen una autoimagen de competencia.

Para Salas (2023), “el hogar es el primer entorno en el que se forja la autoestima de un niño” y que un ambiente familiar con “aceptación incondicional, amor y apoyo fomenta una autoimagen positiva”, mientras que la crítica excesiva o la falta de atención pueden socavar la confianza del niño (p. 11). MAC, al decir todos nos equivocamos... pero lo amo, y MMCP, al enfatizar acompañar desde los primeros meses, encarnan esa aceptación incondicional que la literatura vincula con una autoestima sana. La combinación de amor, expectativas claras y experiencias de logro ajustadas a la edad se reconoce como base para el desarrollo socioemocional y académico posterior.

De ahí, que el concepto: ***Estrategias para fomentar seguridad en sí mismos: mensajes, retos y acompañamiento***, coinciden con propuestas específicas para fortalecer la seguridad en niños de 3 a 6 años. De este modo, se plantea que “al legitimar su mundo emocional, refuerzas su autoestima” y recomienda “usar palabras que refuercen sus logros”, “dar responsabilidades acordes a su edad” y “acompañarlos en los desafíos sin sobreprotegerlos” (Hernández, 2024, párr. 4). Estos elementos se observan en PBI (animar en la bici) y en MAC (insistir en terminar tareas a pesar de

distracciones), donde se otorgan pequeños retos y se acompaña sin hacer las cosas por el niño.

Para el Portal, FISULAB (2025), resume que “la autoconfianza infantil se construye día a día con el apoyo de la familia, la educación y el entorno” y que es clave “validar sus emociones, reconocer sus logros y fomentar su independencia” (párr. 4). En particular, menciona que fomentar la autonomía implica permitir que los niños participen en actividades adecuadas a su edad, y que el refuerzo positivo y pequeñas responsabilidades cotidianas ayudan a desarrollar sentido de logro y superación. Esta perspectiva ilumina la experiencia de MMCP: animar a que el niño se arriesgue, asuma retos y aprenda de las pérdidas, siempre con acompañamiento, es una forma concreta de promover independencia y resiliencia sin abandono.

En esta perspectiva, que el **Apego seguro, base segura y resiliencia**, se destaque en la reflexión de MMCP sobre la confianza construida desde sus primeros meses de vida se relaciona directamente con la teoría del apego y la idea de base segura. En síntesis, un vínculo de apego seguro se configura cuando los cuidadores responden de forma cálida, sensible y consistente a las necesidades del niño; este patrón lleva a que el niño perciba al cuidador como base segura desde la cual explorar el mundo (La Salle Paterna, 2024, párr. 4). En contextos de base segura, los niños “se sienten lo suficientemente seguros para explorar, cometer errores y volver al adulto cuando necesitan consuelo”, lo que favorece el autoconocimiento, la autoestima y la confianza en la propia capacidad.

La revisión de Zilberstein (2013), muestra que la autoestima favorable se asocia con padres que premian la autonomía, muestran aceptación y flexibilidad y mantienen una comunicación satisfactoria y de apoyo (2013, p. 52–54). Esto implica que la familia no sólo protege, sino que también anima a tomar riesgos controlados, como describe MMCP al hablar de arriesgarse, asumir retos y aprender a manejar la pérdida. Desde la perspectiva del desarrollo socioemocional, este tipo de crianza promueve la resiliencia: la capacidad de enfrentar dificultades, aprender de ellas y seguir adelante con confianza. En la etapa preescolar, estas bases se expresan en la manera en que los

niños afrontan tareas nuevas, separaciones, conflictos con pares y errores, todos ellos ejes fundamentales en la caracterización de su desarrollo socioemocional.

Este análisis lleva a la conjunción de una ***Dimensión Emergente***, que se destaca como: ***Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil***. La familia se posiciona como núcleo formativo de la autoestima y la autoconfianza infantil, donde mensajes, retos acompañados y un apego seguro construyen una base de seguridad interna que potencia la resiliencia.

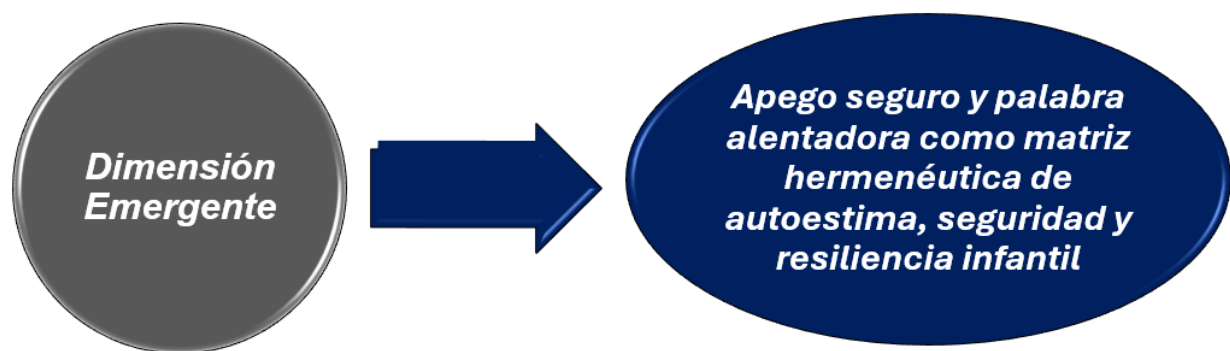
Esta dimensión integra los conceptos categoriales al mostrar que la autoestima y la autoconfianza del niño se tejen en la experiencia vivida de un vínculo familiar que brinda amor incondicional, mensajes de confianza, oportunidades de reto y acompañamiento cercano. Estrategias como expresar afecto, ofrecer frases que reconocen el esfuerzo (confío en ti, lo estás intentando muy bien), permitir pequeñas decisiones y acompañar retos sin sobreproteger, son señaladas como prácticas que fortalecen la autoestima y ayudan al niño a sentirse capaz, valioso y digno de amor. En este marco, el apego seguro se reconoce como pilar fundamental en el bienestar infantil, asociado a mayor empatía, manejo del estrés, autoestima y autoconfianza, proporcionando una base desde la cual el niño afronta desafíos con mayor resiliencia.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2016), estas prácticas pueden interpretarse como expresión del tacto pedagógico en la crianza: el adulto procura preparar un lugar en el que el niño sea empoderado para ser y llegar a ser, en lugar de someterlo a expectativas rígidas o mensajes descalificadores. El acompañamiento en los retos, dejar que el niño intente, se equivoque y vuelva a intentar, sabiendo que cuenta con la presencia y el aliento del adulto, constituye una experiencia vivida en la que el niño descubre que puede enfrentar dificultades sin perder el vínculo ni su valor personal. Este modo de estar con el niño configura la manera en que se percibe a sí mismo, cimentando su autoconfianza.

Para ABÁ Terapia (2025), la teoría del apego, retomada en investigaciones recientes, refuerza este horizonte al mostrar que un apego seguro, basado en respuestas sensibles y consistentes a las necesidades del niño, se asocia con mayor autoestima y autoconfianza porque le permite sentirse valioso y atendido, lo que a su vez favorece la resiliencia frente a situaciones estresantes. En el contexto de tu estudio doctoral, esta dimensión permite teorizar cómo las vivencias familiares, hechas de palabras, gestos y formas de acompañar los retos cotidianos, se consolidan en constructos subjetivos de yo puedo, soy capaz y no estoy solo, claves para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia.

Figura 42

Conceptos emergentes P9PF



Nota: Descripción Dimensión emergente P9PF

Análisis de la Categoría: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar. Dimensión Emergente: Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado socioemocional y clima escolar no violento

Décima pregunta a Padres de Familia.

Las respuestas a esta pregunta final condensan la posición ética y las expectativas fundamentales que las familias depositan en la institución escolar respecto al desarrollo socioemocional de sus hijos. Los testimonios trascienden demandas instrumentales para expresar una visión del encuentro educativo como un acto de

construcción moral y de cuidado compartido. El análisis fenomenológico de estas narrativas permite caracterizar el desarrollo socioemocional como un proceso que requiere la articulación coherente de un sistema de cuidado ampliado. Las familias esperan que la institución educativa sea un entorno afectivo y seguro que continúe el trabajo en casa, enseñe valores (respeto, responsabilidad, expresión emocional), cuide al niño, lo oriente en dificultades y lo trate con amor, aceptación y respeto para favorecer su desarrollo socioemocional.

Este análisis, permite la emergencia, tras la pregunta: ¿Qué espera de la Institución Educativa en cuanto al apoyo al desarrollo socioemocional y social de su hijo?, de dos ideas fundamentales: *La institución debe enseñar disciplina, respeto y responsabilidad, orientando al niño en “lo bueno y lo malo” de la vida para que llegue a ser un “niño de bien” y feliz; Se espera que la escuela brinde cuidado afectivo: que ayuden, quieran y acepten al niño como es, priorizando su felicidad y sensación de bienestar;* que a continuación, se desarrollan estas ideas con un análisis extensivo fundamentado

MAC: *la profesora enseñarle disciplina y respeto responsabilidad y orientarlo por las cosas buenas y que corregirlo en las cosas malas y buenas de la vida para que sea un niño feliz muy feliz por qué es mi hijo y lo amo niño feliz. Que me lo ayuden siempre, que lo quieran, que lo acepten como es y lo hagan. Ser feliz y sentirse bien.*

Así, este expresa una expectativa fuerte sobre el rol formativo y afectivo de la escuela. Desea que la profesora enseñe disciplina y respeto, responsabilidad y lo oriente por las cosas buenas y que lo corrija en las cosas malas y buenas de la vida para que sea un niño feliz, muy feliz porque es mi hijo y lo amo. No se limita a lo académico: concibe al centro educativo como responsable de la formación moral (disciplina, respeto, responsabilidad) y de la orientación ética (cosas buenas vs. cosas malas) en la vida cotidiana del niño.

Además, enfatiza: que me lo ayuden siempre, que lo quieran, que lo acepten como es y lo hagan ser feliz y sentirse bien. Fenomenológicamente, esta madre vive la institución como un espacio que debe dar continuidad al amor y la aceptación que ella

ofrece en casa; espera que el niño sea cuidado, querido, aceptado en su singularidad y ayudado a ser feliz. El desarrollo socioemocional, en su vivencia, se sintetiza en esa conjunción entre normas y afecto: disciplina con respeto, corrección con cariño, cuidado con aceptación. La escuela, por tanto, es vista como otra casa ampliada, donde se refuerza el ser niño de bien pero también se protege su bienestar emocional.

A lo expresado, el informante expone otras ideas centrales, que se concretan como: *La institución debe ofrecer atención, dedicación y cuidado mientras la madre trabaja, enseñando al niño a expresarse con los demás y apoyándolo cuando enfrenta problemas; Se espera una comunicación fluida escuela–familia, donde la docente informe “cuando vea algo raro” para poder acudir y participar en el apoyo socioemocional del niño;* el cual se revela en:

PBI: *Atención educación dedicación que me lo cuiden mientras trabajo que le enseñan a expresarse con los demás y que me lo ayuden cuando tiene problema. Que la profe me diga cuando vea algo raro o cuando se necesite si puedo pues vengo ala escuela.*

Para PBI sintetiza sus expectativas en términos de cuidado, enseñanza y comunicación con la familia. Pide atención, educación, dedicación, que en la institución me lo cuiden mientras trabajo, que le enseñen a expresarse con los demás y que me lo ayuden cuando tiene problema. Fenomenológicamente, la escuela es vista como lugar de protección y acompañamiento integral: mientras ella trabaja, necesita confiar en que el colegio asumirá no solo la custodia física, sino también la educación socioemocional (enseñar a expresarse, ayudar en problemas).

Además, valora la comunicación escuela-familia: que la profe me diga cuando vea algo raro o cuando se necesite; si puedo, pues vengo a la escuela. Esta frase revela la expectativa de una alianza activa: la docente debe alertar sobre cambios emocionales o conductuales, y la madre está dispuesta a acudir para intervenir conjuntamente. El desarrollo socioemocional, en su vivencia, requiere que la escuela observe, contenga y acompañe al niño, y que mantenga canales de información

abiertos con la familia para actuar de manera oportuna y coordinada frente a dificultades.

A todo ello, que se destaquen posturas como: *La institución debe continuar el trabajo familiar, acompañando dificultades y éxitos, y orientando a cada niño según sus intereses mediante diálogo, confianza, amor y respeto para formar un ser íntegro y seguro; El uso de miedo, violencia, golpes y gritos en la escuela destruye emocionalmente al niño y lesiona su desarrollo; la prioridad debe ser el respeto al niño como sujeto en desarrollo (neuronal, emocional y psíquico); que se manifiesta en:*

MMCP: *Yo espero que se continúe el trabajo que se hace en casa, que se acompañen los momentos de dificultad y también los momentos de éxitos, de triunfos; que se pueda orientar o acompañar a cada niño según sus intereses y gustos; y creo que a través del diálogo, de la confianza, del amor, del respeto, se puede construir un ser humano íntegro, seguro, tranquilo, capaz. Definitivamente del miedo, de la violencia, de los golpes, regaños, gritos, solamente se construye un individuo violento e inseguro, se destruye emocionalmente a un niño y se lesiona su desarrollo, limitando su potencial y sus capacidades. Yo creo que la mayor prioridad se le debe dar al respeto por ese ser humano que se está formando, quien está construyendo sus redes neuronales, sus emociones, su psiquis, está desarrollando sus habilidades, conociendo sus intereses y gustos, y desde el respeto y el amor, lograr acompañarlo en ese crecimiento y en ese proceso de vida.*

Este informante, expresa una visión muy elaborada de lo que espera de la institución. Señala que desea que se continúe el trabajo que se hace en casa, que se acompañen los momentos de dificultad y también los de éxitos, de triunfos; que se pueda orientar o acompañar a cada niño según sus intereses y gustos. Para ella, el colegio debe ser extensión coherente del proyecto familiar, acompañando tanto crisis como logros y respetando la singularidad de cada niño. Afirma que, a través del diálogo, de la confianza, del amor, del respeto, se puede construir un ser humano íntegro, seguro, tranquilo, capaz y contrapone este enfoque a uno basado en miedo y violencia: del miedo, de la violencia, de los golpes, regaños, gritos, solamente se construye un individuo violento e inseguro, se destruye emocionalmente a un niño y se lesiona su desarrollo, limitando su potencial y sus capacidades.

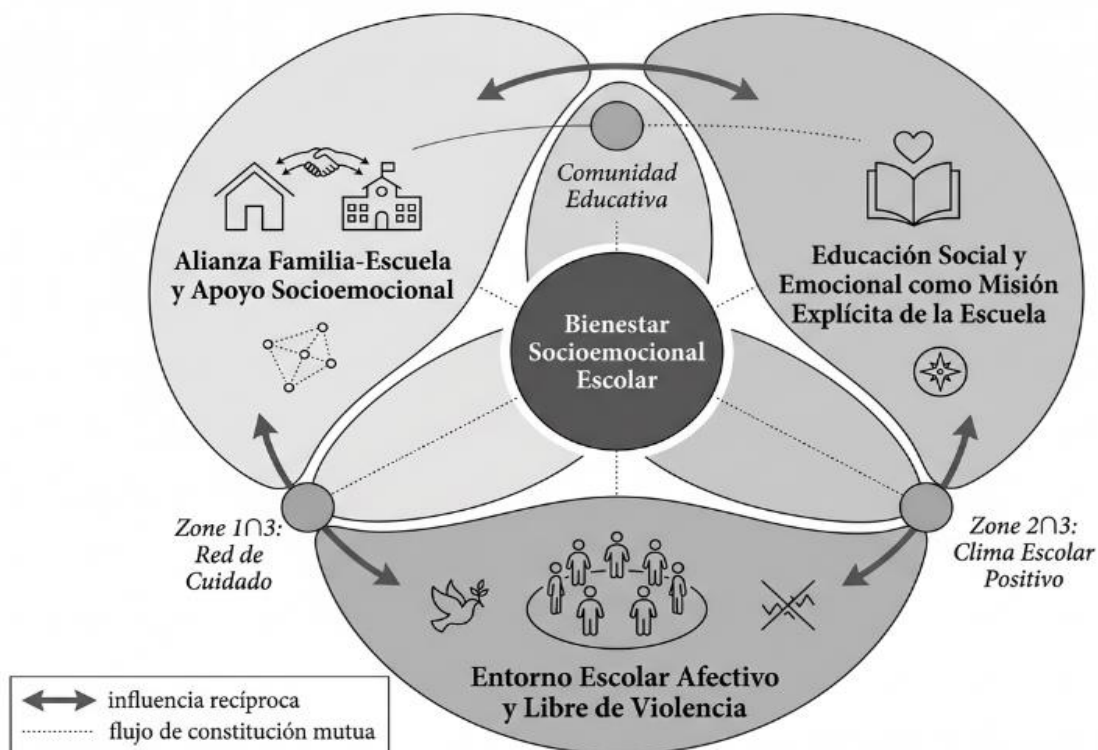
Fenomenológicamente, la institución educativa aparece como un espacio decisivo para la salud emocional: si se recurre al castigo violento, se dañan las bases del desarrollo; si se privilegia el respeto, el diálogo y el amor, se potencia la integridad, seguridad y capacidad del niño. Concluye que la prioridad debe ser el respeto por ese ser humano que se está formando, quien está construyendo sus redes neuronales, sus emociones, su psiquis, de modo que, desde el respeto y el amor, se le acompañe en su proceso de vida. Esta visión articula neurodesarrollo, psiquismo y contexto pedagógico, mostrando una conciencia profunda de cómo las prácticas educativas impactan el desarrollo socioemocional.

Las familias esperan que la institución educativa sea un entorno afectivo y seguro que continúe el trabajo en casa, enseñe valores (respeto, responsabilidad, expresión emocional), cuide al niño, lo oriente en dificultades y lo trate con amor, aceptación y respeto para favorecer su desarrollo socioemocional. Todo ello da para la comprensión fenomenológica de conceptos emergentes que se consolidan como:

Alianza familia-escuela y apoyo socioemocional; Educación social y emocional como misión explícita de la escuela; Entorno escolar afectivo y libre de violencia.

Figura 43

Conceptos emergentes P10PF



Nota: Descripción de los Conceptos emergentes P10PF. Fuente: Skywork AI. (2025).

De este acontecer que la **Alianza familia-escuela y apoyo socioemocional**, se ajusten a las expectativas de MAC, PBI y MMCP se inscriben en la perspectiva de la Alianza Familia-Escuela que promueve el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. El Decreto 459 de 2024, que fortalece la estrategia Alianza Familia-Escuela, plantea que, mediante la conformación de esta alianza y el desarrollo de escuelas de padres, se busca “fomentar una mayor vinculación y colaboración en el proceso educativo y psicoafectivo de sus hijos, lo que permitirá potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, en un entorno propicio y seguro para su crecimiento académico, ciudadano y socioemocional” (MEN, 2024, p. 3). La política reconoce explícitamente que la escuela debe cuidar tanto lo académico como lo socioemocional, y que ello se logra en corresponsabilidad con las familias.

Esta visión coincide con lo que viven PBI y MMCP: la madre que pide que la profe me diga cuando vea algo raro refleja la necesidad de comunicación continua, mientras que MMCP demanda que el colegio continúe el trabajo de casa y acompañe dificultades y éxitos. La Alianza Familia-Escuela busca precisamente caracterizar a las

familias, priorizar necesidades, acordar planes de acción y evaluar resultados” durante el año escolar, y propone las Escuelas de Padres como espacios para acompañar a las familias en su función de protectores de los derechos de niñas y niños y en el fortalecimiento de los lazos afectivos. Así, las expectativas de las familias entrevistadas no son demandas aisladas, sino que se alinean con un marco normativo que concibe la institución educativa como responsable del desarrollo socioemocional.

En este sentido, que la **Educación social y emocional como misión explícita de la escuela**, se destaque desde la visión de que MAC espera que la profesora enseñe disciplina, respeto y responsabilidad, y MMCP que se construya un ser humano íntegro, seguro, tranquilo, capaz a través del diálogo, el amor y el respeto. Esto coincide con la concepción de educación social y emocional como parte de la misión escolar. Educo (2023), señala que “la educación social y emocional ayuda a que los niños adquieran confianza en sí mismos y en sus habilidades, gestionen y reconozcan sus emociones y empatizar con otras personas y comprenderlas” (p. 2). Además, afirma que se basa en valores como paz, respeto y tolerancia y que su aprendizaje ayuda a aceptar la diversidad y resolver conflictos de forma pacífica, previniendo violencia y acoso escolar.

Este marco da razón a las expectativas de que la escuela oriente en las cosas buenas y malas de la vida (MAC) y forme en expresión respetuosa con los demás (PBI). Educo recomienda que, para potenciar estas competencias, los adultos promuevan la expresión de opiniones, dediquen tiempo de calidad y enseñen a gestionar conflictos sin violencia. MMCP, al advertir que golpes, gritos y miedo sólo generan individuos violentos e inseguros, está en sintonía con esta evidencia: la violencia como método pedagógico daña el desarrollo socioemocional y aumenta la probabilidad de problemas de conducta. La institución educativa, por tanto, debe comprometerse con un enfoque de paz, respeto y diálogo en sus prácticas cotidianas.

Desde esta visión que el **Entorno escolar afectivo y libre de violencia**, se entienda tras la preocupación de MMCP por evitar miedo, violencia, golpes y gritos en la escuela se relaciona con evidencias sobre el impacto del clima afectivo en el aula.

Una reflexión pedagógica reciente subraya que “el aprendizaje en la infancia es un proceso integral que no depende únicamente de la transmisión de conocimientos, sino que se ve profundamente influido por el clima emocional del aula” (Lugo, 2025, p. 2). En este texto se proponen estrategias como validar las emociones de los niños, incorporar dinámicas de juego colaborativo y usar el cuento y las artes como medios para que los niños proyecten y comprendan emociones. El objetivo es crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros, escuchados y respetados, lo que favorece su desarrollo socioemocional y su disposición al aprendizaje.

Por otro lado, estudios sobre la participación familiar en el desarrollo socioemocional señalan que el acompañamiento afectivo y la ausencia de violencia física o verbal en casa y en la escuela son factores protectores que fortalecen la confianza y la autoestima de los niños de educación inicial (Ronquillo y Alcívar, 2025, p. 10). La advertencia de MMCP de que del miedo, de la violencia, se destruye emocionalmente a un niño se alinea con estos hallazgos: prácticas violentas limitan el potencial y las capacidades, mientras que el respeto y el amor permiten que el niño desarrolle sus habilidades y construya una psiquis saludable. La escuela, al asumir un enfoque de cuidado emocional y rechazo a la violencia, se convierte en factor de protección clave para el desarrollo socioemocional en preescolar.

Este análisis lleva a la conjunción de una **Dimensión Emergente**, que se destaca como: ***Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado socioemocional y clima escolar no violento***. La alianza familia-escuela se configura como un soporte compartido de apoyo socioemocional, donde la educación social y emocional asumida como misión explícita de la escuela se concreta en un entorno afectivo y libre de violencia.

Esta dimensión integra los conceptos categoriales al comprender que el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar se sostiene en una comunidad educativa ampliada donde familia y escuela construyen condiciones de bienestar, protección y aprendizaje emocional. Las orientaciones sobre alianza familia-escuela en el contexto colombiano destacan que esta relación debe centrarse en generar las

condiciones necesarias para garantizar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje mediante interacciones de cooperación y corresponsabilidad. Cuando la escuela asume explícitamente la educación social y emocional como parte de su misión –no como añadido opcional– implementa programas y prácticas que fortalecen habilidades como empatía, autorregulación y resolución de conflictos, contribuyendo a un clima de aula más positivo, cohesionado y protector.

Desde la hermenéutica de Gadamer (1989), la alianza familia-escuela puede leerse como una comunidad de diálogo en la que todos se educan mutuamente. Textos inspirados en su pensamiento sobre educación subrayan que uno se educa al educar y que la educación acontece como un proceso recíproco en el que cada cual procura entenderse con los demás a través de la conversación. En este horizonte, la escuela que conversa con las familias, las escucha, reconoce sus saberes y comparte criterios sobre cuidado, límites y acompañamiento emocional, construye un sentido común que protege al niño: se disminuyen las descalificaciones cruzadas y se fortalece la confianza del estudiante en ambos espacios, pudiendo confiar en los saberes que recibe en uno u otro sin quedar atrapado en lealtades contradictorias.

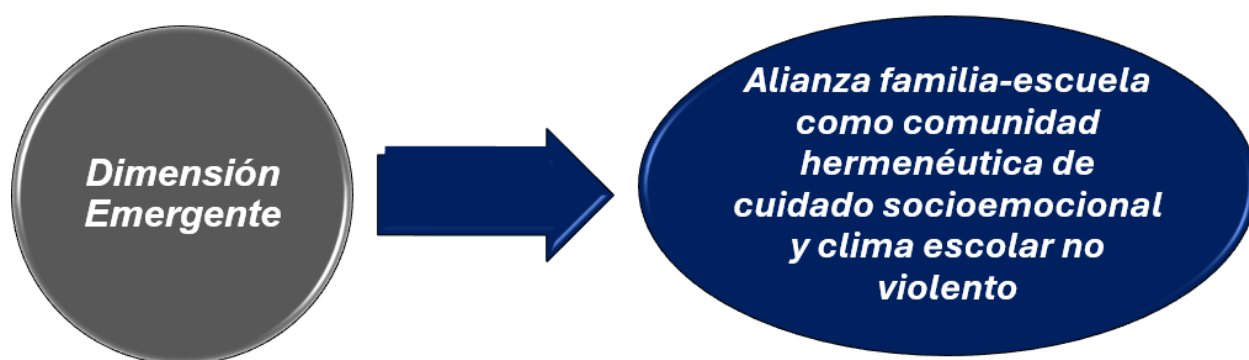
La educación socioemocional como misión explícita de la escuela se proyecta en la creación de climas escolares afectivos y libres de violencia, donde la seguridad emocional, el respeto y la confianza se vuelven objetivos explícitos de la acción pedagógica. Algunas instancias como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) y (2025), enfatizan la necesidad de crear climas de seguridad emocional, respeto y confianza donde los niños se sientan valorados y donde el error se viva como parte del aprendizaje, no como motivo de humillación. En este sentido, la alianza efectiva familia-escuela, basada en comunicación constante, acuerdos y participación de las familias, es vista como condición para disminuir conflictos, atribuciones de culpa y enfrentamientos, protegiendo la imagen de ambos sistemas a los ojos del niño y favoreciendo un entorno libre de violencia física y emocional.

En el marco de tu estudio doctoral, esta dimensión permite teorizar la alianza familia-escuela como una comunidad hermenéutica de cuidado: un espacio donde se

interpretan conjuntamente las necesidades socioemocionales de los niños, se ajustan prácticas familiares y escolares y se construye un clima afectivo que posibilita la experiencia de ser escuchado, respetado y protegido. Así, la educación social y emocional deja de ser un contenido periférico para convertirse en eje estructurante de la vida escolar, en diálogo permanente con las vivencias familiares.

Figura 44

Conceptos emergentes P10PF



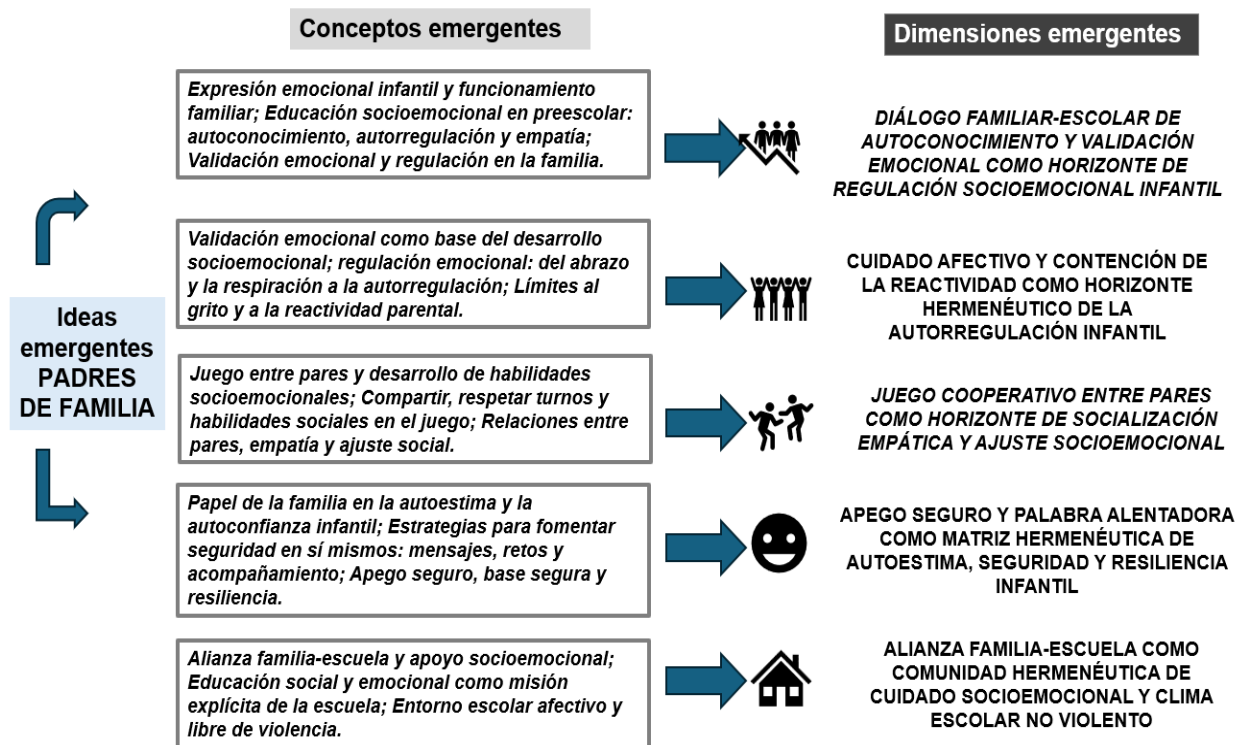
Nota: Descripción Dimensión emergente P10PF

Síntesis de la Categoría Preliminar: Desarrollo socioemocional de los estudiantes en etapa preescolar, de las Dimensiones de Docentes y Padres de familia, en construcción de Categorías emergentes.

En esta narrativa fenomenológica, que se confronte la información y se develen las posturas de docentes y padres de familia de todas sus dimensiones, conformándose y conjugándose Categorías emergentes, que se presenta como: ***Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil; y Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional***

Tabla 8

Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 2: Padres de familia



Nota: Síntesis: Ideas, conceptos y dimensiones emergentes 2: Padres de familia

Tabla 9

Síntesis EMERGENTE de la Categoría Preliminar 1: docentes y padres de familia

Dimensiones emergentes DOCENTES	Dimensiones emergentes PADRES DE FAMILIA	Categorías Fenomenológica emergentes del estudio
Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional	Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de regulación socioemocional infantil	Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil
Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional	Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil	
Mediación dialógica del conflicto como experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural.	Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización empática y ajuste socioemocional	
Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil	Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil	Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional
Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela	Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado socioemocional y clima escolar no violento	

Nota: Síntesis EMERGENTE de la Categoría Preliminar 1: docentes y padres de familia

Estas dimensiones se articulan en dos grandes categorías emergentes que funcionan como constructos nucleares para la teorización del estudio, como es:

Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil, que integran, Apego y base segura familiar como horizonte hermenéutico del desarrollo socioemocional en corresponsabilidad con la escuela; Diálogo familiar-escolar de autoconocimiento y validación emocional como horizonte de regulación socioemocional infantil; Cuidado afectivo y contención de la reactividad como horizonte hermenéutico de la autorregulación infantil; Apego seguro y palabra alentadora como matriz hermenéutica de autoestima, seguridad y resiliencia infantil; Alianza familia-escuela como comunidad hermenéutica de cuidado socioemocional y clima escolar no violento.

Con un sentido fenomenológico: esta categoría configura un primer constructo centrado en las vivencias de cuidado, apego, diálogo y validación que el niño experimenta entre hogar y escuela. Aquí, la familia y la escuela aparecen como horizontes hermenéuticos de sentido que sostienen la regulación socioemocional, la autoestima y la resiliencia: la base segura, la palabra alentadora, la validación emocional y la alianza familia-escuela componen un entramado de protección y reconocimiento que permite al niño sentirse seguro, valioso y acompañado en sus procesos emocionales y sociales. Este constructo teórico permite interpretar cómo las experiencias vividas de apego, escucha y límites no violentos en la familia, en diálogo con un clima escolar afectivo, se convierten en condiciones de posibilidad para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia.

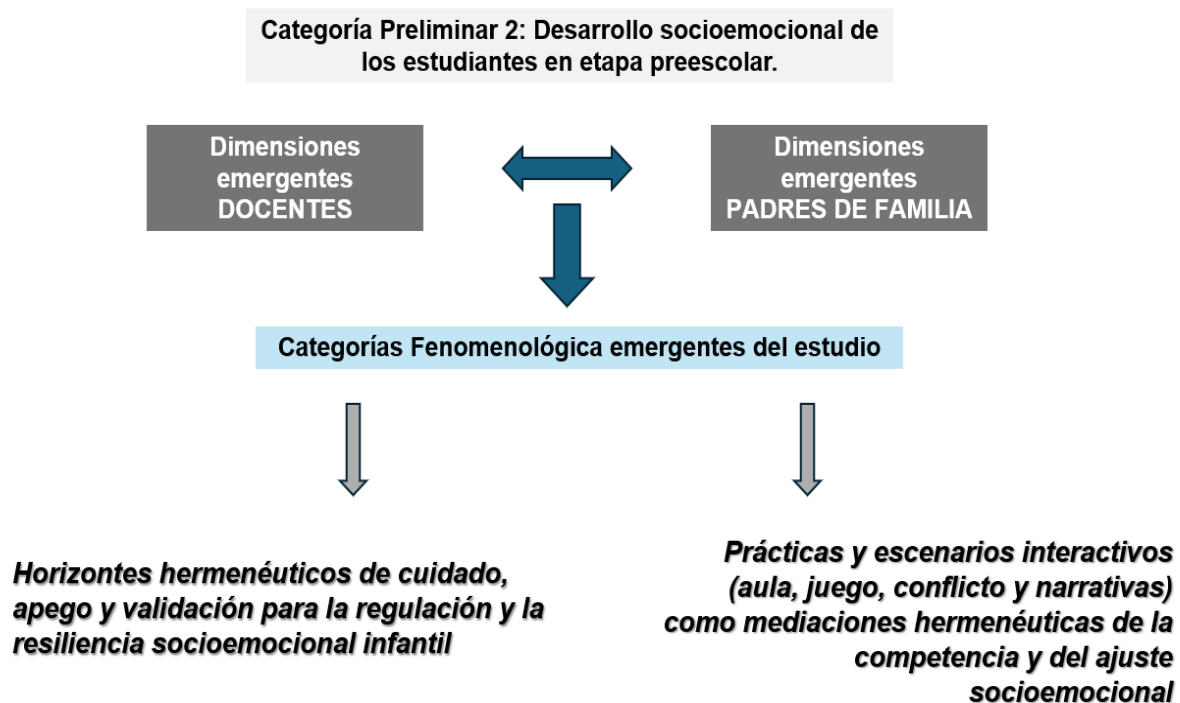
Y la Categoría emergente: ***Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional***, que integra el Aula como espacio de experiencia vivida en diálogo con la familia para el desarrollo y la regulación socioemocional; Juego entre pares como espacio hermenéutico de amistad, ajuste psicosocial y competencia emocional; Mediación dialógica del conflicto como experiencia guiada de autorregulación y aprendizaje sociocultural; Lenguaje, narrativas y corporalidad como mediaciones hermenéuticas de la competencia emocional infantil; Juego cooperativo entre pares como horizonte de socialización empática y ajuste socioemocional.

Con un sentido fenomenológico: esta categoría constituye un segundo constructo, centrado en los escenarios y prácticas concretas donde el niño encarna y ejercita su desarrollo socioemocional: el aula como espacio de experiencia vivida, el juego entre pares, la mediación del conflicto, los cuentos, el lenguaje, la respiración y la corporalidad. Estos espacios se comprenden como mediaciones hermenéuticas donde el niño aprende a nombrar lo que siente, a regularse, a ponerse en el lugar del otro, a compartir y respetar turnos, y a ajustar su comportamiento a las normas de convivencia. Este constructo teórico permite pensar el desarrollo socioemocional como un proceso situado, que ocurre en escenas cotidianas de interacción, atravesadas por

el diálogo y por prácticas pedagógicas (familiares y escolares) que enseñan a ser-con-otros en contextos preescolares colombianos.

Figura 45

Categoría EMERGENTE Preliminar 2: docentes y padres de familia



Nota: Categoría EMERGENTE Preliminar 2: *docentes y padres de familia*.

En esta construcción y análisis de la información, las Categorías Emergentes devenidas de las dimensiones emergentes, tanto de docentes como de padres de familia, que destacan el estudio sobre: Vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia, se conforman entonces, como:

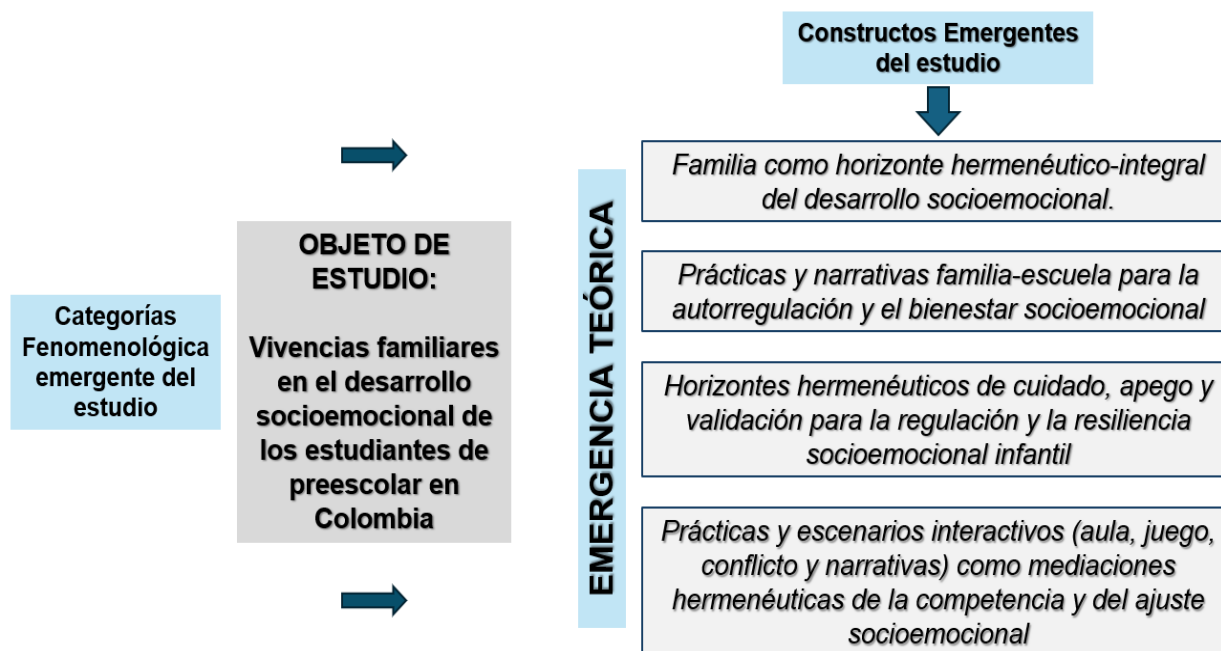
- ***Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional.***

- ***Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional***
- ***Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil***
- ***Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional***

Que serán las que se conforman como constructos para la generación de teoría sobre el presente estudio, relatando la relevancia y comprensión-interpretación de los hechos fenoménicos, vivencias, experiencias y mundos de vida los actores, dilucidando una emergencia socioeducativa que busca ser una aproximación axiomática, axiológica, epistemológica del objeto de estudio.

Figura 46

Constructos Emergentes del Estudio.



Nota: Descripción de los constructos emergentes del estudio.

SECCIÓN V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EMERGENTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FAMILIA Y PRÁCTICAS EN ESCENARIOS INTERACTIVOS-EDUCATIVOS:

Horizonte hermenéutico que integra acciones y narrativas, en el desarrollo socioemocional infantil (cuidado, apego y validación)

En el siguiente apartado, se orienta a la teorización de los hallazgos, dando respuesta al objetivo general de la investigación, que fue: Generar constructos sobre las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio, Meta, Colombia. Así, luego del proceso de codificación, categorización y articulación hermenéutica de las voces de docentes y padres, se configura un cuerpo de significados que trasciende la mera descripción empírica para convertirse en explicación comprensiva de cómo la familia y la escuela participan en la formación socioemocional de los niños. En tal sentido, la teorización se concibe como movimiento interpretativo que, desde la fenomenología hermenéutica, busca develar las esencias que subyacen a las experiencias relatadas y situarlas en un horizonte conceptual pertinente al contexto colombiano.

Esta sección asume que el desarrollo socioemocional en la etapa preescolar se configura en la intersección entre entorno familiar y entorno escolar, tal como lo destacan estudios recientes que evidencian la influencia decisiva de la familia en el comportamiento y en las competencias emocionales de los niños, así como la necesidad de fortalecer la educación socioemocional y la convivencia en instituciones oficiales del país. Las vivencias familiares, hechas de apego, cuidado, límites, diálogo,

juego y validación emocional, no sólo condicionan la adaptación del niño al aula, sino que actúan como matriz de sentido desde la cual este interpreta las normas, los vínculos con sus pares y las propuestas pedagógicas. La teorización que aquí se presenta busca, por tanto, integrar los aportes empíricos y teóricos en cuatro constructos que dan cuenta de esa compleja urdimbre de relaciones.

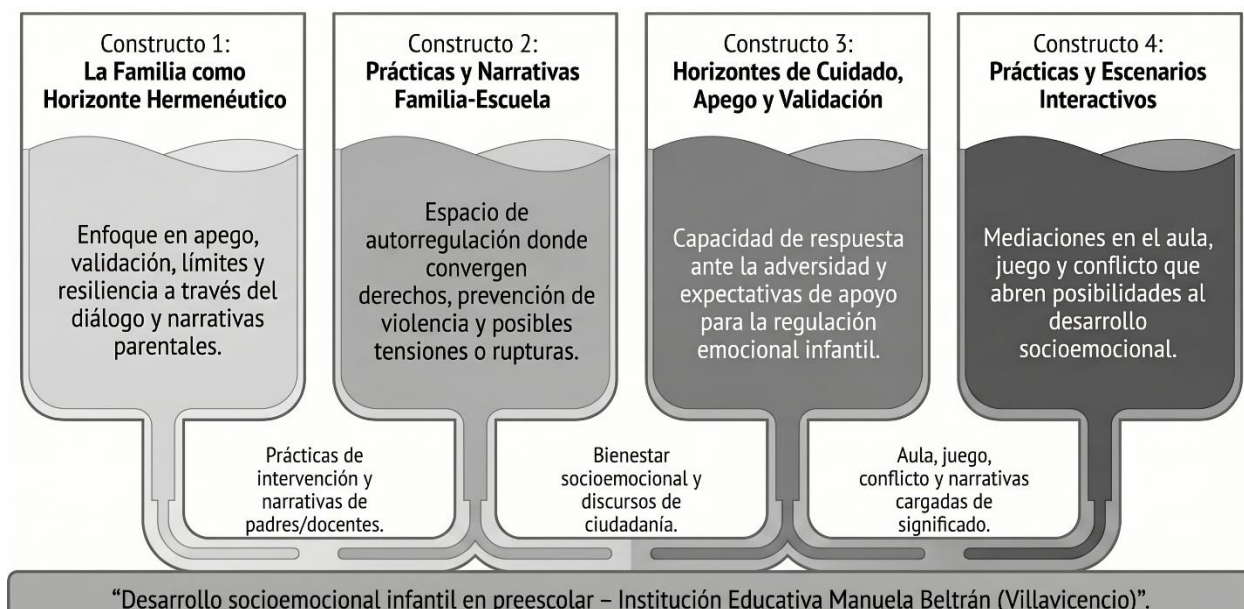
En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, los constructos que se desarrollan a continuación no se entienden como categorías rígidas, sino como horizontes de comprensión que emergen del encuentro entre las experiencias de los participantes y la reflexión teórica. El primero, Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional, explicita el papel de la familia como matriz ética, afectiva y dialógica de la formación emocional. El segundo, Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional, tematiza las acciones y relatos compartidos que sostienen la regulación y el cuidado.

El tercero, Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil, profundiza en las vivencias de base segura y reconocimiento. Finalmente, el cuarto, Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional, da cuenta de los espacios concretos donde los niños encarnan y ejercitan sus capacidades socioemocionales en la cotidianidad escolar. Estos cuatro constructos constituyen el andamiaje teórico desde el cual se interpretan las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia.

Figura 47

Constructos Emergentes del Estudio

FAMILIA Y PRÁCTICAS EN ESCENARIOS INTERACTIVOS-EDUCATIVOS:
horizonte hermenéutico que integra acciones y narrativas, en el desarrollo
socioemocional infantil (cuidado, apego y validación)



Nota: Ilustración de los constructos emergentes. Fuente: Google. (2025). *NotebookLM*

Fundamento 1: Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional: *Re-leer las narrativas de padres y docentes: Apego, validación, límites, resiliencia y diálogo, y las prácticas de intervención.*

En la indagación empírica, la familia emerge de manera reiterada como primer escenario de contención afectiva, socialización de valores y modelamiento de las conductas emocionales, confirmando su papel como agente dinamizador central en la configuración de la personalidad y de las conductas prosociales a lo largo de la vida (Guerrero, 2023). Antes del ingreso al preescolar, los niños ya portan una historia emocional tramada en el seno familiar, de modo que el aula no constituye un punto de partida, sino un espacio de continuidad, contraste y resignificación de esas vivencias iniciales. Desde este constructo, la familia se asume como un horizonte interpretativo que articula afecto, valores, lenguaje, prácticas cotidianas y vínculos de apego, permitiendo comprender cómo en el contexto colombiano se configura la base sobre la cual se asienta el desarrollo socioemocional y, posteriormente, la experiencia escolar.

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, este horizonte familiar no se interpreta como una simple suma de factores, sino como un mundo de vida en el que el niño aprende a experimentar e interpretar lo que siente, lo que puede expresar y lo que debe callar. La investigación pedagógica, en esta clave, se orienta a hacer comprensibles las formas concretas en que convivimos con los niños en cuanto padres y docentes, describiendo e interpretando escenas cotidianas, de cuidado, juego, corrección, diálogo o silencio, que condensan mensajes sobre el valor personal, el derecho a sentir y los modos socialmente aceptables de expresar las emociones (van Manen, 2016). No se trata únicamente de registrar prácticas, sino de captar su sentido: si el abrazo contiene o distancia, si la palabra acompaña o hiera, si el límite protege o humilla. Al tematizar e interpretar estas vivencias familiares, el constructo muestra que el desarrollo socioemocional se enraíza en un suelo experiencial previo al ámbito escolar, que condiciona la disposición del niño a vincularse, aprender y participar.

La familia puede comprenderse, así, como una tradición viva que configura anticipaciones de sentido en el niño, proporcionándole esquemas sobre lo que es confiable, lo que es peligroso y lo que merece ser escuchado. El niño llega al preescolar con un horizonte afectivo y valorativo prefigurado por su historia de apego, por las formas en que en casa se han tramitado el conflicto, la ternura y la autoridad, y por los modos en que se han legitimado o invalidado sus emociones. El desarrollo socioemocional en la institución educativa se construye, entonces, en diálogo, a veces armónico, a veces tensionado, con este horizonte familiar que, aunque no siempre explícito, atraviesa la comprensión que el niño tiene de sí mismo, de los otros y de la escuela. El constructo nombra precisamente este trasfondo que orienta la manera en que el estudiante se posiciona frente a la norma, la autoridad, el grupo de pares y las oportunidades de aprendizaje.

En el contexto colombiano, diversos estudios señalan que la familia es la primera institución educadora, responsable de ofrecer referentes de contacto con el entorno social y cultural y de actuar como red de apoyo en los primeros años de vida (Guerrero, 2023). Esta función se expresa socioemocionalmente en la capacidad de brindar

contención afectiva, es decir, la posibilidad de sostener las emociones de los niños mediante la escucha, el acompañamiento y la habilitación de espacios para la expresión de sentimientos. Cuando la familia nombra, acoge y ayuda a regular lo que el niño siente, se consolida un clima de confianza que facilita la adaptación al preescolar; cuando, por el contrario, las emociones son ridiculizadas, minimizadas o castigadas, se instala un horizonte de desconfianza afectiva que se traduce en retraimiento, agresividad o dificultades de convivencia en el aula. El constructo integra teóricamente estos hallazgos al mostrar que la familia no solo influye, sino que estructura las condiciones de posibilidad del desarrollo socioemocional.

Entender la familia como horizonte hermenéutico-integral exige articular dimensiones afectivas, cognitivas, éticas y relacionales, y no tratar el desarrollo socioemocional como un complemento periférico de la educación, sino como un componente esencial del desarrollo integral que incide directamente en la disposición al aprendizaje. En este sentido, la familia no solo enseña a sentir y convivir, sino que moldea la relación del niño con el conocimiento: puede fomentar la curiosidad, la confianza para preguntar y el derecho a equivocarse, o, por el contrario, alimentar el temor al error, la inhibición y la dependencia de la aprobación externa. Las narrativas de docentes y padres en la Institución muestran que los estudiantes provenientes de contextos familiares más dialogantes y afectivos exhiben mayor seguridad para participar, pedir ayuda, reparar conflictos y asumir retos académicos, lo que confirma la interdependencia entre vivencias familiares y desempeño socioemocional y escolar.

Al mismo tiempo, la fenomenología hermenéutica aplicada a la educación recuerda que el investigador no es un observador externo, sino un sujeto implicado que interpreta desde su propio horizonte de sentido. La tarea de construir este constructo sobre la familia como horizonte hermenéutico-integral supone releer de manera crítica las narrativas de padres y docentes, articulándolas con categorías como apego, validación, límites, resiliencia y diálogo, para configurar un marco conceptual que no se agota en la descripción, sino que pretende orientar prácticas de intervención formativa en el contexto de Villavicencio (van Manen, 2016). La teoría que emerge de este

proceso no se erige como una abstracción distante, sino como una forma de actuar pedagógicamente sobre las comprensiones de quienes acompañan a los niños, iluminando decisiones de aula, estrategias de acompañamiento a familias y propuestas de formación docente.

Finalmente, la centralidad de la familia en el desarrollo socioemocional se vincula con lineamientos de política y programas educativos que, en Colombia, han insistido en la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad familia-escuela en los procesos formativos. Las dificultades socioemocionales de los niños, manifestadas en comportamientos disruptivos, retraimiento o problemas de convivencia, suelen asociarse a dinámicas familiares tensionadas, estilos de crianza incoherentes y comunicación afectiva insuficiente, lo cual refuerza la idea de que la escuela no puede abordar en solitario los retos de la educación socioemocional. En este escenario, el constructo propuesto ofrece un marco teórico robusto para comprender cómo las vivencias familiares de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio configuran su modo de estar en el mundo escolar, su manera de sentir, relacionarse, afrontar el conflicto y abrirse al aprendizaje, y se constituye en base conceptual para los demás constructos del estudio.

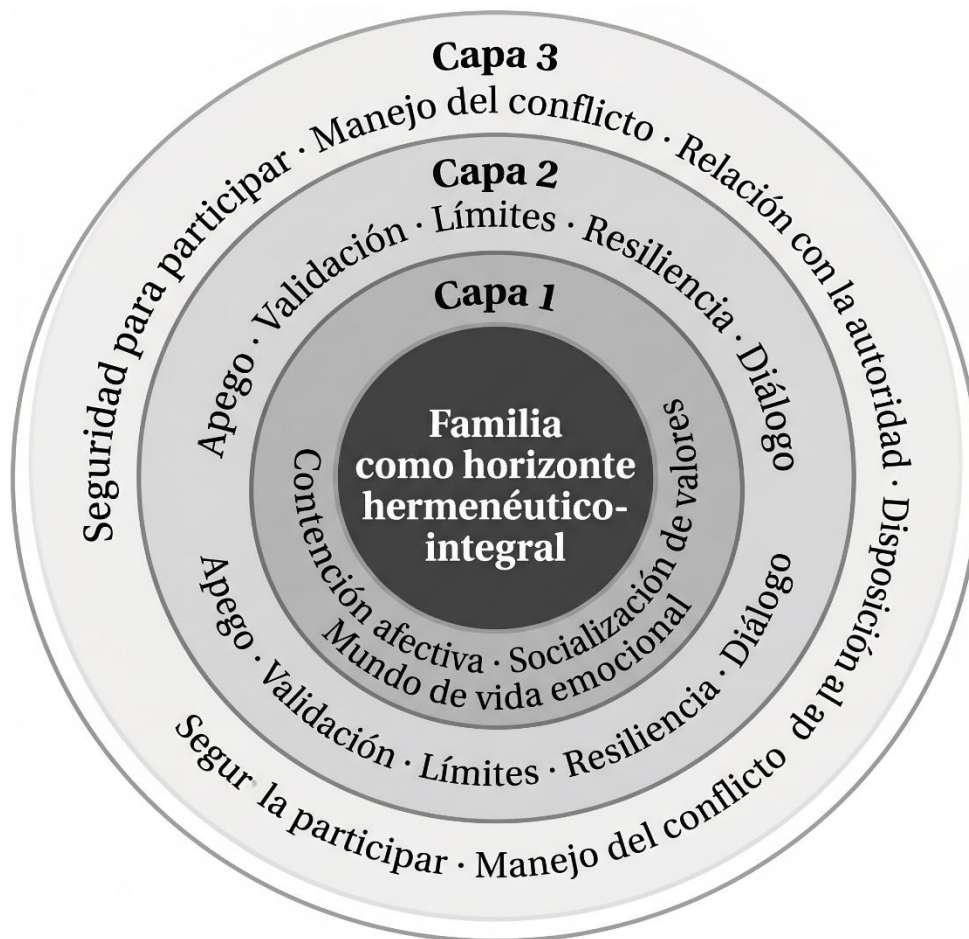
Los elementos más importantes que sintetizan el constructo “Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional”, son:

- Familia como primer espacio de contención afectiva y socialización de valores.
- Mundo de vida donde el niño aprende a significar sus emociones y las de los otros.
- Horizonte previo de sentido (afectivo y valorativo) que el niño lleva al preescolar.
- Escenas cotidianas (cuidado, juego, corrección, diálogo, silencio) como núcleos de significado socioemocional.
- Categorías centrales: apego, validación emocional, límites, resiliencia y diálogo.

- Efectos en la escuela: seguridad para participar, modos de resolver conflictos, disposición al aprendizaje.
- Rol del investigador: interpretación hermenéutica-fenomenológica de narrativas de padres y docentes.
- Función del constructo: organizar hallazgos, orientar intervenciones y articular familia–escuela.

Figura 48

Fundamento 1. La Familia como horizonte hermenéutico integral



Nota: Síntesis del Constructo: Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional. Fuente: Google. (2025). *NotebookLM*

Fundamento 2: *Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional: Discurso escolar: derechos, prevención de violencia y ciudadanía, en la concreción de autorregulación y bienestar o, en su defecto, tensiones y rupturas.*

Este constructo, centrado en las prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional, se configura como respuesta directa al objetivo de construir fundamentos teóricos sobre las vivencias familiares, desde una dimensión integral, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio. En las voces de docentes y padres emergen de forma reiterada prácticas concretas, rutinas, acuerdos, acompañamiento, manejo de conflictos, uso de cuentos y juegos, y narrativas compartidas sobre “cómo debe sentir y comportarse un niño”, que median la relación entre hogar y escuela y dan lugar a formas específicas de regular emociones, resolver tensiones y construir bienestar. Este constructo busca precisamente captar esa zona intermedia en la que lo familiar y lo escolar se encuentran, se negocian y se traducen, generando tanto posibilidades de coherencia para la autorregulación del niño como posibles rupturas y contradicciones que dificultan su bienestar.

Uno de los ejes centrales del constructo es la alianza familia-escuela como espacio donde se definen, comparten y revisan criterios y prácticas relativos al desarrollo socioemocional. Las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación Nacional sobre la Alianza Familia-Escuela describen esta relación como un proceso en el que ambas instituciones definen conjuntamente criterios y acciones para apoyar la formación integral de niñas, niños y adolescentes, reconociendo que se necesitan mutuamente de manera efectiva (Ministerio de Educación Nacional (2022)). Desde esta perspectiva, la alianza no se limita a informar a las familias sobre lo que hace la escuela, sino que exige construir un lenguaje común en torno al acompañamiento emocional, las formas de poner límites, el sentido de la disciplina y las expectativas sobre la expresión afectiva.

Cuando las prácticas y narrativas de ambos contextos se armonizan, el niño encuentra un entorno más coherente que favorece la autorregulación, la seguridad emocional y el bienestar; cuando se contradicen, se producen mensajes confusos que se traducen en conductas ambivalentes, explosivas o inhibidas en el aula. Desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, las prácticas y narrativas familia-escuela se entienden como mediaciones de sentido que el niño encarna en su experiencia cotidiana. La investigación se detiene en cómo el niño vive el hecho de que madre, padre y maestra le transmitan mensajes semejantes o contradictorios sobre el llanto, la rabia, el compartir o el pedir perdón; en cómo experimenta que un conflicto en el aula se retome, se resignifique o se minimice en casa; en cómo se cuentan las historias escolares en el hogar, enfatizando logros, dificultades o sanciones.

La autorregulación se construye en ese ir y venir de significados, a medida que el niño aprende, a través de prácticas repetidas y relatos relativamente coherentes, qué se espera de él y cómo puede gestionar sus emociones sin perder el vínculo con los otros. La tensión entre discursos protectores y discursos punitivos, entre el reconocimiento del derecho a sentir y la exigencia de “controlarse”, se convierte en un objeto privilegiado de lectura hermenéutica. El marco normativo y pedagógico reciente en Colombia refuerza esta comprensión de la educación socioemocional como tarea compartida y mandatada para las instituciones educativas.

La guía de educación socioemocional asociada a la Ley 2383 plantea que uno de los propósitos centrales es fortalecer la autorregulación para manejar el estrés, controlar impulsos y sostener la motivación, al tiempo que subraya que el involucramiento parental es clave para garantizar coherencia y apoyo entre escuela y hogar (Colectivo Aquí y Ahora, 2025). En esta línea, se han impulsado programas que combinan actividades en el aula con acciones formativas dirigidas a familias, de modo que prácticas como la respiración consciente, la resolución pacífica de conflictos, el uso de lenguaje emocional y las dinámicas de juego cooperativo se vuelvan consistentes en ambos contextos. El constructo permite articular teóricamente estos desarrollos normativos con las vivencias recogidas en Manuela Beltrán, mostrando que la

autorregulación y el bienestar socioemocional difícilmente se consolidan si la escuela actúa sola, sin eco en el hogar.

La clave hermenéutica que atraviesa este constructo permite leer las narrativas de familia y escuela como textos que se entrecruzan: relatos sobre derechos de los niños, prevención de la violencia y formación ciudadana conviven con historias de castigo físico, silencios frente al conflicto o discursos que deslegitiman el malestar emocional. Cuando la relación familia-escuela se asume verdaderamente como diálogo, los actores se reconocen como interlocutores válidos: la escuela se abre a los saberes parentales, a sus preocupaciones y tradiciones; las familias reconocen la propuesta pedagógica y de convivencia de la institución, y ambas partes se permiten revisar sus propias prácticas. De ese ejercicio surge un relato más compartido sobre lo que significa cuidar, corregir, regular y acompañar a los niños, que ofrece al estudiante un horizonte más estable para la internalización de normas y estrategias de autorregulación.

En el nivel de las prácticas concretas, el constructo pone el foco en acciones que, aunque aparentemente sencillas, se revelan decisivas para el bienestar socioemocional: establecer rutinas predecibles, anticipar cambios, acordar modos de resolver conflictos, usar cuentos e historias para hablar de emociones, crear espacios de conversación al final del día, desarrollar escuelas de padres centradas en habilidades socioemocionales y autocuidado adulto. Estas prácticas, cuando se diseñan de manera articulada, enlazan el discurso escolar sobre derechos, prevención de la violencia y ciudadanía con la vivencia familiar cotidiana de respeto, escucha y límites claros. La experiencia del niño deja de ser fragmentada: lo que aprende en la escuela sobre identificar emociones, turnarse en el juego o pedir disculpas encuentra resonancia en el hogar, y lo que vive en casa respecto al cuidado y la autoridad se reconoce y se trabaja también en el aula.

En contextos como el de Villavicencio, atravesados por diversidad cultural, desigualdad y múltiples desafíos psicosociales, este constructo muestra que la alianza familia-escuela es también un espacio político-pedagógico. Allí se cruzan narrativas

familiares sobre resiliencia, respeto y sobrevivencia cotidiana con discursos escolares sobre derechos, convivencia y ciudadanía democrática. De este cruce emergen tanto experiencias de cuidado y bienestar como tensiones y rupturas: familias que sienten que la escuela desautoriza sus formas de crianza, escuelas que perciben poco respaldo en casa para las normas de convivencia, niños que se mueven entre códigos contradictorios. La teorización hermenéutica permite nombrar estas tensiones no como fallas individuales, sino como desajustes de sentido que requieren espacios de diálogo, formación y co-construcción de acuerdos.

De este modo, el constructo se integra al entramado global de la tesis al evidenciar que las vivencias familiares no pueden ser comprendidas al margen de la experiencia escolar, ni las prácticas de aula al margen de la realidad de las familias. Las narrativas de padres y docentes de la Institución Educativa Manuela Beltrán muestran que la capacidad de los niños para manejar la frustración, expresar emociones, empatizar y convivir se sostiene en una trama de prácticas y discursos que circulan entre hogar y aula. La fenomenología hermenéutica permite interpretar estas prácticas como textos vividos que exigen lectura, diálogo y resignificación continua. Así, el constructo no solo describe lo que hacen familias y escuelas, sino que ofrece un horizonte teórico para comprender y transformar esas prácticas a favor de la autorregulación y el bienestar socioemocional de los estudiantes de preescolar en Colombia.

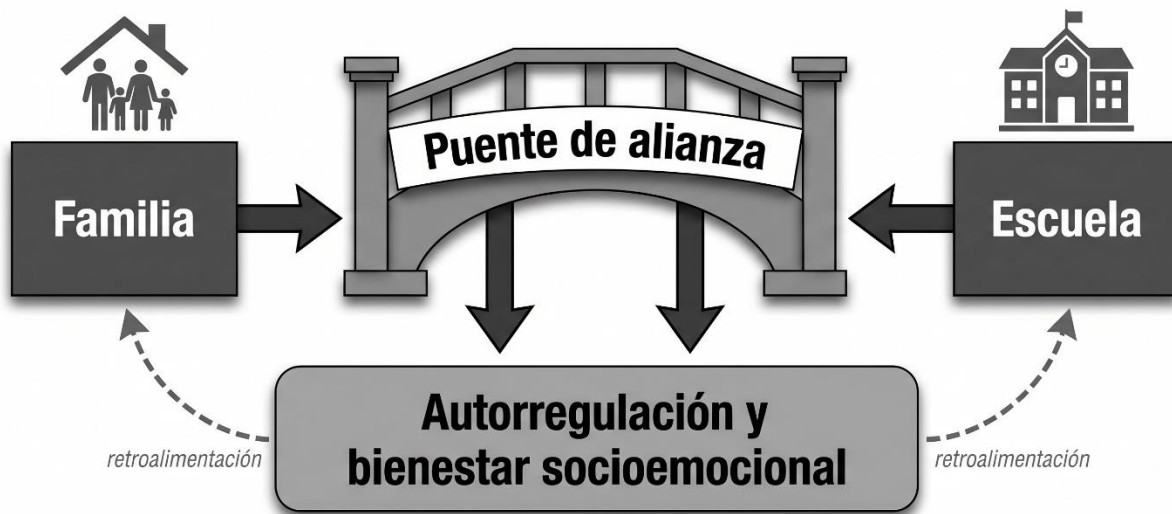
Los elementos centrales que sintetizan el constructo: “Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional”, son:

- Zona intermedia familia-escuela donde se negocian sentidos sobre sentir, comportarse y convivir.
- Alianza familia-escuela como proceso de co-definición de criterios y acciones para la formación integral.
- Prácticas concretas compartidas: rutinas, acuerdos, manejo de conflictos, cuentos, juegos, escuelas de padres.

- Narrativas que circulan entre ambos contextos: derechos de la niñez, prevención de violencia, disciplina, ciudadanía.
- Autorregulación entendida como aprendizaje de gestionar emociones y comportamientos en un entramado de significados coherentes.
- Bienestar socioemocional como resultado de la coherencia (o incoherencia) entre prácticas y discursos de hogar y escuela.
- Rol de la hermenéutica: leer prácticas y narrativas como textos vividos que se interpretan y se transforman.
- Dimensión político-pedagógica: cruce entre valores familiares, cosmovisiones y discursos escolares de derechos y ciudadanía.

Figura 49

Fundamento 2. Prácticas y narrativas familia escuela.



Nota: Síntesis del Constructo: *Prácticas y narrativas familia escuela*. Fuente: Google. (2025). NotebookLM

Constructo de la Investigación 3: *Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil: Relación, comprensión, respuesta y sentir de los niños, ante la adversidad y expectativas de apoyo.*

Este constructo se adentra en la dimensión más íntima de las vivencias familiares que sostienen el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar en la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio. La evidencia empírica del estudio muestra que los niños que han vivido relaciones de cuidado sensibles, vínculos de apego seguros y una validación consistente de sus emociones disponen de mayores recursos para calmarse, pedir ayuda, reparar vínculos tras el conflicto y afrontar retos académicos y sociales. Esta constatación dialoga con la idea de que la resiliencia infantil no es un rasgo extraordinario, sino un proceso apoyado en interacciones ordinarias pero poderosas de cuidado, apoyo y vínculos seguros, a partir de las cuales los niños logran una adaptación positiva incluso en contextos de adversidad (Masten, 2014). El constructo nombra, así, un horizonte de experiencias tempranas donde cuidado, apego y validación se entrelazan como condición de posibilidad de la regulación y la resiliencia socioemocional.

La teoría del apego ofrece un primer eje de fundamentación para comprender este horizonte. Las investigaciones sobre apego han mostrado que los vínculos seguros se forman cuando quienes cuidan responden de manera sensible, disponible y coherente a las señales del niño, permitiendo que este construya imágenes internas de sí mismo como digno de amor y de los otros como confiables y accesibles. En la práctica, se ha descrito que los niños con apego seguro exploran con mayor confianza, logran consolarse mejor tras separaciones breves y buscan proximidad desde una expectativa de protección, mientras que los niños con historias de apego inseguro o desorganizado tienden a mostrar conductas más ambivalentes, evitativas o caóticas en situaciones de estrés.

Estos patrones no se limitan al primer vínculo, sino que se proyectan en la manera en que el niño se relaciona con docentes y compañeros, modulando su

capacidad de regular la emoción, de confiar en el apoyo adulto y de construir vínculos prosociales en la escuela. El vínculo entre apego y regulación emocional adquiere especial relevancia cuando se considera la vulnerabilidad social y afectiva presente en diversos sectores del departamento del Meta. Las investigaciones en psicología del apego coinciden en que los sistemas de apego y de regulación emocional están profundamente interconectados, y que los vínculos seguros proporcionan una base desde la cual las personas pueden modular el afecto negativo y buscar apoyo de forma eficaz.

Trasladado al campo infantil, esto se traduce en escenas muy concretas: niños acostumbrados a ser calmados con abrazos, palabras de consuelo y explicaciones comprensibles tienden a recurrir con mayor facilidad al lenguaje, a la respiración o a la búsqueda de ayuda cuando se frustran en el aula; en contraste, aquellos cuya experiencia afectiva se ha construido entre gritos, indiferencia o incoherencia responden más frecuentemente con agresividad, retraimiento o evitación. El constructo permite organizar estas diferencias como expresiones de horizontes de apego y cuidado distintos, que inciden directamente en la regulación y el ajuste socioemocional en preescolar.

La validación emocional se configura como segundo eje fundamental de este horizonte hermenéutico. Entendida como la práctica de reconocer, nombrar y legitimar lo que el niño siente, incluso cuando es necesario poner límites a ciertas conductas, la validación convierte la emoción en algo decible y pensable. En lugar de reducirla a una descarga impulsiva o a un motivo de sanción, la inscribe en un diálogo donde adulto y niño comparten un sentido sobre lo ocurrido. La socialización emocional en la familia ha mostrado que cuando los adultos escuchan, ponen nombre a lo que ven, ayudan a identificar causas y a encontrar alternativas de afrontamiento, los niños desarrollan mayor capacidad de autorregularse, de comprender lo que otros sienten y de actuar con empatía y competencia en situaciones sociales.

En cambio, entornos familiares que minimizan, ridiculizan o satanizan sistemáticamente la expresión emocional tienden a asociarse con dificultades

persistentes de regulación, inseguridad y patrones relacionales marcados por la desconfianza. Los relatos de docentes del estudio confirman este contraste: los estudiantes que provienen de hogares donde alguien les pregunta qué sienten y por qué, y donde se acompaña el malestar sin negarlo, muestran mayor disposición a ponerse en el lugar de sus compañeros, a pedir perdón y a reparar la relación tras un conflicto. Por el contrario, quienes han vivido experiencias de invalidación recurrente tienden a interpretar la corrección como ataque, a defenderse mediante agresión o a retirarse por completo de la interacción. La validación se revela entonces como una práctica de cuidado que no solo sostiene la regulación inmediata, sino que configura una forma de estar en el mundo en la que el niño se sabe digno de ser escuchado y tomado en serio.

La fenomenología hermenéutica ofrece una clave privilegiada para comprender estas experiencias de cuidado, apego y validación como estructuras esenciales de la vida pedagógica. Desde esta perspectiva, la tarea investigativa consiste en describir e interpretar las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, para reconocer su alcance formativo y su importancia educativa (van Manen, 1991). Escenas en apariencia simples, una madre que abraza mientras el niño llora, un padre que se agacha para escuchar una rabieta, una maestra que nombra el enojo que observa, se revelan como momentos nodales donde se decide si el niño se vivirá a sí mismo como digno de consuelo, capaz de manejarse y merecedor de ser comprendido. El constructo propone precisamente leer fenomenológicamente estas escenas, mostrando su peso en la construcción de la regulación y la resiliencia.

Desde este ángulo, el cuidado deja de ser solo una categoría moral y se entiende como una forma de estar-con el niño que abre o restringe posibilidades de desarrollo socioemocional. Cuando el adulto responde con gritos, humillaciones o indiferencia, no solo interrumpe la regulación en el aquí y el ahora, sino que erosiona el horizonte de confianza básica desde el cual el niño se atreve a explorar, a preguntar y a vincularse. Por el contrario, cuando el cuidado se expresa en disponibilidad, escucha y límites firmes pero respetuosos, se fortalece un horizonte de sentido en el que el niño

se sabe digno de ser cuidado y, progresivamente, aprende a cuidarse a sí mismo y a cuidar a otros.

En esta línea, el tacto pedagógico se vuelve un elemento decisivo, entendido como una forma de saber práctico orientada a proteger lo vulnerable y a potenciar lo valioso en el niño mediante respuestas sensibles y prudentes. A ello se suma una comprensión hermenéutica de la educación, que recuerda que toda relación educativa ocurre en el cruce de historias, tradiciones y expectativas. El cuidado y el apego pueden pensarse entonces como espacios en los que se entrelazan los horizontes de adultos y niños: la tradición familiar, con sus modos de expresar afecto, de interpretar el llanto o la rabia, se encuentra con los discursos y prácticas escolares sobre el valor de la emoción y las formas de regularla. El constructo horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación nombra precisamente ese proceso de entrecruzamiento, en el que familia y escuela pueden reforzarse mutuamente o entrar en tensión, con efectos directos en la regulación y la resiliencia socioemocional infantil.

En el contexto específico de la Institución Educativa Manuela Beltrán, los relatos recogidos muestran que muchos niños se sitúan en la intersección de horizontes afectivos heterogéneos: algunos provienen de familias atravesadas por violencia, ausencia de figuras sensibles o invalidación sistemática; otros cuentan con adultos que, aun sin lenguaje técnico, han desarrollado prácticas de apego seguro y validación cotidiana. La escuela se convierte así en un espacio donde, mediante climas de aula seguros, docentes con tacto pedagógico y programas de educación socioemocional contextualizados, se pueden reparar parcialmente horizontes dañados o potenciar aquellos que ya son protectores. El constructo permite teorizar este papel compensatorio y potenciador de la institución escolar, mostrando que la regulación y la resiliencia no dependen únicamente de la biografía familiar, sino también de las experiencias de cuidado y reconocimiento que la escuela ofrece.

En consecuencia, este constructo de “horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil” ofrece un marco teórico que integra aportes de la teoría del apego, la psicología del desarrollo

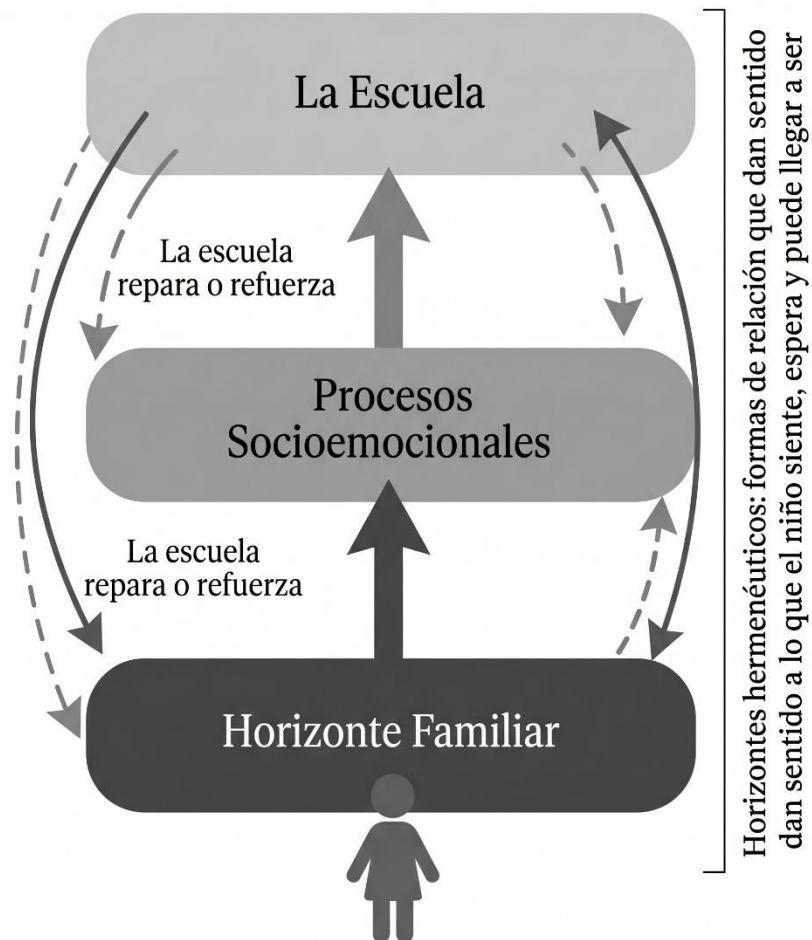
emocional y la fenomenología hermenéutica para explicar por qué y cómo las experiencias tempranas de cuidado y reconocimiento en la familia, y su prolongación o reelaboración en la escuela, resultan decisivas para que los niños de preescolar en Colombia logren regular sus emociones y desarrollar resiliencia. Al nombrar estas experiencias como horizontes hermenéuticos, subraya que no se trata de técnicas aisladas, sino de formas de relación que configuran el modo en que los niños comprenden lo que sienten, responden ante la adversidad y esperan apoyo de los otros. De este modo, se aporta un fundamento teórico integral sobre las vivencias familiares y escolares en el desarrollo socioemocional, ofreciendo claves para la reflexión y la acción pedagógica en contextos como el de Villavicencio.

Los elementos clave del constructo, más importantes que sintetizan este constructo:

- Cuidado sensible como base de seguridad afectiva y confianza básica.
- Apego seguro como horizonte desde el cual el niño se sabe digno de amor y de apoyo.
- Validación emocional como práctica que hace decible y pensable la experiencia afectiva.
- Regulación socioemocional como capacidad de modular emociones y conductas aprendida en interacción con adultos significativos.
- Resiliencia como adaptación positiva apoyada en vínculos cotidianos de cuidado y reconocimiento.
- Tacto pedagógico como forma de respuesta prudente que protege lo vulnerable y potencia lo valioso en el niño.
- Entrecruzamiento de horizontes familia-escuela: refuerzo o tensión entre modos de cuidar, corregir y validar.
- Papel compensatorio/potenciador de la escuela frente a horizontes familiares protectores o adversos.

Figura 50

Fundamento 3. Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación



Nota: Síntesis del Constructo: Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación.

Adaptado de NotebookLM, por Google, 2025.

Constructo de la Investigación 4: Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional: Prácticas cargadas de significado, como puertas abiertas a posibilidades de desarrollo socioemocional.

Este constructo desplaza el foco desde las estructuras familiares hacia el campo de las experiencias situadas en las que los niños encarnan y ejercitan su desarrollo socioemocional. En el caso de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio, el aula, el patio de juego, las situaciones de conflicto entre pares y las narraciones compartidas, cuentos, relatos de vida, conversaciones guiadas, emergen en las entrevistas como escenas privilegiadas donde los niños aprenden a reconocer lo que sienten, a regular sus reacciones, a compartir, a negociar y a reparar vínculos. Estas experiencias no son meros contextos neutros, sino prácticas cargadas de significado que abren o cierran posibilidades de desarrollo socioemocional, y que, por ello, se comprenden aquí como auténticas mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional.

Diversas investigaciones han mostrado que el juego, las dinámicas socioemocionales en el aula y las situaciones de interacción cotidiana constituyen espacios esenciales para trabajar competencias como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, especialmente en educación inicial (Denham, 2006). El constructo propone ir más allá de una visión instrumental de estas prácticas y entenderlas como lugares donde se construyen y re-construyen significados sobre el propio ser y el estar-con-otros. En ellos, los niños ponen a prueba las normas que han recibido, exploran distintas maneras de gestionar el conflicto, descubren qué reacciones son reconocidas o sancionadas y, en ese proceso, van definiendo quiénes son y cómo pueden convivir con los demás.

Un primer escenario clave es el aula, concebida como espacio de experiencia vivida en el que se entrelazan contenidos académicos y aprendizajes socioemocionales. Cuando las situaciones didácticas en preescolar incorporan actividades que invitan a nombrar emociones, escuchar a otros, tomar turnos, decidir en grupo o buscar soluciones conjuntas, los niños no solo aprenden conceptos, sino que exploran sus sentimientos, practican la autorregulación y desarrollan habilidades sociales a través de experiencias significativas. La escuela, en esta perspectiva, no se limita a incluir la dimensión socioemocional como un añadido, sino que integra de forma intencional el aprendizaje académico con el aprendizaje social y emocional, convirtiendo las rutinas de aula, asambleas, trabajo en pequeños grupos, dramatizaciones, juegos de roles, en oportunidades concretas para practicar conciencia de sí, regulación, conciencia social y habilidades relacionales.

El juego, particularmente el juego cooperativo entre pares, aparece como un segundo dispositivo privilegiado. En el juego los niños se organizan, negocian reglas, reparten roles, resuelven desacuerdos y experimentan con múltiples formas de relación. El juego simbólico les permite ensayar soluciones pacíficas a los conflictos, explorar el como si de la realidad y probar identidades distintas a las que ocupan habitualmente, sin quedar fijados a una única manera de reaccionar. Desde una clave hermenéutica, el juego puede verse como un espacio interpretativo donde los niños dramatizan y resignifican aquello que viven en familia y en la escuela: formas de mando, gestos de cuidado, modos de excluir, experiencias de reconciliación. En estos escenarios lúdicos, las normas sociales, los roles, las emociones y las reacciones se ponen en circulación, se cuestionan y se transforman, contribuyendo a la construcción progresiva de la competencia y del ajuste socioemocional.

Las situaciones de conflicto entre pares constituyen un tercer escenario interactivo fundamental recogido por este constructo. Lejos de ser solo un problema a eliminar, el conflicto se revela como un lugar donde emergen estructuras esenciales de la convivencia: cómo se vive la injusticia, qué se hace con el enojo, cómo se procesa la exclusión, qué se aprende de la propia agresividad y de la del otro. Describir cómo un

niño experimenta ser empujado, no ser elegido para el juego o ser acusado injustamente, y cómo intervienen los adultos, si median, escuchan, imponen o se mantienen indiferentes, permite ver qué modelos de gestión del conflicto se están transmitiendo. El constructo entiende estas escenas como mediaciones hermenéuticas donde los niños aprenden, o no, a reconocer el daño causado, a pedir y otorgar perdón, a negociar acuerdos y a reparar vínculos. La manera como se tramitan estos conflictos cotidianos deja huellas profundas en la forma en que los niños afrontan tensiones posteriores, dentro y fuera de la escuela.

Las narrativas, cuentos, relatos de experiencias, conversaciones intencionadas, constituyen un cuarto tipo de mediación clave. La mente infantil organiza gran parte de su experiencia en forma de historias, y los relatos permiten dar coherencia a lo vivido, dotarlo de sentido y compartirlo con otros. Cuando la escuela utiliza cuentos sobre el miedo, la frustración, la pérdida o la amistad, y abre espacios para que los niños hablen de lo que esos relatos les recuerdan, se amplía el repertorio simbólico con el que pueden pensar sus propias emociones y conflictos. Asimismo, las historias de ficción y las narrativas de vida ofrecen un entorno relativamente seguro para ensayar emociones intensas “a través” de personajes y tramas, sin quedar expuestos directamente al riesgo real. Los docentes observan que, en situaciones posteriores de conflicto o de angustia, muchos niños retoman frases, escenas o soluciones de los cuentos trabajados en clase, lo que evidencia el carácter mediador de las narrativas en la construcción de la competencia socioemocional.

La fenomenología hermenéutica ofrece un marco potente para integrar estos escenarios, aula, juego, conflicto y narrativas, en un solo constructo. Desde esta perspectiva, el sentido pedagógico no se deriva de teorías abstractas aisladas de la práctica, sino que se descubre reflexionando sobre situaciones concretas: este niño, en esta escena, con esta acción, en este contexto (van Manen, 1990). El aula, el juego, el conflicto y el trabajo con historias se conciben como textos vividos que pueden y deben ser descritos e interpretados para hacer visibles sus estructuras esenciales e identificar su importancia educativa. Al hablar de mediaciones hermenéuticas, el constructo

subraya que estos escenarios interactivos son lugares donde los significados se ponen en juego: allí se muestran las comprensiones que los niños tienen de sí mismos y de los otros, y allí mismo se abren posibilidades para resignificar esas comprensiones.

En el contexto de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio, este constructo permite, además, articular las vivencias familiares con las prácticas escolares. Muchos niños llegan al aula con esquemas emocionales y relacionales forjados en su hogar; es precisamente en los escenarios interactivos, sobre todo en el juego y en la gestión de conflictos, donde esos esquemas se ponen a prueba, se refuerzan o se transforman. Si el aula ofrece experiencias de reconocimiento, juego cooperativo, mediación respetuosa y narrativas que validan y orientan, se convierte en un espacio donde los niños pueden resignificar modos de relación marcados por la violencia, la desconfianza o la desregulación, y construir repertorios más ajustados de convivencia y autorregulación.

De este modo, el constructo “Prácticas y escenarios interactivos como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional” cumple la función de fundamentar teóricamente cómo la escuela, en convergencia con la familia, puede convertirse en un lugar de transformación profunda de las vivencias socioemocionales infantiles.

Los elementos clave del constructo Prácticas y escenarios interactivos, que sintetizan este constructo, son:

- Desplazamiento del foco: de estructuras familiares a experiencias situadas (aula, juego, conflicto, narrativas).
- Escenarios interactivos como mediaciones hermenéuticas, no como simples contextos.
- Aula como espacio de integración intencional entre aprendizaje académico y socioemocional.
- Juego cooperativo y simbólico como dispositivo privilegiado para ensayar roles, normas y formas de resolver conflictos.

- Conflicto entre pares como oportunidad para aprender reparación, negociación y reconocimiento del daño.
- Narrativas (cuentos, relatos, conversaciones) como marcos simbólicos para pensar y resignificar emociones y experiencias.
- Sentido pedagógico descubierto en la reflexión sobre situaciones concretas (fenomenología hermenéutica).
- Papel de la escuela como escenario de resignificación de esquemas socioemocionales traídos desde la familia.

Figura 51

Fundamento 4. Prácticas y escenarios interactivos



Nota: Síntesis del Constructo: **Prácticas y escenarios interactivos**. Fuente: Google. (2025). NotebookLM

CONSIDERACIONES FINALES

Este apartado final busca integrar, en clave reflexiva, los aportes derivados de los cuatro constructos teóricos emergentes: Familia como horizonte hermenéutico-integral del desarrollo socioemocional, Prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación y el bienestar socioemocional, Horizontes hermenéuticos de cuidado, apego y validación para la regulación y la resiliencia socioemocional infantil, y Prácticas y escenarios interactivos (aula, juego, conflicto y narrativas) como mediaciones hermenéuticas de la competencia y del ajuste socioemocional. En su conjunto, estos constructos responden al objetivo general de generar fundamentos teóricos sobre las vivencias familiares en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Villavicencio.

La teorización lograda permite comprender cómo familia y escuela, en diálogo permanente, configuran horizontes de sentido que habilitan o restringen la emergencia de competencias socioemocionales clave para la vida de los niños en el contexto colombiano actual. Estas reflexiones finales no se limitan a resumir hallazgos, sino que intentan situarlos en el campo más amplio de las discusiones contemporáneas sobre educación socioemocional, resiliencia y corresponsabilidad familia-escuela.

Desde esta perspectiva, resulta evidente que lo emergente, centrado en la familia como horizonte hermenéutico-integral, visibiliza la riqueza y complejidad de las vivencias familiares más allá de la mirada deficitista, reconociendo también prácticas de cuidado, de diálogo y de sostén emocional que favorecen el desarrollo socioemocional, mientras que en las prácticas y narrativas familia-escuela para la autorregulación, destaca el potencial transformador de la alianza y muestra cómo la coherencia entre discursos y acciones puede potenciar el bienestar infantil. Todo ello, pone en primer plano el valor del cuidado sensible, el apego seguro y la validación emocional como condiciones para la regulación y la resiliencia, recuperando aportes clásicos y actuales

sobre la importancia de estos vínculos para el bienestar psicológico, donde a su vez, se subraya el rol decisivo de los escenarios interactivos: aula, juego, conflicto y narrativas, como mediaciones concretas donde los niños aprenden haciendo y aprenden sintiendo en contacto con otros.

Todo ello, al ser confrontado con los estudios previos del estudio, se establece una tensión fecunda entre la mirada del presente estudio y los hallazgos de Mérida (2023), dado que mientras este se centró en las interacciones diádicas entre cuidadores principales y niños en contextos de acogimiento familiar, evidenciando cómo el estrés parental modula la calidad del apego y la adaptación psicosocial, el presente estudio trasciende esa unidad vincular restringida para proponer una noción más amplia: la familia como horizonte hermenéutico-integral. Frente a esta perspectiva, donde el acento recae en patrones observables de interacción y en variables parentales estandarizadas, este estudio desplaza la mirada hacia los entramados de significado construidos intersubjetivamente por las familias en su cotidianidad, sin reducir la complejidad del desarrollo socioemocional a indicadores de estrés o patrones conductuales.

Así, la confrontación revela que, si bien la investigación de Mérida aporta solidez empírica al vincular interacciones tempranas y seguridad afectiva, el constructo de horizonte hermenéutico propone una ampliación epistemológica: entender la familia no solo como escenario de interacciones, sino como productora activa de sentidos que preceden, envuelven y trascienden cada intercambio conductual específico. Por su parte, el estudio de Cáceres (2021), sobre menores, introduce un punto de contraste igualmente relevante, en el que evidenció un alto nivel de rechazo social en el aula hacia estos menores, atribuyéndolo a carencias en la socialización temprana derivadas de experiencias adversas previas, el presente estudio matiza y complejiza esta relación lineal al mostrar que las competencias socioemocionales y el ajuste escolar no dependen exclusivamente de la historia vincular temprana, sino de la permanente mediación hermenéutica que ocurre en escenarios interactivos como el aula, el juego, el conflicto y las narrativas.

Frente a esto, en el que subraya el déficit como explicación dominante del rechazo social, este estudio introduce una perspectiva situada y dialógica: las dificultades de ajuste no remiten únicamente a historias de institucionalización o adopción, sino a la calidad de las mediaciones actuales que la escuela y la familia ofrecen para reinterpretar esas experiencias. En contraste, el presente estudio evita el riesgo del determinismo temprano y abre la posibilidad hermenéutica de que los niños resignifiquen sus vivencias en contextos de cuidado, validación y apego seguro, siempre que estos horizontes estén disponibles.

A todo ello, la confrontación con Flórez (2023) y Coronado (2022), resulta particularmente reveladora, en el que se demuestra cómo las prácticas pedagógicas dialógicas inciden en el desarrollo de la oralidad y en la transformación de los sujetos, construyendo puentes comunicativos entre la escuela y la familia. Sin embargo, el presente estudio advierte que la alianza familia-escuela no puede reducirse a una cuestión de diálogo o comunicación efectiva, como podría desprenderse de una lectura optimista de Flórez. Por el contrario, los constructos emergentes aquí desarrollados muestran que dicha alianza enfrenta tensiones estructurales, temporales y simbólicas profundas: los tiempos de la familia y la escuela no siempre coinciden, las lógicas institucionales burocráticas colisionan con las narrativas familiares tácitas, y las expectativas recíprocas suelen estar atravesadas por juicios moralizantes y culpabilización.

Frente al énfasis de Coronado (2022), en el currículo del hogar como instrumento emancipador, que parte de una confianza casi plena en la capacidad autogestiva de las familias, este estudio introduce una nota crítica y realista: la familia como horizonte hermenéutico puede también restringir el desarrollo socioemocional cuando sus narrativas están atravesadas por violencias, desigualdades estructurales o ausencia de validación emocional. Así, el contraste permite evitar una idealización ingenua del hogar y reconocer que el empoderamiento familiar requiere no solo reflexión crítica sino también condiciones materiales y simbólicas que no siempre están dadas.

Permitiendo dar una visión divergente, Luligo (2024), se sitúa predominantemente en una lógica correctiva y normativa de la convivencia, por lo que el presente estudio desplaza el foco de la disciplina hacia la competencia socioemocional entendida hermenéuticamente, proponiendo la noción de escenarios interactivos como mediaciones hermenéuticas, donde el conflicto, el juego y las narrativas no se gestionan para evitar la disrupción, sino que se habitan como espacios de aprendizaje emocional y resignificación relacional. En contraste con un enfoque centrado en la corrección de conductas disruptivas, que puede derivar en prácticas punitivas o en una visión escolar de la convivencia como ausencia de conflicto, el presente estudio sostiene que la autorregulación y la resiliencia se construyen precisamente en el contacto con el conflicto, siempre que este esté mediado por adultos con tacto pedagógico, validación emocional y apego seguro.

Todo esto, revela la pertinencia del estudio, en el momento actual, donde se refuerza, a la luz de los debates contemporáneos, la centralidad de la educación socioemocional en contextos de crisis e incertidumbre. Investigaciones recientes muestran que el desarrollo socioemocional se vincula estrechamente con el rendimiento académico, la adaptación escolar y la prevención de conductas de riesgo en la infancia. En Colombia, la promulgación de lineamientos para la educación socioemocional y el énfasis en la convivencia escolar como eje de la política educativa sitúan este tipo de estudios en un lugar estratégico para la toma de decisiones. En este contexto, teorizaciones como las aquí construidas aportan una mirada situada, sensible al territorio del Meta y al caso concreto de Villavicencio, evitando trasladar acríticamente modelos ajenos. La pertinencia es, por tanto, epistemológica, porque dialoga con teorías consolidadas, y social, porque responde a necesidades reales de las comunidades educativas.

El impacto que ya está generando el estudio puede apreciarse en varios planos. Por un lado, en el ámbito académico local, se posiciona como un referente para comprender la relación familia-escuela desde una clave hermenéutico-fenomenológica, complementando trabajos previos centrados en correlaciones cuantitativas entre familia

y desarrollo socioemocional. Por otro, en el plano institucional, la devolución de hallazgos a la comunidad educativa Manuela Beltrán abre espacios de reflexión crítica sobre prácticas de crianza, estrategias de acompañamiento emocional y dispositivos escolares de gestión del conflicto, impulsando revisiones en proyectos pedagógicos, manuales de convivencia y acciones con familias. Adicionalmente, al enfatizar la resiliencia y el cuidado en contextos de vulnerabilidad, la investigación contribuye a sensibilizar a directivos, docentes y familias sobre la importancia de priorizar el bienestar socioemocional en la primera infancia como base de cualquier proyecto educativo.

En relación al alcance y benefactores directos e indirectos del estudio, el estudio, destaca un potencial acercamiento a la vida y sentir de los niños y niñas de preescolar, en tanto las comprensiones alcanzadas permiten diseñar acciones más ajustadas a sus necesidades afectivas y relacionales. También se benefician directamente los docentes y las familias participantes, que encuentran en los constructos teóricos un espejo donde reconocer sus prácticas y un lenguaje para nombrar lo que muchas veces viven de forma tácita. A todo ello, se cuenta el resto de la comunidad educativa, otros niveles escolares de la institución, las familias que, aunque no participaron directamente, se verán alcanzadas por nuevas prácticas y políticas, y, en un plano más amplio, investigadores y decisores de política educativa interesados en profundizar en la articulación familia-escuela y el desarrollo socioemocional en contextos colombianos. De este modo, el estudio trasciende el caso particular sin perder su anclaje local.

Desde este parecer, las posibles discusiones que puede generar lo emergente del estudio también son significativas. En primer lugar, la centralidad otorgada a la familia como horizonte hermenéutico podría suscitar debates sobre el riesgo de responsabilizar excesivamente a las familias de procesos que también dependen de condiciones estructurales, institucionales y comunitarias. En segundo lugar, la insistencia en la alianza familia-escuela como clave del bienestar socioemocional puede confrontarse con realidades donde los tiempos, las expectativas y las lógicas de

ambas instituciones son difíciles de conciliar, lo que plantea retos sobre cómo hacer viable esta alianza en contextos de precariedad y sobrecarga docente y familiar.

Otro aspecto, en este orden, es el énfasis en el cuidado, el apego y la validación como condiciones de resiliencia que puede abrir discusiones en torno a la tensión entre enfoques más clínicos y perspectivas sociocríticas que subrayan la influencia de la desigualdad, la violencia y la exclusión en el sufrimiento infantil. Estas discusiones, lejos de debilitar el estudio, señalan su capacidad de interpelar y nutrir el debate académico. Y dentro del plano teórico, la investigación consolida un modelo interpretativo que articula teoría del apego, educación socioemocional y fenomenología hermenéutica para comprender el desarrollo socioemocional en preescolar desde las vivencias familiares y escolares.

De allí, que la categoría de horizonte hermenéutico-integral, aplicada a la familia desplaza miradas lineales y propone entenderla como un entramado de significados en el que se moldean expectativas, emociones y formas de relación. El constructo sobre prácticas y narrativas familia-escuela introduce la idea de una comunidad hermenéutica de cuidado, en la que los discursos y acciones compartidos configuran el campo de posibilidades para la autorregulación infantil. Los horizontes de cuidado, apego y validación amplían la noción de resiliencia, anclándola no solo en atributos individuales, sino en tramas vinculares; y el énfasis en los escenarios interactivos como mediaciones hermenéuticas sitúa el foco teórico en la práctica concreta, coherente con la pedagogía fenomenológica.

Desde la perspectiva práctica del estudio se concluye que, desde las orientaciones claras para la acción en la institución y en otras escuelas de características similares, se pueden diseñar estrategias de trabajo con familias centradas en la sensibilización sobre apego seguro, validación emocional y prácticas de cuidado respetuoso, evitando enfoques prescriptivos y culpabilizadores. En el ámbito escolar, los resultados sugieren la pertinencia de incorporar de forma sistemática espacios de educación socioemocional en la jornada, fortalecer programas de mediación escolar, promover el juego cooperativo como estrategia de convivencia y

usar narrativas (cuentos, dramatizaciones, relatos de vida) para explorar emociones y conflictos. Asimismo, la investigación ofrece insumos para la formación docente, ayudando a desarrollar lo que Van Manen denomina: tacto pedagógico, es decir, la capacidad de responder de manera sensible y prudente a la vulnerabilidad infantil.

En correspondencia con este mismo hilo conclusivo, el estudio contribuye a visibilizar la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia como asunto de interés público y no solo como responsabilidad privada de las familias o de la escuela. Al mostrar cómo las vivencias familiares y escolares se entrecruzan en la configuración de la competencia socioemocional, la investigación aporta argumentos para promover políticas de apoyo a la crianza, programas de acompañamiento psicosocial a familias en contextos de vulnerabilidad y acciones intersectoriales (salud, educación, protección) orientadas a garantizar entornos afectivos seguros para los niños. Además, al ubicarse en un territorio específico, Villavicencio, Meta, el estudio dialoga con realidades marcadas por desplazamiento, violencia y desigualdad, evidenciando la necesidad de fortalecer la resiliencia no desde la adaptación acrítica, sino desde procesos de cuidado, reconocimiento y justicia social.

A todo ello, en el plano educativo, los resultados refuerzan la idea de que el aprendizaje socioemocional debe concebirse como eje transversal del currículo y de la gestión escolar, en sintonía con el aprendizaje socioemocional: proceso en el que los estudiantes adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. La investigación muestra que estas competencias no se construyen en abstracto, sino en situaciones concretas de aula, juego y conflicto, mediadas por adultos significativos. Por ello, sugiere que los proyectos educativos institucionales incorporen de manera explícita objetivos, contenidos y estrategias de educación socioemocional, articulados con acciones de alianza familia-escuela y con una formación docente continua en este campo.

A todo esto, que el estudio permita una visión innovadora que destaca la utilización de la categoría de *horizonte hermenéutico* para analizar tanto la familia como

la escuela y los escenarios interactivos, lo que permite comprender el desarrollo socioemocional como un proceso de interpretación y re-interpretación de las propias vivencias y de las de los otros. Esta clave hermenéutica se combina con categorías clásicas de la psicología del desarrollo (apego, resiliencia, regulación emocional) y con propuestas actuales de educación socioemocional, generando un entramado conceptual original y pertinente para el contexto latinoamericano. Otra perspectiva, reside en la forma de articular las voces de docentes y familias en la construcción de los constructos, otorgándoles un lugar protagónico como co-intérpretes del fenómeno, en consonancia con las metodologías cualitativas de corte fenomenológico.

Como colofón conclusivo, se refiere a la prospectiva y visión de futuro del estudio, que apunta a consolidar una línea de investigación y acción en torno a la relación escuela-familia y el desarrollo socioemocional en Colombia. Los constructos teóricos aquí elaborados pueden servir como base para estudios comparativos entre instituciones de distintos contextos, así como para diseños de intervención que busquen fortalecer el desarrollo socioemocional desde la primera infancia.

Asimismo, abren la puerta a indagar cómo estas vivencias socioemocionales se transforman a lo largo de la trayectoria escolar, qué factores favorecen la continuidad de climas afectivos seguros y qué tensiones emergen en cada nivel. En términos de política educativa, la investigación aporta argumentos para que la educación socioemocional y la alianza familia-escuela sean consideradas prioridades en la agenda nacional, especialmente en territorios históricamente afectados por la violencia y la exclusión. De este modo, el estudio no solo interpreta el presente, sino que ofrece claves para imaginar y construir futuros más justos y humanizantes para los niños y niñas de preescolar en Colombia.

REFERENCIAS

- ABÁ Terapia. (2025). *La importancia del apego seguro en el desarrollo emocional*. [Plataforma web]. <https://abaterapia.com/apego-seguro-desarrollo-emocional/>
- Agrelo, M. (2019). La Pedagogía de la Dignidad. *Cuestiones de Educación*, 2(3), 1–18. Universidad Católica de Salta. <https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/download/513/445/>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://es.scribd.com/document/594229215/Ainsworth-Patterns-of-Attachment-1>
- Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2022). *¿Cómo influye la familia en el desarrollo emocional del niño?* <https://www.aldeasinfantiles.org.co/familia-y-emociones>
- Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2023). *5 valores familiares imprescindibles: qué son, cuáles son y cómo se enseñan*. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/noticias-2023/5-valores-familiares-imprescindibles-que-son,-cual>
- Almendras, M. J. P., Contreras Vergara, C., Díaz Vargas, B., Martínez Muñoz, B., Pino Hueche, S., Urzúa Riveros, N., & Olivares Araya, P. (2024). Revisión narrativa sobre la relación entre estrés tóxico y desempeño ocupacional en la primera infancia. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32, e3661. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR281636613>
- Álvarez-Gallego, M. M. (2021). Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial. *Revista Encuentro*, 28(2), 25–45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492021000200222
- American Academy of Pediatrics. (2020). *How to Support Children After Their Parents Separate*. [HealthyChildren.org. https://www.healthychildren.org/Spanish/healthy-living/emotional-wellness/Building-Resilience/Paginas/How-to-Support-Children-after-Their-Parents-Separate.aspx](https://www.healthychildren.org/Spanish/healthy-living/emotional-wellness/Building-Resilience/Paginas/How-to-Support-Children-after-Their-Parents-Separate.aspx)
- Angrosino, M., & Pérez, K. A. (2000). *Reevaluación de la observación participante: Reflexiones desde el ámbito posmoderno*. Editorial Siglo XXI.
- Aprendizaje por imitación: Teoría del aprendizaje social. (2022). *GoStudent*. <https://insights.gostudent.org/es/aprendizaje-por-imitacion-bandura>

- Área Humana. (2024). Aprendizaje vicario: los modelos en la familia. *Revista Área Humana*. <https://www.areahumana.es/aprendizaje-vicario-o-aprendizaje-por-imitacion/>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Avila, E. T., Carvajal Calderón, F., & Vaca Moreno, L. J. (2023). *Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17529>
- Ayala Carabayo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen: Una perspectiva de investigación en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://doi.org/10.6018/rie.26.2.94001>
- Ayuntamiento de Guadarrama. (s.f.). *Guía para trabajar las emociones en el aula*. https://villadeguadarrama.com/wp-content/uploads/Guia_emociones.pdf
- Baeza, C., Concha, M., & Palacios, P. (2020). *La Teoría Familiar Sistémica de Bowen aplicada a intervención*. https://terapiafamiliar.cl/wp-content/uploads/2024/06/Monografia_Baeza_Concha_Palacios_2020.pdf
- Bakar, K. A. (2019). Effects of Play on the Social Development of Preschool Children. *Creative Education*, 10(7), 1777–1788. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107129>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bardin, L. (2006). *Análisis de contenido* (A. Machado, Trad.; 3.ª ed.). Akal. (Obra original publicada en 1977).
- Barragán, L. M. G. (2025). Estudio fenomenológico de las dimensiones cognitiva y socioafectiva en la educación preescolar. *Revista de Investigación y Postgrado*, 40(1), 75–102.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th ed.). Pearson Education.
- Bernal, A. O., Correa Garcia, M., & Belalcazar Valencia, L. B. (2013). *Patrones y roles en la dinámica familiar disfuncional*. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/25783>
- Bernal Gómez, M. P., Contreras Villalba, L., & Venegas Luque, R. (2021). *Promoción del desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria desde el aula de clase a través de la lúdica* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/9924102c-f698-49de-a28e-6f8e5312fd4f/download>

- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2013). La familia como grupo social: Una re-conceptualización. *Alternativas en Psicología*, 17(29), 58-73.
- Bisquerra, R. (2008). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2020). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020, 27 de mayo). *El concepto de la educación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (348), 5–12. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra, R., y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Paidós. <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2021/08/John-Bowlby-Una-base-segura.pdf>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Brains Nursery. (2025). *La importancia de transmitir las tradiciones a los niños*. <https://brainsnursery.com/por-que-es-importante-transmitir-las-tradiciones-a-los-ninos/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publisher.
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carrión Alvarado, A. (2024, octubre 23). La importancia de validar las emociones en niños y niñas: Un enfoque psicológico y práctico. *Psiconetwork*. <https://psiconetwork.com/la-importancia-de-validar-las-emociones-en-ninos-y-ninas-un-enfoque-psicologico-y-practico>
- Cedeño, J. L., Zambrano, M. P., & Figueroa, A. (2025). La familia como factor clave en el desarrollo socioemocional en la infancia. *Revista Código Científico*, 8(3), 45–60. <https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/1101>
- Centro Psicológico Los Cisnes. (2025). *Validar emociones en los niños: cómo criar hijos emocionalmente sanos*. <https://centropsicologicoloscisnes.cl/validar-emociones-en-los-ninos/>
- Centro sobre el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard. (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthrough-impacts/>
- Cesarvid. (2023). *Desarrollo socioemocional en preescolar: claves para un crecimiento integral*. <https://educacioninfantil.net/infantil/educacion-socioemocional-preescolar/>
- Chaves, P. C., & González, S. P. L. (2022). Promoviendo la capacidad de autocontrol en niñas y niños: Conceptos y estrategias en contexto. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 119-132. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4068>
- Chevez, M. I. A. (2025). El desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Imperium Académico*, 4(2), 30–48. https://estrellaediciones.com/index.php/imperium_academico/article/view/144
- Colectivo Aquí y Ahora. (2025). *Ley 2383: Guía completa de educación socioemocional en Colombia*. Colectivo Aquí y Ahora. <https://colectivoaquiyahora.org/guia-completa-de-educacion-socioemocional-en-colombia-ley-2383/>
- Colegio Público Elvira España. (2019). *Proyecto: Red de Escuela Socioemocional*. <https://cpbelviraespana.educacion.navarra.es/web/wp-content/uploads/2019/02/PROYECTO-E.S.E.pdf>
- Colombia Aprende. (2004). *Educación socioemocional para todos los niveles: Familias y cuidadores*. Ministerio de Educación Nacional. <https://movil.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/familias-y-cuidadores>
- Concepto.de. (2026). *Valores familiares: qué son, cuáles son y ejemplos*. <https://concepto.de/valores-familiares/>

- Congreso de la República de Colombia. (2024, 18 de julio). Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se establece la educación socioemocional en el sistema educativo colombiano y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://constitucionpoliticadecolombia.net/titulo-2/capitulo-2/articulo-44/>
- Coronado, E. (2025). *Currículo del hogar y desarrollo emocional en la infancia*. <https://es.scribd.com/document/720341031/TESIS-CURRICULO-DEL-HOGAR-TERMINADA-EVER-CORONADO>
- Coronado Martínez, E. J. (2022). *Currículo del hogar desde un enfoque emancipador para la formación integral en primera infancia* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/10879>
- Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramírez-Varela, L., y Ponguta, L. A. (2022). Impact of a social-emotional skills-building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: A pilot effectiveness study. *International Journal of Educational Research*, 111, 101898. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cuali, G. V. (2015). *Estilos educativos parentales en familias de niños de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/66458>
- Cuentos para Crecer. (2021). *Sólo respira. El taller de las emociones*. <https://cuentosparacrecer.org/blog/solo-respira-el-taller-de-las-emociones/>
- Cuentos para Crecer. (s. f.). *20 cuentos para combatir 10 tipos de miedos*. <https://cuentosparacrecer.org/blog/20-cuentos-para-combatir-10-tipos-de-miedos/>
- Deichmann, A., & Ahnert, L. (2021). Children's self-regulation strategies during frustration: Play, distraction, and self-comfort. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 1002–1015. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01917-3>
- Denham, S. A. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. En B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85–103). Lawrence Erlbaum. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202005.pdf>
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognitive Development*, 22(4), 614–632. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- 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>
- Denham, S. A., & Zinsser, K. M. (2013). Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go from Here. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 151–166). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203763936-20>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Díaz, C., Alarcón, S., & Valenzuela, E. (2013). Técnicas de recolección de información en la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 1-15.
- Díaz Fajardo, L. L. (2022). *Los juegos cooperativos como estrategia para fortalecer las habilidades socioemocionales en educación inicial* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4885>
- Díaz Ortiz, J. P. (2019). *Educación emocional en la primera infancia en la última década* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/932609a0-f63a-49b2-88e0-c6ed23090860/content>
- Díaz-Bravo, L., Torruella-García, M., & Martínez-Pineda, M. C. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 1047–1060. <https://doi.org/10.5944/rep.v16i3.760>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2025). Familia. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario). Recuperado 13 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/familia>
- Docencium. (2025). *La importancia de la familia en la educación preescolar*. <https://docencium.com/la-importancia-de-la-familia-en-la-educacion-preescolar/>
- D'Souza, I. (2021). Uncovering a Lasallian anthropology of relational belonging and its implications for religious education with children. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(1–2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1897946>
- ECA Grupo Educativo. (2024). *La participación de los padres en la educación preescolar*. <https://blog.ecagrupoeducativo.mx/ecla-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion-preescolar>
- EDTK. (2023). *Compartir y respetar los turnos en el juego*. <https://edtk.co/plan/19036>

- EDTK. (2024). *Proyecto de clase: Vinculación familiar y desarrollo emocional*. <https://edtk.co/p/24687>
- Educo. (2023). *La importancia de la educación social y emocional en la infancia*. <https://www.educo.org/blog/la-importancia-de-la-educacion-social-y-emocional>
- Educo. (2023). *Valores que se pueden enseñar a los niños y niñas para contribuir a la paz escolar*. <https://www.educo.org/blog/valores-que-se-pueden-ensenar-infancia-escuela>
- Educo. (2025). *Cómo la familia puede impulsar la motivación por aprender*. <https://www.educo.org/blog/como-familia-puede-aumentar-motivacion-escolar>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Emmi. (2025). *12 actividades de desarrollo socioemocional en preescolar*. <https://www.emmi.com.mx/actividades-de-desarrollo-socioemocional-en-preescolar/>
- Emmi. (2025). *Definición de desarrollo socioemocional*. <https://www.emmi.com.mx/definicion-desarrollo-socioemocional/>
- Emmi. (2025). *El papel de los padres en la educación preescolar*. <https://www.emmi.com.mx/participacion-de-los-padres-enpreescolar/>
- Emmi. (2025). *La familia en el desarrollo emocional de los niños*. <https://www.emmi.com.mx/familia-en-el-desarrollo-emocional/>
- Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. (2023). *Relaciones entre pares*. <https://www.enciclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares>
- Erikson, E. H. (1994). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós.
- Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia – De Cero a Siempre. (2013). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492021000200222
- FISULAB. (2025). *Estrategias para desarrollar la autoconfianza infantil*. <https://fisulab.org/estrategias-desarrollar-autoconfianza-infantil/>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Flórez Salgado, K. A. (2023). *Práctica pedagógica dialógica para el desarrollo de la oralidad en el contexto escuela-familia* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/13409>

- Fundación Torres y Prada. (2024). *Lev Vygotsky, la importancia del contexto social en el aprendizaje*. <https://www.fundaciontorresyprada.org/vygotsky-contexto-social/>
- Fundación Wiese. (2025). *Lista de 10 valores ciudadanos que deben conocer los niños*. <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/valores-ciudadanos-que-deben-conocer-los-ninos>
- Gabrhelová, G. (2020). Axiological dimensions and their impact on humans. *R&E-SOURCE, 15*(1), 1–12. University College of Teacher Education. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/841/799/2590>
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Sheed & Ward.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Sheed & Ward. <https://doi.org/10.5040/9781472544373>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (2ª ed., A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trans.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Gadamer, H.-G. (2010). *La educación es educarse* (S. Mas, Trad.). Paidós.
- García, L. (2019). *La participación de los padres de familia en la educación inicial* [Trabajo de grado]. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstreams/2ded0789-52c5-4865-8efa-299008f0062b/download>
- Gerhardt, S. (2015). *Why Love Matters: How affection shapes a baby's brain* (2nd ed.). Routledge.
- Gladstone Psychology. (2022). *Children's mental health: Why it's important to validate feelings*. <https://www.gladstonepsych.com/blog/childrens-mental-health-validate-feelings>
- Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Gómez, L. F., & Barrera, F. (2017). Prácticas de crianza y desarrollo socioemocional en niños y niñas de Bogotá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1023-1038. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521826092016>
- Gómez, M. (2019). *La autoestima: ¿Cómo influye la familia en el desarrollo de la autoestima infantil?* <https://consultoriomga.com/la-autoestima/>
- González, Y., & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Google. (2025). *NotebookLM* (May 28 version) [Research Tool]. <https://notebooklm.google.com>
- Gottman, J. (1998). *Raising An Emotionally Intelligent Child*. Simon and Schuster.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum. <https://www.routledge.com/Meta-Emotion-How-Families-Communicate-Emotionally/Gottman-Katz-Hooven/p/book/9780805819960>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, A., y Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Guerrero, E. T. Á. (2023). *Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar* [Monografía de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/f52eed50-8429-451e-8f51-c1486ce7443e/download>
- Guerrero, L. (2023). *Vivencias familiares y desarrollo socioemocional en preescolar*. Editorial Universitaria.
- Gutiérrez Forero, D. L. (2023). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar mediante talleres pedagógicos* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69491>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-848. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00029-1)
- Hazas Cerezo, E. M. (2009). *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91379>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–35. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Heckman.pdf>
- Henao López, G. C., & Ramírez González, C. (2012). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (15), 253-271. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/295/273>
- Hernández, A. L. (2023). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer el desarrollo socioemocional* [Trabajo de grado]. Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34458/TESIS%20Adriana%20Lucia%20Hernandez.pdf>
- Hernández, L. (2020). Consecuencias psicológicas en niños de la separación de los padres. *Revista ICSA*, 8(16), 1–15. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/download/9875/10246/66782>

- Hernández, M. (2024). *7 estrategias para fomentar la seguridad en sí mismos de niños y niñas de 3 a 6 años*. <https://www.sancristobalsl.com/blog/7-estrategias-para-fomentar-la-seguridad-en-si-mismos-de-ninos-y-ninas-de-3-a-6-anos/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hughes, C., Foley, S., White, N., & Devine, R. T. (2023). Relaciones entre pares. En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares>
- Humanium. (1989/2006). *Convención sobre los Derechos del Niño* (texto en español). Humanium – Ayuda a los Niños. <https://www.humanium.org/es/convencion-texto/>
- Ibáñez, I. L. (2018). *Propuesta de intervención para la agresividad infantil mediante educación emocional* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de La Rioja. <https://investigacion.unirioja.es/documentos/5eda31b4299952715635a413/f/5eda31b4299952715635a412.pdf>
- Illinois Early Learning Project. (2025). *Área 1. Expresión emocional*. <https://illinoisearlylearning.org/es/ielq/emotional-exp-sp/>
- Innova Schools. (2023). *5 valores humanos que se fomentan desde preescolar*. <https://blog.innovaschools.edu.mx/valores-humanos-preescolar>
- Instituto Español de la Familia (IESF). (2024). *Creación de tradiciones familiares únicas y su influencia en el desarrollo infantil*. <https://www.iesf.es/creacion-de-tradiciones-familiares-unicas-y-su-influencia-en-el-desarrollo-infantil/>
- Instituto Piaget. (2025). *El papel del juego en el desarrollo socioemocional*. <https://institutopiaget.edu.mx/el-papel-del-juego-en-el-desarrollo-socioemocional/>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: Teoría y práctica* (P. Lacasta, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Kryvylova, O. (2020). Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers. *Education: Modern Discourses*, 3, 57–66. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2020-1-6>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- La familia como modelo de aprendizaje. (2022). *ASPACE Jaén*. <https://aspacejaen.org/la-familia-como-modelo-de-aprendizaje/>

- La Salle Paterna. (2024). *El papel de la familia en el autoconocimiento y autoestima de los menores*. <https://www.lasallepaterna.es/escuela-de-familias-el-papel-de-la-familia-en-el-autoconocimiento-y-autoestima-de-los-menores/>
- Laboratorios Farma. (2025). *El rol emocional de mamá y papá en la felicidad de sus hijos*. <https://laboratoriosfarma.com/rol-emocional-de-mama-y-papa-en-la-felicidad-de-sus-hijos/>
- Lara-Montero, A. V., García-Aldaz, J. B., Aldaz-Amaguaña, G. G., & Chávez-Benavides, R. M. (2025). La influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *REICOMUNICAR*, 8(15), 250–269. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0325>
- Lemhaouel Sellam, L. (2024). *Exclusión social y su relación con el desarrollo de la personalidad* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/68549>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- López, I. (2025). *Autorregulación emocional en niños: un camino hacia el bienestar*. <https://iratxelopezpsicologia.com/autorregulacion-emocional-en-ninos/>
- Lugo, L. (2025). *Emociones que enseñan: el clima afectivo en el aula*. <https://educpvida.blogspot.com/2025/09/emociones-que-ensenan-el-clima-afectivo.html>
- Luligo Espinal, J. S. (2024). *Convivencia escolar desde el cuidado del ser humano: Una propuesta educativa* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/15931>
- Manhattan Psychology Group. (2023). *Validation: the parenting tool that supports emotional regulation*. <https://manhattanpsychologygroup.com/MPG-blog/validation-the-parenting-tool-that-supports-childrens-emotional-regulation/>
- Manso Antona, Á. (2017). *Propuesta para la resolución pacífica de conflictos en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24168>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. Trillas.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mehrabian, A. (1971). Nonverbal communication. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 107–161.
- Mendes, F. J. C., et al. (2019). Expresión emocional infantil y su relación con el funcionamiento familiar en Kuito-Bié, República de Angola. *Revista de Psicología y Salud*, 9(2), 32–45. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200032

- Mérida, J. A. M., & Jorge, M. L. M. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de historia de la psicología*, 30(4), 87-102.
- Mérida, N. M. (2023). *Las interacciones entre los niños y niñas en acogimiento familiar y sus cuidadores principales* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=317797>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá, DC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Política de educación inicial en Colombia*. MEN. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492021000200222
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones técnicas: Alianza familia–escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones técnicas: Alianza familia-escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *El Ministerio de Educación fortalece la Alianza Familia-Escuela para la Formación Integral de niñas, niños y adolescentes en Colombia*. (Decreto 459 de 2024). <https://www.mineduacion.gov.co/porta/salaprensa/Comunicados/420277:El-Ministerio-de-Educacion-fortalece-la-Alianza-Familia-Escuela>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *El Ministerio de Educación fortalece la Alianza Familia-Escuela para la Formación Integral de niñas, niños y adolescentes en Colombia*. [Comunicado]. <https://www.mineduacion.gov.co/porta/salaprensa/Comunicados/420277:El-Ministerio-de-Educacion-fortalece-la-Alianza-Familia-Escuela>
- Minuchin, S. (1998). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- Miranda, M. J. V., Andrés-Laz, E. M. S., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27.
- Mónaco, E., et al. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud. *Clínica y Salud*, 32(1), 1–11. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282021000100003
- Mora, L., & Colmenares, J. (2022). Prácticas de formación en el desarrollo socioemocional de los niños. *Revista Línea Imaginaria*, 25(2), 1–18. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/download/3720/4137/8910

- Morillo, D., & Díaz, A. (2021). El rol de la familia en el desarrollo integral del niño. *Revista Línea Imaginaria*, 24(1), 55–70. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/download/3758/4179/9054
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.
- Muñoz, M. J. (2012). Resolución pacífica de conflictos en Educación Infantil. *CSIF Revista de Educación*, 37, 1–15. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/MARIA JOSE MUNOZ_2.pdf
- Mustela. (2025). *Valores que se practican en casa y aprenden los niños*. <https://www.mustela.com.mx/blogs/junto-a-ti/9-valores-en-casa-que-los-ninos-aprenden-de-tu-ejemplo>
- Nanni, G. (2010). *Politics and school. The anthropological dimension*. Ecole Chanteraine. <https://ecolechanerdecap.rio20.net/spip.php?article150>
- Neuro-Class. (2024). *Regulación emocional y mindfulness en niños*. <https://neuro-class.com/wp-content/uploads/2024/02/Manual-Regulacion-emocional-en-ninos.pdf>
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101–117. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>
- Oceánica. (2025). *Técnicas de respiración y mindfulness para niños ansiosos o tristes*. <https://oceanica.com.mx/tecnicas-de-respiracion-y-mindfulness-para-ninos-ansiosos-o-tristes/>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.07.002>
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Salud del niño*. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/salud-nino>
- Pachay Arriaga, M. H., et al. (2025). Relación entre entorno familiar y desarrollo socioemocional en niños de educación inicial en Ecuador. *Revista Tsafiki*, 2(1), 45–60. <https://revista-tsafiki.org/index.php/revista/article/view/18>
- Palacio, M. (2018). *La familia como agente socializador del niño*. Universidad de Antioquia.

- Palacio, P. A. S. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño. *Psicología y Educación*, 10(2), 33–45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>
- Palacio, P. A. S., & Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 173-198.
- Palomino, M. (2013). Family from an anthropological view: a requirement to understand education. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 50(1), 41–55. <https://revistas.uc.cl/index.php/pel/article/view/24680>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill.
- Paredes, M., & Mendoza, L. (2025). Actividades familiares para fomentar el desarrollo socioemocional en la primera infancia. *Revista REG*, 8(2), 80–95. <https://revistareg.com/index.php/1/article/download/364/875/1608>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Pérez, Y. M. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación, 4*(6), Article 6. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Piaget. (2024). *Educación socioemocional en preescolar*. Blog Piaget. <https://blog.piaget.mx/educacion-socioemocional-en-preescolar/>
- Pineda-Báez, H. F., Grimaldo-Moreno, M. C., & Vega, L. (2019). Factores asociados al desarrollo socioafectivo de niños y niñas en primera infancia en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 117-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9558>
- Pinguinitos. (2024). *La importancia de las tradiciones familiares en la primera infancia*. <https://pinguinitos.co/la-importancia-de-las-tradiciones-familiares-en-la-primera-infancia/>
- Psicología Metepec. (2025). *La importancia de validar las emociones en el desarrollo infantil*. <https://psicologiametepec.com/la-importancia-de-validar-las-emociones-en-el-desarrollo-infantil/>
- Psicología y Mente. (2020). *Los 15 valores de familia que puedes enseñar a tus hijos*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/valores-de-familia-ensenar-hijos>
- Psicología y Mente. (2025). *¿Cómo validar las emociones de los niños y las niñas?* <https://psicologiymente.com/desarrollo/como-validar-emociones-ninos-ninas>
- Psicología y Mente. (2025). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

- Regales, Y. (2025). *Cómo enseñar a los niños a gestionar sus emociones*. <https://yleniaregalespsicologia-g.com/blog/como-ensenar-ninos-gestionar-emociones/>
- Reicomunicar. (2025). La influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *Revista Reicomunicar*, 8(15), 250–269. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0325>
- Revista Generando. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en la educación inicial. *Revista Científica Generando*, 3(2), 45–60. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/47>
- Reyes, E. J. I. (2008). La teoría de sistemas de familia de Bowen. *Psicología Clínica Iztacala*, 11(2), 1-10. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol11num2/art4a-vol11-No2.pdf>
- Riaño, G., & Equipo Javeriana. (2023). *Cuento para que los niños aprendan a gestionar el miedo*. Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/cuento-para-ninos-gestionen-miedo/>
- Rojas, L., & Cols. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de modelos teóricos emergentes en educación. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales*, 13(3), 402–421. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77782024000300402
- Rojas Muñoz, I. V. (2025). *La participación de las familias en el proceso pedagógico-formativo de los niños de transición* [Trabajo de grado]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/83ae7482-4161-471d-afb8-c9b715ed4efb/download>
- Román Mínguez, B. (2017). *El juego para el desarrollo emocional, comunicativo y social en Educación Infantil* [Trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26561>
- Ronquillo, M. (2025). Desarrollo socioemocional en educación inicial: Influencia de la relación familia-escuela. *Revista Veritas*, 54(2), 1203–1220. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/download/455/1061/2935>
- Ronquillo, M. (2025). La participación familiar para mejorar el desarrollo socioemocional. *Revista REG*, 12(1), 45–60. <https://revistareg.com/index.php/1/article/download/379/904>
- Ronquillo Cedeño, M. A., & Alcívar Párraga, M. E. (2025). Desarrollo socioemocional en educación inicial: Influencia de la relación familia-escuela. *Revista Veritas*, 54(2), 1203–1220. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/download/455/1061/2935>
- Ronquillo Cedeño, M. A., & Alcívar Párraga, M. E. (2025). La participación familiar para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial en la escuela Pedro Franco Dávila. *Revista REG*, 8(1), 45–60. <https://doi.org/10.35622/j.rreg.2025.01.004>
- Saavedra, R. A. (2023). Axiological study of educational projects in schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(11), 186–203. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.11.10>

- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Salas, R. (2023). *Fortaleciendo la autoestima: clave para el desarrollo integral*. <https://www.rafaelsalaspsicologo.com/fortaleciendo-autoestima-desarrollo/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Santí, P. M. H. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595.
- SDEmocional. (2025). *El rol de la familia en la regulación emocional*. <https://sdemocional.org/el-rol-de-la-familia-en-la-regulacion-emocional/>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (s. f.). *Familia, participación y educación*. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/familia-participacion-y-educacion>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Manual de manejo de emociones en educación básica*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejo-de-emociones-VF_18abril2024.pdf
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4.^a ed.). Teachers College Press.
- Sen, A. (1997). Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea. *Revista internacional del trabajo*, 116(2), 169-187.
- Senso Company. (2015). *Regulación y co-regulación en la crianza*. <https://www.sensocompany.cl/regulacion-y-coregulacion-en-la-crianza>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2020). *El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Alba Editorial.
- Sinergia Académica. (2025). Estrategia educativa centrada en la familia para mejorar el desarrollo socioemocional en educación inicial. *Revista Sinergia Académica*. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/740>
- Tapias, M. M. (2025). *El desarrollo socioemocional y su influencia en el aprendizaje en educación básica* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio Unilasallista. <https://repository.unilasallista.edu.co/handle/10567/XXXX>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Skywork AI. (2025). *Skywork AI* [AI Agent Workspace]. <https://skywork.ai>

To Understand Conflict: The Hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. (2025). *Tạp chí Triết học*. [Revista de Filosofía].

Torrado Duarte, O., & Rojas Betancur, M. (2013). Estilos de socialización parental y desarrollo socioemocional en niños y niñas de 3 a 5 años de la ciudad de Manizales (Colombia). *Psychologia*, 7(2), 77-88. <https://doi.org/10.21500/19002386.1163>

Torres Herrera, P., et al. (2024). *Cómo fortalecer el trabajo conjunto entre padres y escuelas*. Blog ASCOFAPSI. <https://blog.ascofapsi.org.co/como-fortalecer-el-trabajo-conjunto-entre-padres-y-escuelas/>

[TrastornosMentales.org](https://www.trastornosmentales.org). (s. f.). *La importancia de validar las emociones de los niños*. <https://www.trastornosmentales.org/la-importancia-de-validar-las-emociones-de-los-ninos/>

Trujillo, N. E. A. (2024). Cómo afecta la separación de los padres en un divorcio a los hijos. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), 1–20. <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2029/5847>

UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio regional comparativo y explicativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

UNESCO. (2024). *La atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>

UNICEF. (2022). *Desarrollo socioemocional en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>

UNICEF & CEPAL. (2019). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44936-pobreza-infantil-america-latina-caribe>

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2023). *Educación socioemocional y convivencia en el preescolar de una institución educativa oficial de Bucaramanga* [Trabajo de grado]. Repositorio UNAB. <https://apolo.unab.edu.co/es/studentTheses/educaci%C3%B3n-socioemocional-y-convivencia-en-el-preescolar-de-una-in-2/>

Universidad Galileo. (2024). *El rol de la familia en la promoción de valores y bienestar emocional*. <https://www.galileo.edu/icf/historias-de-exito/el-rol-de-la-familia-en-la-promocion-de-valores-y-bienestar-emocional/>

Universidad Iberoamericana de Colombia. (2025). *Familia y comunidad en el desarrollo integral infantil*. <https://www.ibero.edu.co/blog/articulos/desarrollo-integral-infantil-familia-y-comunidad>

- Valencia, L. I. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños. *Revista de Educación*, 354, 65-90.
- Van Manen, M. (1990). *Investigando la experiencia vivida: La ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción*. Universidad Estatal de Nueva York Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1999). The practice of phenomenological writing. En M. Van Manen, *Researching lived experience* (pp. 111–132). Althouse.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vargas-González, Á. P. (2021). Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial y lineamientos del programa De Cero a Siempre. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(29), 1–20. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/29582>
- Vega, S., & Martínez, M. (2013). Dinámicas familiares y desarrollo emocional en niños de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(2), 123-135.
- Vélez, W. Z. (2022). El rol de la familia en el aprendizaje de los niños. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 92–101. <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/download/260/179>
- Vélez van Meerbeke, A., Sandoval García, E. M., & Talero-Gutiérrez, C. (2017). Influencia del ambiente familiar y escolar en el desempeño cognitivo de una población escolar de Bogotá, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(3), 425-430. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n3.57848>
- Vera, C., Flores, J., & Paredes, L. (2021). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes. *Revista de Estudios Psicológicos*, 1(2), 45–60. <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/29>
- Vera, K. D. R., & Bustamante, E. V. (2023). *Cambios en la comunicación familiar debido al incremento del uso de la tecnología celular en familias de Medellín, entre los años 2010-2020* [Trabajo de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/18108>
- Veritas. (2025). Desarrollo socioemocional en educación inicial: Influencia de la relación familia y escuela. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 11(2), 45–62.
- Virtual Lab School. (2023). *Social-Emotional Development: Preschool*. <https://www.virtuallabschool.org/preschool/social-and-emotional-development>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1998). *Théorie des Émotions: Etude historico-psychologique*.

Vygotsky, L. S. (2021). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño* (Trad. original de 1978). Editorial Akal.

Wulf, C. (2024). Human beings and their education from an anthropological perspective: Current discourses in the field of educational science in the German-speaking world. *Educational Theory*, 74(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/edth.12630>

Zilberstein Camacho, M. (2013). Influencia de la familia en la formación de la autoestima del niño. *Conexión Aliat*, 2(4), 45–59. <https://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/blog/conexxion/index.php/influencia-de-la-familia-en-la-formacion-de-la-autoestima-del-nino/>

ANEXOS

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR: ACTA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Marco Tulio Moncada, V- 9.128.709., con título de Doctor en Educación, y 20 años de experiencia profesional en Educación Superior, por medio de la presente, hago constar que he leído el instrumento, diseñado por la participante: **Brigitte Morales**, para recabar información de la investigación titulada: “VIVENCIAS FAMILIARES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA VISIÓN SOBRE EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PREESCOLAR DE COLOMBIA”, la cual forma parte de su Tesis de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural, Gervasio Rubio. (UPEL-IPRGR).

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos: Coherencia en todos los aspectos concernientes a la estructura descrita en el Manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la dimensión y el indicador, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los, 23 días del mes de noviembre de 2025.



FIRMA DEL VALIDADOR

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR: ACTA DE VALIDACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS: Jakelin Calderón

CÉDULA: v-14.984.157

Profesora en educación integral

TÍTULOS OBTENIDOS:

Especialista en evaluación
educacional

Magister en planificación
global

Doctora en educación

EXPERIENCIA LABORAL: Facilitadora, tutora y jurado en diversos trabajos de
investigación en los programas de maestría y
doctorado en educación

Hago constar que he leído el instrumento, diseñado por: **Brigitte Morales**, para recabar información de la investigación titulada: “VIVENCIAS FAMILIARES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA VISIÓN SOBRE EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PREESCOLAR DE COLOMBIA”, la cual forma parte de su Tesis de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural, Gervasio Rubio. (UPEL-IPRGR).

En la ciudad de Rubio, a los, 27 días del mes de noviembre de 2025.



FIRMA DEL VALIDADOR