



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

**PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL
AWARENESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILDREN**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Susana Margarita Aguila Rodas
<https://orcid.org/0009-0008-1420-0018>

Claudia Milena Torres Estela
<https://orcid.org/0009-0000-2857-2615>

Norisa Reida Obispo Villanueva
<https://orcid.org/0009-0008-4473-6163>

Asesor

Joel Alberto Rojas Hernandez
<https://orcid.org/0000-0002-3003-6456>

**Lima-Perú
2026**

Obispo, Torres y Águila - Monografía

ID : 5b04baaf532b58bbb83d7a699b95e0a49f6d84a8

 **15%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Obispo, Torres y Águila - Monografía.txt
Tamaño del archivo original : 1,92 MB
Número de palabras : 13.209

Depositante : Joel Alberto ROJAS HERNANDEZ
Fecha de depósito : 10 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 10 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 3%

 Sintáctica 3%

 Semántica ▶

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA 11%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos 1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía y darme la fortaleza y sabiduría necesarias para alcanzar esta meta. A mis padres, por su amor incondicional, sus sacrificios y por creer siempre en mí. Este logro es el resultado de sus valores. A mi esposo e hijos, por ser mi mayor inspiración. A mi esposo, por su apoyo inquebrantable, y a mis hijos, por su paciencia y comprensión; son el motor que me impulsa a superarme cada día. Con inmensa gratitud,

Susana Margarita Aguila Rodas

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios, por iluminar mi camino y darme la fortaleza para alcanzar esta meta. A mi querida abuelita, mi ángel en el cielo, cuya presencia y amor viven siempre en mi corazón y son una inspiración constante para seguir adelante. Asimismo, a mi familia y a todas las personas que me rodean, por su apoyo, confianza y aliento incondicional durante este camino.

Claudia Milena Torres Estela

Este trabajo está dedicado a mis hijos Fabrizzio e Ivanna Meza Obispo, quienes son el motivo en mi vida, por quienes decidí llevar una segunda carrera, a pesar de que no es fácil, porque son niños muy pequeños de dos y cinco años.

Norisa Reida Obispo Villanueva

RESUMEN

El presente trabajo analiza cómo las estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial, considerando que esta etapa requiere experiencias cercanas, afectivas y claras para que los niños reconozcan lo que sienten, identifiquen algunas emociones en sus compañeros y expresen sus estados de ánimo con mayor seguridad. La monografía se desarrolla desde una revisión documental y está organizada en tres capítulos. El primero aborda las estrategias pedagógicas más pertinentes para esta edad, como las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, el juego de roles, las técnicas de relajación y la narración de cuentos con literatura infantil. El segundo explica la conciencia emocional a partir de las emociones propias, las emociones de los demás, la expresión emocional, la diferenciación emocional y la valoración emocional, mientras que el tercero relaciona ambas categorías mediante el reconocimiento emocional, la expresión emocional, la empatía y la autorregulación. Se concluye que las estrategias pedagógicas favorecen la conciencia emocional cuando la docente las aplica con intención formativa, acompaña los conflictos cotidianos, valida las emociones sin permitir conductas dañinas y convierte el juego, la calma y la narración en oportunidades para fortalecer la convivencia, la seguridad afectiva y el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: estrategias pedagógicas; conciencia emocional; educación inicial; desarrollo socioemocional; autorregulación emocional.

ABSTRACT

This paper analyzes how pedagogical strategies contribute to the development of emotional awareness in early childhood education, considering that this stage requires close, affective and clear experiences so that children recognize what they feel, identify some emotions in their classmates and express their moods with greater security; the monograph is developed through an organized documentary review in three chapters, the first one addresses the most relevant pedagogical strategies for this age, such as group dynamics, cooperative learning, role play, relaxation techniques and storytelling with children's literature, the second one explains emotional awareness through own emotions, emotions of others, emotional expression, emotional differentiation and emotional valuation, while the third one relates both categories through emotional recognition, emotional expression, empathy and self-regulation; it is concluded that pedagogical strategies promote emotional awareness when the teacher applies them with formative intention, accompanies daily conflicts, validates emotions without allowing harmful behaviors and turns play, calm moments and storytelling into opportunities to strengthen coexistence, affective security and the child's integral development.

Keywords: pedagogical strategies; emotional awareness; early childhood education; socioemotional development; emotional self-regulation.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	10
1.1. Conceptualización de las estrategias pedagógicas	11
1.2. Dinámicas grupales	12
1.3. Aprendizaje cooperativo	13
1.4. Juego de roles	16
1.5. Educación emocional	17
1.6. Técnicas de relajación	19
1.7. Narración de cuentos y literatura infantil	21
CAPÍTULO II: CONCIENCIA EMOCIONAL	22
2.1. Emociones propias	24
2.2. Emociones de los demás	25
2.3. Expresión emocional	26
2.4. Diferenciación emocional	27
2.5. Valoración emocional	27
CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL	29
3.1. Desarrollo del reconocimiento emocional	30
3.2. Desarrollo de la expresión emocional	31
3.3. Desarrollo de la empatía	33
3.4. Desarrollo de la diferenciación y valoración emocional	34
3.5. Desarrollo de la autorregulación emocional	36
3.6. Articulación del proceso emocional en la práctica pedagógica	37

CONCLUSIONES	40
REFERENCIAS	41

INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo afectivo, social y comunicativo de los niños, debido a que en los primeros años se forman las bases de la convivencia, la seguridad personal, la expresión emocional y la relación con los demás; por ello, el trabajo pedagógico no puede limitarse a contenidos básicos, pues también debe acompañar la manera en que cada niño reconoce lo que siente, responde ante situaciones cotidianas, participa con sus compañeros y construye sus primeras formas de autorregulación dentro de un ambiente seguro guiado por la docente.

La importancia del tema se evidencia en antecedentes recientes sobre la primera infancia. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2023) ha incorporado el desarrollo socioemocional como dominio del Índice de Desarrollo Infantil Temprano 2030 y ha reportado información disponible para más de ochenta países. Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Unicef (2024) han evidenciado que los entornos tempranos deben integrar el aprendizaje con bienestar, la participación familiar, la labor docente y la comunidad, mientras que el Ministerio de Educación (2020) ha ofrecido herramientas para favorecer habilidades socioemocionales en niñas y niños de tres a cinco años desde el aula.

En los niños de tres años, la conciencia emocional se encuentra en formación inicial, porque muchas emociones aparecen mediante el llanto, los gestos, los movimientos corporales, el silencio o la búsqueda de contacto. Por esta razón, el aula se convierte en un espacio necesario para nombrar lo que sienten, reconocer señales del cuerpo, advertir emociones en sus compañeros y responder con mayor calma al esperar turnos, compartir materiales o separarse de la familia.

Las estrategias pedagógicas se vinculan directamente con la conciencia emocional porque convierten la experiencia diaria en una situación de aprendizaje afectivo. Las dinámicas grupales favorecen la interacción, el aprendizaje cooperativo promueve ayuda mutua, el juego de roles permite representar emociones, la relajación ayuda a recuperar la calma y la narración de cuentos acerca al niño a personajes que sienten y resuelven conflictos.

Desde la perspectiva de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), la conciencia emocional forma parte de las competencias emocionales, pues permite reconocer las propias emociones y advertir las emociones de otras personas. La intervención docente debe apoyarse en recursos concretos como cuentos, juegos simbólicos, canciones, tarjetas emocionales, dramatizaciones, espacios de calma y actividades cooperativas, ya que los niños de inicial aprenden mejor desde experiencias visibles y cercanas a su vida cotidiana.

En una institución educativa inicial, ubicada en Ilo, el trabajo con niños de tres años del aula “B” exigió integrar el desarrollo emocional a la rutina diaria, ya que las emociones aparecieron desde el ingreso hasta la despedida. De este modo, cada momento de convivencia pudo convertirse en una oportunidad para reconocer la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo o la frustración, sin tratar la educación emocional como una actividad aislada.

La presente monografía tiene como objetivo analizar cómo las estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial. El estudio ofrece una mirada pedagógica sobre las prácticas docentes, ya que estas no solo entretienen, sino que ayudan a construir el reconocimiento emocional, la expresión afectiva, la empatía inicial y la autorregulación progresiva.

El trabajo se organiza en tres capítulos: el primero desarrolla las principales estrategias pedagógicas vinculadas con la conciencia emocional; el segundo explica las subcategorías de la conciencia emocional en niños de educación inicial; y el tercero integra ambas categorías para precisar de qué forma las estrategias revisadas favorecen el reconocimiento emocional, la expresión, la empatía y la autorregulación dentro del aula.

CAPÍTULO I: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

La estrategia pedagógica es una forma de articular actividades que permitan incentivar el aprendizaje de los estudiantes, ya que no solo implican la transmisión de contenidos, sino también la selección de procedimientos adecuados según el contexto, las características del alumnado y los objetivos formativos (Tasayco Diaz y Bermeo Berrú, 2025). Asimismo, es un elemento central en el proceso educativo actual, especialmente en la educación infantil, donde se busca favorecer el desarrollo integral del niño a través de métodos intencionales y contextualizados (Villacrez Oliva, 2021).

La estrategia pedagógica, en primer lugar, inicia con la planificación de actividades, teniendo en cuenta los recursos disponibles del aula; luego se aplican metodologías que permiten guiar el aprendizaje y se incluyen técnicas como el aprendizaje cooperativo, el juego, la resolución de problemas y el uso de tecnologías educativas, que están orientadas a estimular la participación activa del estudiante (Escamilla Santoyo, 2026). Para los niños, estas estrategias cumplen una función esencial, pues favorecen el desarrollo integral en sus dimensiones cognitiva, emocional, social y física. En el caso del juego, ha demostrado potenciar la creatividad, la interacción social, la resolución de conflictos y la autoestima, además de facilitar la adquisición de conocimientos de manera significativa (Rimascca Rodríguez et al., 2025).

Algunas características destacadas son: la intencionalidad, que está orientada al logro de objetivos educativos concretos; la flexibilidad, ya que se adapta a diferentes contextos y necesidades; su carácter interactivo, pues fomenta la participación activa del estudiante; y su enfoque centrado en el alumno, quien asume un rol protagónico en su aprendizaje. Además, se caracterizan por su diversidad metodológica, contextualización y capacidad de evaluación continua del proceso educativo (Gil Vásquez, 2022).

Igualmente, contribuye a la calidad educativa, porque permite mejorar el rendimiento académico, fortalecer habilidades como el pensamiento crítico y la autonomía, y favorecer la motivación del estudiante. Asimismo, constituyen un puente entre la teoría y la práctica educativa, pues articulan los objetivos curriculares con las necesidades reales del contexto escolar (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

De acuerdo con la teoría de Bisquerra, las estrategias pedagógicas deben aplicarse a las dinámicas de grupo, para así propiciar el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. En este último, los niños trabajan en equipo con un solo objetivo, y promueven la responsabilidad y comunicación efectiva. Luego, se encuentra la educación emocional, donde se crean actividades para que los niños reconozcan, comprendan y regulen emociones. Por último, las técnicas de relajación contribuyen al autocontrol emocional, la reducción del estrés y la mejora de la atención (Paredes, 2025).

1.1. Conceptualización de las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se entienden como decisiones docentes organizadas para orientar el aprendizaje desde las características del grupo, los recursos disponibles y los objetivos formativos. Tasayco Diaz y Bermeo Berrú (2025) resaltaron su función para articular actividades con intención educativa, mientras que Villacrez Oliva (2021) destacó su valor en educación infantil, porque permiten atender el desarrollo cognitivo, social, emocional y motriz desde experiencias cercanas al niño.

Desde esta perspectiva, Escamilla Santoyo (2026) aportó una mirada centrada en la planificación y en la selección de métodos pertinentes, mientras Gil Vásquez (2022) enfatizó la flexibilidad, la interacción y la evaluación continua como rasgos que permiten adaptar la enseñanza al contexto real del aula, de modo que la estrategia pedagógica no se limita a aplicar una actividad, sino que organiza una experiencia con sentido formativo.

En educación inicial, estas estrategias adquieren mayor importancia porque los niños aprenden mediante el juego, la exploración, la imitación, el movimiento y la relación con sus compañeros. Rimascá Rodríguez et al. (2025) situaron el juego como una vía para fortalecer la creatividad, la convivencia y la resolución de conflictos, mientras que Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios (2022) vincularon la intervención pedagógica con el desarrollo socioemocional y la calidad de la experiencia escolar.

A partir de estos aportes, el presente capítulo desarrolla las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, el juego de roles, la educación emocional, las técnicas de relajación y la narración de cuentos con literatura infantil. Estas estrategias permiten trabajar la conciencia emocional desde situaciones visibles, breves, participativas y comprensibles para los niños de educación inicial.

1.2. Dinámicas grupales

Las dinámicas grupales forman parte de una estrategia pedagógica que permite la interacción, la cooperación y el desarrollo integral del niño (Conde-Vélez et al., 2021). Se basa en que los niños interactúen en su grupo mediante actividades estructuradas como el juego, el trabajo colaborativo o las dramatizaciones. Esto abre paso para que los niños aprendan a compartir ideas y asumir roles, con el propósito de que sus habilidades sociales se desarrollen. De este modo, se evidencia el respeto por las normas y se mejora la convivencia y el aprendizaje significativo del aula (Suarez Florian, 2025).

Respecto a su desarrollo en clases para niños, las dinámicas grupales requieren una planificación intencional por parte del docente. En primer lugar, se deben establecer objetivos claros relacionados con el aprendizaje o el desarrollo de habilidades sociales. Posteriormente, se seleccionan actividades lúdicas o colaborativas adecuadas a la edad, como juegos de roles, trabajo en pequeños grupos o actividades de cooperación. Asimismo, el docente cumple un rol mediador, porque guía la interacción, promueve la participación equitativa y asegura un clima de respeto (Conde-Vélez et al., 2021).

En relación con sus elementos, las dinámicas grupales comprenden diversos componentes fundamentales: el grupo de participantes, los objetivos educativos, las actividades o técnicas empleadas, los recursos didácticos y la guía del docente. Además, incluyen normas de convivencia que regulan la participación y el respeto entre los niños. La adecuada articulación de estos elementos permite generar un ambiente de aprendizaje activo, participativo y significativo (Cunia Huamán, 2025).

Los beneficios de las dinámicas grupales en los niños son: mejoran las habilidades sociales, incrementan la participación, fortalecen la autoestima y favorecen el desarrollo emocional. Por ejemplo, se ha demostrado que la implementación de dinámicas grupales en sesiones educativas genera mejoras significativas en las habilidades sociales de los niños, lo que evidencia avances en la interacción, la cooperación y el respeto por los demás (Bósquez León et al., 2024).

Entre las dinámicas más pertinentes para educación inicial se encuentran las actividades de presentación, los retos colaborativos, el trabajo en pequeños grupos y los círculos de diálogo. Estas permiten que los niños se integren, participen, respeten turnos y

comuniquen lo que sienten mediante acciones sencillas (Bósquez León et al., 2024; Conde-Vélez et al., 2021).

1.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como una forma de trabajo pedagógico en la que los niños participan en pequeños grupos para realizar una actividad compartida, asumen responsabilidades sencillas y avanzan hacia una meta común que no depende únicamente de lo que hace cada uno por separado, sino también del apoyo que reciben y ofrecen a sus compañeros, lo cual cobra especial significancia en la educación inicial. Esto se debe a que, a los tres años, los infantes empiezan a afianzar su autonomía, su lenguaje, la convivencia diaria y sus primeras maneras de reconocer lo que sienten dentro del aula de clase (Johnson y Johnson, 2018).

En el trabajo con niños pequeños, cooperar no significa solo sentarlos juntos o pedirles que hagan una misma tarea, porque la colaboración necesita una intención pedagógica clara, una actividad adecuada para su edad, roles simples y una docente que observe de cerca cómo se relacionan, cómo piden ayuda, cómo esperan su turno y cómo resuelven pequeños desacuerdos. En esas situaciones cotidianas, el aula deja de ser solo un lugar de aprendizaje individual y se convierte en un espacio donde cada niño descubre que su participación también ayuda al grupo (Azorín Abellán, 2018).

En el nivel inicial, esta estrategia se desarrolla mejor mediante juegos, dramatizaciones, actividades artísticas, construcciones grupales y pequeños retos que puedan resolverse con materiales concretos, porque los niños de tres años todavía están aprendiendo a comunicarse, controlar sus impulsos y relacionarse con otros sin depender siempre del adulto. Las actividades deben ser breves, visuales, claras y acompañadas por la docente, sobre todo cuando aparecen conflictos por compartir materiales, esperar turnos o enfrentar la frustración de no lograr algo rápido (Jurado García y Plazas Paz, 2024).

Un aspecto clave del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, que aparece cuando los niños comprenden de manera práctica que necesitan colaborar para lograr un resultado común, como armar una torre, completar un mural, ordenar imágenes o representar una historia con personajes repartidos entre los integrantes del grupo. En esas experiencias, cada niño cumple una función pequeña, pero necesaria, y el producto final se

construye con el aporte de todos; de este modo, se fortalece la confianza, la participación y el sentido de pertenencia dentro del aula (Johnson y Johnson, 2018).

La responsabilidad individual también debe ser resguardada, porque el trabajo en grupo no debe ocultar la participación personal de cada niño, sino darle un lugar visible mediante tareas acordes con su edad, como entregar piezas, pegar imágenes, escoger colores, ordenar tarjetas, sostener un material o expresar cómo se sintió durante la actividad. Estas acciones le permiten reconocer que su intervención tiene valor y que su comportamiento influye en el bienestar de sus compañeros, fortaleciendo poco a poco su seguridad y su conciencia sobre la convivencia (Johnson y Johnson, 2018).

La interacción promotora ocupa un lugar importante dentro del aprendizaje cooperativo, porque los niños no aprenden a animarse, escucharse, mirarse o responder a lo que necesita un compañero solo por estar juntos en una actividad, sino mediante experiencias repetidas en las que la docente guía con frases sencillas: “ayudemos a nuestro amigo”, “esperemos nuestro turno”, “preguntemos cómo se siente” o “todos podemos participar”. Esto posibilita que poco a poco relacionen la cooperación con el reconocimiento de emociones como la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo o la frustración, tanto en ellos mismos como en los demás (Calderón et al., 2020).

Durante este proceso también se fortalecen habilidades sociales básicas, como saludar, pedir por favor, agradecer, escuchar, compartir, respetar turnos y resolver pequeños conflictos, ya que la cooperación en el aula infantil no depende solo del resultado de la actividad, sino de la forma en que los niños se tratan mientras trabajan. Por esta razón, la docente observa esos momentos cotidianos, los ayuda a nombrar lo que sienten y a buscar respuestas más adecuadas; por ejemplo, cuando un niño se molesta porque otro tomó su material o cuando alguien se entristece al no ser incluido en el juego (Calderón et al., 2020).

En los niños de tres años, el aprendizaje cooperativo se relaciona de manera directa con el juego, puesto que, a través de él, exploran su entorno, imitan roles, expresan emociones y empiezan a construir vínculos con sus compañeros. Por ello, las actividades deben partir de situaciones cercanas a su vida diaria, como jugar a la familia, preparar una comida imaginaria, cuidar a un muñeco, construir una casa con bloques, agrupar animales o representar un cuento, ya que estas experiencias les ofrecen un espacio seguro y guiado para

compartir significados, participar con otros y expresar lo que sienten (Garaigordobil et al., 2022).

El juego cooperativo ayuda a formar la conciencia emocional porque coloca al niño en situaciones donde necesita mirar al otro, interpretar gestos, controlar en parte sus impulsos y ajustar su conducta para que la actividad pueda continuar, como ocurre cuando espera que un compañero termine de colocar una pieza, acepta cambiar de rol o intenta consolar a quien se siente frustrado. Estas vivencias sencillas adquieren mayor valor cuando la docente las acompaña con preguntas breves: “¿qué pasó?”, “¿cómo te sentiste?”, “¿cómo crees que se sintió tu amigo?” o “¿qué podemos hacer para ayudarlo?” (Jurado García y Plazas Paz, 2024).

El aprendizaje cooperativo también favorece el lenguaje emocional, porque en las actividades grupales los niños necesitan comunicar deseos, acuerdos, desacuerdos y estados de ánimo, de modo que la docente pueda apoyarse en tarjetas de emociones, canciones, cuentos breves y gestos corporales para que aprendan a decir expresiones como “estoy feliz”, “estoy molesto”, “tengo miedo” o “quiero ayudar”. Así, no solo fortalecen su expresión verbal, sino también su capacidad para reconocer lo que sienten y comprender mejor las emociones de sus compañeros en la convivencia diaria del aula (Peña Julca, 2021).

Para aplicar el aprendizaje cooperativo con niños de tres años, la docente necesita organizar grupos reducidos, de preferencia entre dos y cuatro integrantes, ya que, a esta edad, la atención todavía es breve y una interacción demasiado amplia puede terminar en distracción, desorden o pequeños conflictos, por lo que conviene empezar con tareas cortas y muy guiadas, para luego avanzar hacia actividades con mayor participación. De esta manera, se permite que los niños aprendan a trabajar con otros sin sentirse presionados y que la docente observe mejor cómo participa cada uno, cómo reacciona emocionalmente y cómo se relaciona con sus compañeros (Azorín Abellán, 2018).

Entre las actividades más adecuadas para esta edad se encuentran los rompecabezas compartidos, los murales colectivos, las canciones con movimientos en pareja, los cuentos dramatizados, las construcciones con bloques, los juegos de traslado de objetos, los circuitos grupales y las dinámicas de ayuda entre compañeros. Todas estas experiencias parten de acciones concretas, visibles y fáciles de comprender para los niños; además, generan momentos de alegría, expectativa, frustración, logro y reconocimiento que la docente puede aprovechar para ayudarles a identificar y expresar lo que sienten (Garaigordobil et al., 2022).

La docente cumple una función muy cercana durante estas actividades, porque prepara el ambiente, escoge materiales seguros, explica la tarea con palabras simples, muestra la conducta esperada y cuida que el grupo se sienta en confianza para participar sin miedo a equivocarse. En consecuencia, su intervención no queda limitada a brindar indicaciones, sino que acompaña la convivencia, ayuda a resolver desacuerdos, refuerza las conductas de apoyo y orienta a los niños para que reconozcan sus emociones mientras interactúan con los demás (Johnson y Johnson, 2018).

El aprendizaje cooperativo también favorece la inclusión en el aula, porque permite que cada niño participe desde sus propias posibilidades, ritmo y forma de expresarse, sin quedar comparado de manera rígida con sus compañeros, ya que un niño con mayor facilidad para hablar puede apoyar narrando una parte del cuento, mientras otro puede intervenir mediante gestos, movimientos, selección de imágenes o manipulación de materiales. Así, incentiva que el grupo valore distintas formas de aportar y aprenda que todos pueden contribuir de alguna manera (Azorín Abellán, 2018).

En síntesis, el aprendizaje cooperativo favorece la conciencia emocional porque une participación, ayuda mutua, lenguaje emocional y respeto por turnos en una experiencia concreta de aula. De esta manera, la docente puede observar qué siente cada niño, cómo responde ante el grupo y qué apoyo requiere para convivir con mayor seguridad (Calderón et al., 2020).

1.4. Juego de roles

El juego de roles es una estrategia pedagógica que permite a los niños representar situaciones cercanas de su vida diaria, como cuidar a un muñeco, visitar al médico, jugar a la familia, atender una tienda o resolver un desacuerdo sencillo dentro del aula. Por ello, resulta útil para trabajar la conciencia emocional desde una experiencia simbólica que no expone directamente la vivencia personal de cada niño (Denham et al., 2015).

En educación inicial, esta estrategia no debe entenderse solo como dramatización libre, porque requiere una intención docente que ayuda a los niños a asumir personajes, reconocer emociones, usar palabras sencillas y responder ante pequeñas situaciones de conflicto. Así, logra que el juego se convierta en una oportunidad para nombrar lo que siente el personaje y relacionarlo con experiencias cotidianas del grupo (López Cassà, 2005).

Con niños de tres años, el juego de roles necesita consignas breves, materiales concretos y escenas familiares. A esta edad, los niños comprenden mejor las emociones cuando las observan en gestos, acciones, voces y objetos cercanos, como un muñeco triste, una madre preocupada, un amigo molesto o un personaje contento por recibir ayuda (Peña Julca, 2021).

El aporte de esta estrategia a la conciencia emocional se observa cuando el niño identifica cómo se siente un personaje, expresa una emoción mediante el cuerpo, escucha la reacción de sus compañeros y ensaya respuestas más cuidadosas, como pedir perdón, esperar, ayudar, abrazar un muñeco o buscar a la docente cuando no sabe cómo resolver una situación (Jurado García y Plazas Paz, 2024).

En suma, el juego de roles fortalece el reconocimiento de emociones propias y ajenas, favorece la expresión emocional y permite iniciar la valoración de las emociones dentro de una convivencia guiada, siempre que la docente acompañe la escena con preguntas simples: “¿qué siente?”, “¿por qué está así?” o “¿qué podemos hacer para ayudar?”.

1.5. Educación emocional

La educación emocional es un proceso formativo que ayuda a los niños a reconocer, comprender, expresar y regular lo que sienten de manera progresiva, algo especialmente necesario en educación inicial, puesto que, en los primeros años, empiezan a ponerles nombres a sus emociones, a relacionarse con otros niños y a responder a distintas situaciones del aula desde sus primeras experiencias afectivas y sociales (Bisquerra Alzina, 2003).

Trabajar la educación emocional no significa pedir a los niños que memoricen palabras como alegría, tristeza, enojo o miedo, sino acompañarlos para que puedan reconocer esas emociones en momentos reales de su vida diaria; por ejemplo, cuando comparten un juguete, esperan su turno, pierden en un juego, extrañan a su familia o se sienten contentos al terminar una actividad. Estas escenas cotidianas permiten a la docente acercarlos poco a poco a la comprensión de su mundo emocional (López Cassà, 2005).

Con niños de tres años, este aprendizaje necesita desarrollarse mediante experiencias simples, lúdicas y cercanas a su realidad, porque todavía están formando su lenguaje emocional y no siempre logran controlar sus impulsos. Los cuentos, las canciones, los títeres, los juegos corporales, las tarjetas de emociones, las dramatizaciones y las pequeñas

conversaciones después de una actividad significativa se convierten en recursos adecuados para trabajar lo que sienten, sin forzar procesos que aún están madurando (Peña Julca, 2021).

Uno de los aportes más visibles de la educación emocional es el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de darse cuenta de las propias emociones y reconocer también las de los demás, aprendizaje que en inicial se vuelve necesario porque el niño empieza a decir cómo se siente, observa los gestos de sus compañeros y comprende de forma gradual que sus acciones pueden causar bienestar o malestar en otros niños (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

La docente tiene una participación muy cercana en este proceso, ya que, dentro del aula, se convierte en un modelo emocional a través de su tono de voz, su forma de escuchar, su paciencia ante los conflictos y la manera en que valida lo que sienten los niños. Por ejemplo, cuando dice “entiendo que estás molesto, pero no podemos empujar”, pues ayuda a que el niño reconozca su emoción sin aceptar una conducta que puede dañar a otro (López Cassà, 2005).

La educación emocional también ayuda a que los niños aprendan a regular sus reacciones, porque poco a poco descubren que pueden calmarse, pedir ayuda, respirar, esperar, hablar o buscar una solución antes de responder con llanto, gritos o agresiones, por lo que las actividades pedagógicas deben incluir pausas, ejercicios sencillos de respiración, cuentos sobre conflictos, juegos de turnos y rutinas afectivas que les brinden seguridad dentro del aula (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

Esta formación favorece la convivencia escolar, porque un niño que empieza a reconocer lo que siente tiene más posibilidades de expresar sus necesidades sin lastimar a los demás, integrarse al grupo, compartir materiales y aceptar normas básicas. Por ende, la educación emocional no debería trabajarse como una actividad suelta, sino dentro de la rutina diaria: entrada, juego, trabajo grupal, alimentación, descanso y despedida (Peña Julca, 2021).

En el aula de tres años, la educación emocional se trabaja a partir de las siguientes actividades: el semáforo de emociones, donde los niños identifican cómo llegan a clase; el cuento emocional, donde reconocen lo que siente un personaje; la rueda de gestos, donde imitan expresiones faciales; el rincón de la calma, donde aprenden a relajarse cuando están molestos o tristes. De esta manera, propician que este aprendizaje sea visible, concreto y comprensible para su edad (López Cassà, 2005).

En síntesis, la educación emocional funciona como base transversal del capítulo porque orienta el uso de las demás estrategias hacia el reconocimiento, la expresión, la diferenciación y la valoración de emociones, evitando que el trabajo socioemocional quede reducido a actividades aisladas o a la repetición de nombres de emociones (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

1.6. Técnicas de relajación

Las técnicas de relajación son recursos pedagógicos que ayudan a los niños a disminuir la tensión del cuerpo, ordenar poco a poco su respiración y recuperar la calma cuando aparecen emociones intensas, como el enojo, el miedo, la frustración, el cansancio o la sobreestimulación. Esto tiene un valor especial en educación inicial, sobre todo con niños de tres años, porque todavía están aprendiendo a reconocer lo que sienten y necesitan acompañamiento constante para expresarlo sin afectar la convivencia en el aula (Gómez Mármol, 2013).

Dentro del contexto escolar, la relajación no debería trabajarse como una actividad rígida ni separada de la rutina diaria, sino como un momento breve, sencillo y adaptado a la edad de los niños, que puede aplicarse después del juego activo, antes de iniciar una tarea que requiere atención, luego de un conflicto entre compañeros o al cerrar la jornada. Así, se ayuda a que el niño identifique cómo se encuentra y descubra formas tranquilas de volver a sentirse seguro (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

Entre sus propósitos se encuentran fortalecer la conciencia del propio cuerpo, favorecer el control de la respiración, reducir la tensión muscular, mejorar la concentración y apoyar el manejo de las emociones. Después de que el niño empieza a notar señales como respiración agitada, llanto, rigidez, inquietud o cansancio, las relaciona con estados emocionales como enojo, miedo, tristeza o alegría (Gómez Mármol, 2013).

En niños de tres años, estas técnicas necesitan apoyarse en recursos lúdicos y visuales, porque a esta edad responden mejor a consignas cortas, movimientos corporales, cuentos, canciones, imágenes y juegos simbólicos. Por ejemplo, cuando se les invita a respirar como si olieran una flor y soplaran una vela, imaginar que son una nube, abrazar un peluche mientras respiran despacio o escuchar música suave cerrando los ojos por unos segundos (Peña Julca, 2021).

La respiración consciente es una técnica útil para iniciar al niño en la observación de su cuerpo y en la disminución gradual de la agitación emocional, especialmente cuando se trabaja mediante ejercicios simples como inflar la barriga como un globo, soplar plumas, mover burbujas de jabón, apagar velas imaginarias o respirar junto con la docente siguiendo un ritmo pausado, sin buscar una relajación profunda, sino pequeñas acciones de autocontrol acordes con su edad (Kurth et al., 2020).

La relajación muscular puede incorporarse mediante juegos de tensión y distensión, como pedir a los niños que aprieten sus manos imaginando que exprimen limones y luego las suelten, que caminen como robots y después como muñecos de trapo, o que eleven los hombros con fuerza para dejarlos caer suavemente. Estas actividades les permiten reconocer la diferencia entre estar tensos y estar relajados a partir de sensaciones corporales fáciles de identificar (Gómez Mármol, 2013).

El rincón de la calma también representa una alternativa adecuada cuando se prepara como un espacio acogedor del aula, con materiales suaves, tarjetas de emociones, cuentos, peluches, botellas sensoriales o imágenes tranquilas, donde el niño puede acudir acompañado por la docente cuando necesita regularse, siempre entendiendo este recurso como una oportunidad para pausar, respirar, nombrar lo que siente y volver al grupo con mayor seguridad, no como una forma de castigo (Bockmann y Yu, 2022).

Estas técnicas favorecen la convivencia en el aula porque ayudan a disminuir respuestas impulsivas como gritar, empujar, llorar con intensidad o abandonar una actividad, y también permiten que la docente intervenga desde la contención afectiva, antes que desde la simple corrección de la conducta, enseñando al niño que sus emociones son válidas, pero que necesitan expresarse sin dañar a sus compañeros ni romper la armonía del grupo (Peña Julca, 2021).

La docente tiene una participación cercana en este proceso, ya que guía la relajación con voz tranquila, instrucciones claras, gestos suaves y una actitud paciente, mientras observa si el niño necesita respirar, descansar, hablar, moverse o recibir acompañamiento afectivo, teniendo presente que no todos regulan sus emociones del mismo modo ni al mismo ritmo y que cada intervención debe respetar su madurez y sus características personales (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

Las técnicas de relajación contribuyen a fomentar la conciencia emocional en niños de tres años, porque los ayudan a reconocer las señales de su cuerpo, calmarse frente a emociones intensas, expresar mejor lo que sienten y participar con mayor disposición en las actividades del aula. De esta manera, la relajación no solo aporta al bienestar físico, sino también al desarrollo emocional, social y educativo propio de la primera infancia (Bockmann y Yu, 2022).

1.7. Narración de cuentos y literatura infantil

La narración de cuentos y la literatura infantil constituyen una estrategia pedagógica que acerca las emociones a los niños mediante personajes, conflictos sencillos, imágenes y desenlaces comprensibles. Asimismo, trabaja la alegría, el miedo, la tristeza, el enojo y la frustración desde una experiencia simbólica que resulta segura para la edad (Gunawardena y Koivula, 2024). Esta estrategia no debe reducirse a leer un texto de forma mecánica, porque su valor pedagógico aparece cuando la docente pregunta qué siente el personaje, por qué cambió su expresión, qué podría hacer para calmarse o qué ayuda necesita. En consecuencia, la lectura se convierte en un diálogo emocional y no solo en comprensión verbal (Schoppmann et al., 2023).

En niños de tres años, los cuentos favorecen la identificación emocional porque presentan rostros, gestos, acciones y consecuencias que ayudan a unir emoción, palabra y situación. De este modo, el niño puede reconocer primero lo que vive un personaje antes de nombrar lo que le ocurre a sí mismo (López Cassà, 2005). La literatura infantil también fortalece la expresión emocional, ya que los niños pueden señalar una imagen, imitar el gesto de un personaje, responder con una palabra breve, elegir una tarjeta de emoción o contar una experiencia parecida, lo que amplía sus formas de comunicación sin exigir explicaciones extensas que todavía no corresponden a su nivel de desarrollo (Peña Julca, 2021).

Para aplicar esta estrategia en el aula, la docente puede seleccionar cuentos breves con personajes claros, usar títeres, cambiar el tono de voz, detener la narración en momentos clave y cerrar con preguntas simples, de manera que los niños relacionen la historia con emociones propias y con emociones de sus compañeros. Desde las subcategorías de la conciencia emocional, la narración de cuentos ayuda a reconocer emociones propias, identificar emociones en los demás, expresar estados afectivos, diferenciar emociones parecidas y valorar que cada emoción tiene un sentido, siempre que la docente acompañe la lectura con escucha, afecto y límites claros para la convivencia.

En conjunto, las estrategias pedagógicas desarrolladas en este capítulo permiten comprender que la conciencia emocional en educación inicial se fortalece cuando el niño participa, juega, coopera, representa situaciones, escucha cuentos y aprende a calmarse con acompañamiento docente. Por ello, las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, el juego de roles, la educación emocional, las técnicas de relajación y la narración de cuentos no deben aplicarse como actividades aisladas, sino como recursos articulados para reconocer, expresar, diferenciar y valorar emociones dentro de la convivencia diaria del aula.

CAPÍTULO II: CONCIENCIA EMOCIONAL

La conciencia emocional se entiende como la capacidad que permite al niño reconocer aquello que siente, notar algunas emociones en las personas que lo rodean y empezar a relacionar esas experiencias con situaciones concretas de su vida diaria, lo cual adquiere especial valor en educación inicial, sobre todo a los tres años. En esta etapa todavía está aprendiendo a nombrar lo que le ocurre, a expresar sus necesidades y a responder con mayor seguridad ante las experiencias afectivas que vive dentro del aula (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) ubicaron la conciencia emocional como una competencia básica para reconocer emociones propias y ajenas. López Cassà (2005) trasladó esa idea al aula infantil, ya que señaló que el niño aprende desde situaciones cotidianas guiadas por el adulto.

Por su lado, Denham et al. (2015) ampliaron el análisis al vincular este aprendizaje con la adaptación social temprana. Mientras que Peña Julca (2021) precisó que el preescolar necesita recursos concretos porque su lenguaje emocional todavía se encuentra en formación. Por todo ello, el capítulo no presenta la conciencia emocional como una definición aislada, sino como un proceso que avanza desde el reconocimiento personal hacia la convivencia con los demás.

Desde los primeros años, esta capacidad no aparece mediante explicaciones largas ni clases aisladas sobre emociones, sino en momentos cotidianos como el juego, la llegada al aula, la convivencia con sus compañeros, las rutinas de trabajo y el vínculo con los docentes, ya que es allí donde el niño siente alegría, miedo, tristeza, enojo, sorpresa o frustración, y

necesita que un adulto le ayude a comprender aquello que todavía no puede explicar con claridad (López Cassà, 2005).

Durante el inicio de la escolaridad, la conciencia emocional todavía se encuentra en una fase inicial, pues muchos expresan lo que sienten mediante gestos, llanto, movimientos corporales, silencio, búsqueda de cercanía o rechazo ante ciertas situaciones, por lo que la intervención pedagógica ayuda a convertir esas reacciones espontáneas en pequeños aprendizajes emocionales que el niño comprenderá poco a poco (Peña Julca, 2021).

A partir de esa primera comprensión, el reconocimiento de las emociones propias ocupa un lugar central en este proceso, ya que el niño necesita empezar a distinguir si está contento, triste, molesto, asustado o cansado, antes de comunicar su malestar de una forma más adecuada. Para ello, sirven actividades sencillas como observar tarjetas de emociones, mirarse en un espejo, elegir una expresión que represente su estado de ánimo o conversar brevemente después de una situación de conflicto (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Junto con ello, también conviene trabajar el reconocimiento de las emociones de los demás, porque la convivencia escolar exige que el niño mire al compañero, note sus gestos, advierta si está triste, alegre o molesto, y aprenda a actuar con mayor cuidado frente a lo que el otro siente. Por este motivo, los cuentos, títeres, dramatizaciones y juegos de roles permiten acercarlo a distintas situaciones emocionales sin presionarlo ni exponerlo de forma directa (Denham et al., 2015).

En la práctica diaria, la expresión emocional forma parte de este aprendizaje, ya que no basta con que el niño experimente una emoción, sino que necesita encontrar formas más adecuadas de comunicarla, como decir que está molesto, pedir ayuda, señalar una imagen, respirar junto con la docente o acudir a un espacio de calma, evitando que el llanto, los gritos, el aislamiento o la agresión sean sus únicas maneras de responder a lo que siente (López Cassà, 2005).

Con el acompañamiento adecuado, la diferenciación emocional permite que el niño empiece a comprender que no todas las emociones son iguales, pues puede confundir tristeza con enojo o miedo con frustración. Por esta razón, la docente puede apoyarse en situaciones cercanas como perder un juguete, esperar un turno, despedirse de la familia, recibir un abrazo o lograr una actividad difícil para ayudarlo a reconocer mejor aquello que experimenta (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

En esa misma línea, la valoración emocional ayuda a que los niños comprendan que todas las emociones tienen un sentido y no deben ser negadas, aunque sí necesitan aprender formas adecuadas de expresarlas. Gracias a ello, la docente puede validar lo que sienten con frases cercanas como “entiendo que estás molesto, pero no podemos pegar” o “puedes llorar, voy a acompañarte hasta que te calmes”, manteniendo el afecto y los límites al mismo tiempo (Peña Julca, 2021).

En el aula de educación inicial, la conciencia emocional se fortalece cuando se aplican estrategias pedagógicas constantes y cercanas a la experiencia infantil, como dinámicas grupales, aprendizaje cooperativo, educación emocional y técnicas de relajación, porque estas actividades brindan oportunidades reales para que los niños interactúen, pidan ayuda, expresen lo que sienten, observen a sus compañeros y ensayen formas más cuidadosas de convivir (Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios, 2022).

Las subcategorías desarrolladas se articulan como una ruta progresiva: primero el niño identifica una emoción propia, luego observa señales emocionales en sus compañeros, después busca una forma de expresarla, más adelante diferencia estados parecidos y finalmente comprende que toda emoción merece respeto dentro de límites claros. Esta relación evita tratar cada apartado como tema separado y permite entender la conciencia emocional como un proceso que crece con la experiencia cotidiana del aula.

A partir de todo ello, la conciencia emocional representa una base necesaria para la formación integral en educación inicial, ya que favorece el autoconocimiento, la empatía, la comunicación afectiva, la convivencia y la regulación gradual de la conducta. Esto posibilita que, desde los tres años, el niño participe con mayor confianza en el aula y construya vínculos positivos con sus compañeros y docentes (Denham et al., 2015).

2.1. Emociones propias

Las emociones propias son respuestas afectivas que el niño experimenta ante situaciones significativas de su vida diaria, como alegría al jugar, tristeza al separarse de su familia, miedo frente a algo desconocido, enojo cuando pierde un material o frustración cuando una tarea no resulta como esperaba. En ese sentido, reconocerlas constituye un primer paso para construir conciencia emocional dentro del aula (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

En esta edad, el reconocimiento de las emociones propias todavía depende mucho del cuerpo y del acompañamiento adulto, porque el niño expresa lo que siente mediante gestos, postura, llanto, sonrisa, movimiento, silencio o búsqueda de cercanía. En consecuencia, la comprensión emocional se inicia cuando logra asociar esas señales con palabras simples como triste, contento, molesto, asustado o cansado (López Cassà, 2005).

Este reconocimiento tiene importancia para la convivencia porque el niño que empieza a darse cuenta de lo que siente logra comunicar necesidades de forma más clara, aunque todavía requiera ayuda para ordenar su respuesta. Por ende, las emociones propias no se entienden como estados que deban ocultarse, sino como experiencias que necesitan ser nombradas, aceptadas y expresadas sin afectar al grupo (Peña Julca, 2021).

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) aportaron una mirada de competencia emocional y destacaron que el niño necesita darse cuenta de lo que siente. López Cassà (2005) llevó esa competencia al contexto cotidiano al mostrar que el adulto ayuda a convertir gestos y reacciones en lenguaje emocional. Por su lado, Peña Julca (2021) complementó esta postura al advertir que el reconocimiento propio no surge de una explicación verbal, sino de materiales concretos, rutinas y mediación afectiva. De esta manera, las emociones propias se convierten en el punto de partida para que el niño pueda expresar una necesidad sin depender únicamente del llanto o la reacción impulsiva.

2.2. Emociones de los demás

Las emociones de los demás se refieren a la capacidad inicial del niño para notar que otra persona también siente alegría, tristeza, miedo, enojo o frustración, a partir de señales visibles como el rostro, la voz, el llanto, la postura o la forma de actuar. Esta subcategoría se vincula con los primeros pasos de la empatía y la convivencia afectiva dentro del aula (Denham et al., 2015).

En educación inicial, reconocer emociones ajenas no significa que el niño comprenda por completo la experiencia interna del otro, sino que empieza a observar cambios sencillos en sus compañeros y a relacionarlos con situaciones cercanas. Por ejemplo, cuando alguien llora porque extraña a su familia, se molesta porque le quitaron un juguete o se alegra porque recibió ayuda durante una actividad (López Cassà, 2005).

Esta capacidad se desarrolla de forma gradual porque el niño pequeño tiende a mirar primero su propio deseo o necesidad; por lo tanto, necesita experiencias repetidas donde observe al otro, escuche frases sencillas sobre lo que ocurre y descubra que sus acciones generan bienestar o malestar en sus compañeros, lo cual fortalece una convivencia más cuidadosa dentro del grupo (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Para Denham et al. (2015), la comprensión de las emociones de los demás es la base de la adaptación social temprana. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) relacionaron esta capacidad con la conciencia de los estados emocionales ajenos y López Cassà (2005) la situó en escenas reales de convivencia donde el niño aprende a mirar rostros, tonos de voz o conductas. En suma, esta subcategoría amplía el reconocimiento propio hacia una lectura inicial del otro, que es necesaria para construir empatía en el aula.

2.3. Expresión emocional

La expresión emocional es la forma en que el niño comunica aquello que siente mediante palabras, gestos, movimientos, llanto, mirada, dibujo, juego o contacto corporal, es decir, no se limita al lenguaje verbal. Esto se debe a que, en educación inicial, muchas emociones todavía se manifiestan desde el cuerpo antes de ser explicadas con claridad mediante una frase completa (López Cassà, 2005).

En los niños de tres años, la expresión emocional necesita ser comprendida como un proceso en formación, porque el niño aprende poco a poco a decir que está triste, a pedir ayuda, a señalar una imagen, a alejarse para calmarse o a comunicar que algo le incomoda, mientras deja de depender únicamente del llanto, el grito o la reacción impulsiva como medio principal de comunicación (Peña Julca, 2021).

Esta subcategoría es importante porque permite que el aula se convierta en un espacio donde las emociones tienen lugar y palabra, sin validar conductas que dañan a otros. Una expresión emocional adecuada combina escucha, límite y acompañamiento, ayudando al niño a comprender que sentir enojo o tristeza es válido, aunque la forma de expresarlo debe cuidar la convivencia (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

La expresión emocional puede analizarse desde dos aportes complementarios: López Cassà (2005) resaltó que el niño comunica lo que siente con gestos, cuerpo y palabras en construcción, mientras que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) enfatizaron que dicha

expresión forma parte de una competencia que debe orientarse hacia respuestas socialmente cuidadosas.

Por su lado, Peña Julca (2021) aportó la idea pedagógica central al recordar que el preescolar necesita apoyo visual, juego, cuentos y acompañamiento para pasar de una descarga emocional a una comunicación más clara. En ese sentido, esta subcategoría conecta el reconocimiento interno con la relación externa en el aula.

2.4. Diferenciación emocional

La diferenciación emocional consiste en distinguir que no todas las emociones son iguales, aunque algunas se parezcan en la forma de manifestarse; por ejemplo, cuando el niño confunde tristeza con enojo, miedo con vergüenza o frustración con cansancio. Entonces, esta capacidad permite precisar mejor lo que ocurre en su experiencia afectiva diaria (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

En educación inicial, diferenciar emociones exige partir de situaciones concretas porque el niño aprende desde hechos cercanos, como perder un juguete, esperar un turno, despedirse de su familia, recibir un abrazo, caerse durante un juego o lograr una tarea difícil, ya que cada escena ayuda a relacionar un estado emocional con una causa comprensible para su edad (Denham et al., 2015).

Esta diferenciación favorece la seguridad emocional del niño porque le permite comprender mejor lo que siente y recibir un apoyo más ajustado, de modo que no se trata solo de aprender nombres de emociones, sino de reconocer matices básicos entre sentirse contento, tranquilo, asustado, molesto o triste, siempre dentro de experiencias reales y con acompañamiento docente cercano (López Cassà, 2005).

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) explicaron que distinguir emociones permite comprender mejor la experiencia afectiva. Denham et al. (2015) identificaron que esa precisión favorece la adaptación social, porque el niño responde de manera distinta ante la tristeza, el miedo o el enojo. López Cassà (2005) ayudó a ubicar la diferenciación en hechos cercanos del aula, como esperar un turno o separarse de la familia. Por todo ello, esta subcategoría no debe reducirse a nombrar emociones, sino a reconocer matices básicos que orientan una respuesta docente más precisa.

2.5. Valoración emocional

La valoración emocional implica comprender que las emociones tienen un sentido y forman parte natural de la vida del niño, por eso no deben ser negadas ni ridiculizadas, aunque requieren una forma de expresión que respete la seguridad propia y la convivencia con los demás, especialmente en un aula donde los niños aprenden a relacionarse desde sus primeras experiencias sociales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

En la primera infancia, valorar una emoción significa aceptar que sentirse triste, molesto, alegre o asustado es una experiencia real para el niño, no un capricho que deba ser ignorado, por ello el acompañamiento adulto necesita reconocer lo que ocurre y, al mismo tiempo, marcar límites claros cuando la respuesta emocional daña a otros o rompe el cuidado del grupo (Peña Julca, 2021).

Este aspecto fortalece la convivencia porque enseña que cada emoción comunica una necesidad, un deseo, un temor o una dificultad. De este modo, el niño aprende poco a poco que sus emociones merecen atención y que las emociones de sus compañeros también deben ser respetadas, formando una base temprana para la empatía, el autocuidado y el trato afectivo dentro del aula (Denham et al., 2015).

La valoración emocional integra los aportes anteriores porque permite reconocer que toda emoción tiene un sentido, aunque no toda conducta sea aceptable. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) señalaron que la conciencia emocional incluye comprender el significado de lo que se siente y Peña Julca (2021) precisó que la validación debe ir acompañada de límites afectivos. Por último, Denham et al. (2015) indicaron que esa valoración contribuye a relaciones más positivas en la primera infancia; así, el niño aprende que sus emociones importan y que las de sus compañeros también requieren cuidado.

El desarrollo de la conciencia emocional en educación inicial debe entenderse como un proceso continuo que inicia con el reconocimiento de las emociones propias; luego avanza hacia la identificación de lo que sienten los demás; después se expresa mediante palabras, gestos o recursos visuales; más adelante permite diferenciar emociones parecidas; finalmente ayuda a valorar cada emoción dentro de límites de convivencia. Por todo ello, las subcategorías no deben leerse como elementos aislados, sino como momentos relacionados que requieren mediación docente y experiencias concretas.

Esta comprensión sirve de transición hacia el tercer capítulo, porque una vez identificadas las características de la conciencia emocional corresponde explicar de qué manera las estrategias pedagógicas favorecen su práctica en el aula. Las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, los juegos de roles, la narración de cuentos y las técnicas de relajación se convierten entonces en medios para que el niño reconozca lo que siente, observe al otro, exprese su emoción y ensaye respuestas de calma con acompañamiento docente.

CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL

Las estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional cuando dejan de ser actividades aisladas y se convierten en experiencias guiadas donde el niño reconoce lo que siente, observa lo que ocurre con sus compañeros, expresa sus estados afectivos y ensaya respuestas más cuidadosas dentro de la convivencia del aula.

Esta relación requiere una lectura crítica porque ninguna estrategia produce conciencia emocional solo por aplicarse en una sesión, ya que su efecto depende de la intención pedagógica, la mediación docente, el uso de recursos adecuados a la edad y la posibilidad de conectar lo vivido con una palabra, un gesto o una respuesta emocional más segura.

Mendoza-Cobena y Briones-Palacios (2022) comprendieron las estrategias pedagógicas como medios para favorecer el desarrollo socioemocional en educación inicial, mientras Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) ubicaron la conciencia emocional como la capacidad para reconocer emociones propias y ajenas. Por ello, el vínculo entre ambas categorías aparece cuando la docente convierte una interacción cotidiana en aprendizaje emocional.

López Cassà (2005) aportó una mirada cercana al aula infantil, porque sostuvo que la educación emocional debe trabajarse desde experiencias reales de la vida escolar. Denham et al. (2015) explicaron que las competencias socioemocionales tempranas inciden en la adaptación del niño. Bajo ese marco, el análisis del capítulo no se limita a decir que una estrategia ayuda, sino que explica cómo cada una crea condiciones para observar, nombrar, expresar, diferenciar, valorar y regular emociones.

En niños de tres años, la conciencia emocional todavía se construye con apoyo del cuerpo, la mirada, el gesto, la voz, la imitación y la cercanía afectiva del adulto; por ello, las estrategias pedagógicas necesitan ser breves, claras, lúdicas y repetidas dentro de la rutina, evitando exigir respuestas verbales complejas o comportamientos emocionales propios de edades mayores.

Las estrategias revisadas en el primer capítulo se integran en este análisis: las dinámicas grupales favorecen la interacción, el aprendizaje cooperativo organiza la ayuda mutua, el juego de roles permite representar experiencias afectivas, la narración de cuentos acerca emociones desde personajes y las técnicas de relajación ofrecen recursos de calma corporal. De este modo, cada una aporta desde un mecanismo distinto al mismo proceso de desarrollo emocional.

El propósito del capítulo es detallar de qué forma estas estrategias contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial, tomando como eje el reconocimiento emocional, la expresión emocional, la empatía, la diferenciación y valoración emocional, y la autorregulación como resultado progresivo de una práctica docente intencional.

3.1. Desarrollo del reconocimiento emocional

El reconocimiento emocional se fortalece cuando el niño logra relacionar una experiencia interna con una señal visible y con una palabra sencilla; por ello, la estrategia pedagógica funciona como mediación entre lo que el niño siente y lo que empieza a comprender sobre sí mismo. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) destacaron que la conciencia emocional inicia con la identificación de las propias emociones. López Cassà (2005) ubicó esa identificación en situaciones cotidianas del aula, por lo que el reconocimiento emocional no debe enseñarse como lista de nombres, sino como lectura guiada de aquello que ocurre durante la convivencia escolar.

Las dinámicas grupales favorecen este reconocimiento porque colocan al niño frente a rostros, voces, movimientos y reacciones de sus compañeros, de manera que la emoción deja de ser una experiencia escondida y pasa a mostrarse en formas en que la docente puede señalar con respeto, sin exponer al niño ni convertir su emoción en motivo de burla. El aprendizaje cooperativo también contribuye a este proceso porque el niño experimenta logro, espera, desacuerdo o frustración dentro de una tarea compartida, lo que permite a la docente vincular esas vivencias con palabras emocionales concretas. Así, el reconocimiento surge desde una experiencia real y no desde una explicación abstracta.

Johnson y Johnson (2018) explicaron que la cooperación exige interacción positiva y responsabilidad compartida, mientras que Calderón et al. (2020) señalaron que el trabajo cooperativo en niños de tres años favorece habilidades sociales. En consecuencia, esta

estrategia ayuda al reconocimiento emocional al permitir que cada niño advierta cómo se siente cuando participa con otros y cómo sus acciones modifican el clima del grupo.

La narración de cuentos y la literatura infantil aportan un mecanismo diferente porque ofrecen distancia simbólica, ya que el niño puede reconocer miedo, tristeza, enojo o alegría en un personaje antes de nombrar esas emociones en sí mismo, lo cual resulta pertinente para una edad en la que hablar de la propia experiencia puede ser difícil o intimidante. Denham et al. (2015) relacionaron el aprendizaje socioemocional con la lectura de señales emocionales. Para Peña Julca (2021), el nivel preescolar necesita apoyos concretos y lúdicos, de modo que los cuentos, imágenes y personajes actúen como puentes entre la emoción vivida y la emoción reconocida.

El juego de roles refuerza el reconocimiento emocional porque permite representar una situación sin vivirla directamente como amenaza. Un niño puede identificar lo que siente un personaje que pierde un objeto, extraña a su familia o se alegra por recibir ayuda, mientras la docente orienta la lectura emocional con preguntas breves y palabras comprensibles para su edad.

Las técnicas de relajación también participan en el reconocimiento emocional, pues ayudan al niño a notar señales corporales como respiración agitada, tensión, llanto o inquietud, lo que amplía la conciencia emocional desde la palabra hacia el cuerpo, aspecto clave en una etapa donde muchas emociones todavía se expresan antes con movimiento que con lenguaje verbal. Desde una mirada crítica, el reconocimiento emocional no se logra con repetir tarjetas o nombres de emociones, sino con una docente que observa el momento oportuno, valida lo que ocurre y relaciona la experiencia con un significado claro, evitando convertir la educación emocional en una actividad mecánica sin vínculo con la vida real del aula.

3.2. Desarrollo de la expresión emocional

La expresión emocional se desarrolla cuando el niño encuentra formas más claras para comunicar lo que siente. Las estrategias pedagógicas deben permitirle pasar de una reacción impulsiva a una manifestación verbal, gestual, corporal o simbólica, que pueda ser comprendida por la docente y por sus compañeros.

López Cassà (2005) destacó que en educación infantil la emoción se expresa mediante cuerpo, palabra y vínculo. Según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), la conciencia emocional es una competencia que incluye darse cuenta de lo que se siente; por lo tanto, la expresión aparece como el puente que convierte la vivencia interna en comunicación dentro del aula.

Las dinámicas grupales favorecen la expresión porque generan situaciones de participación donde el niño necesita mostrar aceptación, incomodidad, alegría o malestar, pero su valor pedagógico no está en incentivar que todos hablen, sino en ofrecer condiciones seguras para que cada niño comunique desde sus posibilidades sin presión ni comparación.

El aprendizaje cooperativo contribuye a la expresión emocional, pues exige acuerdos básicos y ayuda mutua. El niño necesita pedir apoyo, manifestar desacuerdo, aceptar una espera o celebrar un avance, mientras la docente transforma esas situaciones en oportunidades para enseñar formas más cuidadosas de comunicación afectiva.

Johnson y Johnson (2018) explicaron que la cooperación requiere interacción promotora, mientras Jurado García y Plazas Paz (2024) relacionaron la inteligencia emocional con el aprendizaje cooperativo en la infancia. Esta estrategia no solo organiza una tarea compartida, sino que también abre espacios para que los niños expresen necesidades y emociones dentro de una meta común.

El juego de roles y la narración de cuentos amplían la expresión porque permiten hablar desde un personaje, usar gestos, cambiar tonos de voz y representar una situación emocional sin quedar directamente expuesto. Esto ayuda a que el niño que aún no puede formular frases completas comunique lo que comprende mediante acciones simbólicas.

Peña Julca (2021) resaltó la importancia de recursos concretos en el preescolar. Las tarjetas emocionales, los títeres, las imágenes y los cuentos no deben verse como adornos didácticos, sino como soportes para que el niño encuentre caminos de expresión cuando la palabra todavía resulta insuficiente.

Las técnicas de relajación también favorecen la expresión porque ayudan a ordenar la intensidad emocional antes de comunicarla, ya que un niño muy agitado suele responder con llanto, grito o aislamiento, mientras uno acompañado en la calma puede señalar una emoción, pedir ayuda o aceptar una alternativa con mayor seguridad.

Este punto exige una precisión pedagógica importante porque expresar emociones no significa permitir cualquier conducta, ya que la docente debe validar el sentimiento y, a la vez, orientar el modo de comunicarlo, manteniendo el límite cuando la reacción daña a otro niño o interrumpe el cuidado del grupo.

En ese sentido, la expresión emocional se fortalece cuando la estrategia ofrece lenguaje, movimiento, imagen y contención, pero alcanza valor formativo cuando la docente ayuda a que el niño comprenda que puede sentir enojo, tristeza o miedo sin lastimar, esconderse o quedar sin acompañamiento.

3.3. Desarrollo de la empatía

La empatía en educación inicial debe entenderse como una capacidad en formación que permite al niño notar que otra persona también siente; por ello, no debe exigirse como una comprensión adulta del mundo emocional ajeno, sino como una lectura inicial de señales visibles y situaciones cercanas.

Denham et al. (2015) destacaron la relevancia de las competencias socioemocionales tempranas para la adaptación escolar y Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) relacionaron la conciencia emocional con la percepción de emociones en otras personas. Aquí la empatía aparece como una ampliación del reconocimiento propio hacia la experiencia del otro.

Las dinámicas grupales favorecen la empatía porque ubican al niño dentro de un espacio compartido donde sus acciones tienen efectos en sus compañeros. La docente puede ayudarlo a notar si alguien se entristece, se asusta, se alegra o se molesta, convirtiendo la convivencia en una experiencia de lectura emocional.

El aprendizaje cooperativo fortalece este proceso porque la meta común obliga a mirar al compañero como parte del grupo. De esta manera, el niño descubre que ayudar, esperar o escuchar no son solo normas impuestas por la docente, sino formas concretas de cuidar la participación de los demás.

El estudio de Azorín Abellán (2018) permite comprender que cooperar no equivale a juntar niños en una misma mesa. Johnson y Johnson (2018) explicaron que la cooperación requiere interdependencia positiva. En ese sentido, la empatía se fortalece cuando el niño percibe que el bienestar del otro también influye en el avance de la actividad compartida.

Calderón et al. (2020) aportaron una mirada cercana al grupo de tres años, ya que vincularon el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales, que sostiene que la empatía inicial se construye mediante acciones pequeñas y repetidas que la docente acompaña con palabras simples, límites claros y reconocimiento de los gestos de cuidado.

El juego de roles contribuye de manera particular, pues permite adoptar una posición distinta a la propia. El niño puede ensayar cómo se siente un personaje que necesita ayuda, que perdió algo o que fue excluido, sin que la docente lo obligue a contar una vivencia personal para la cual quizá todavía no tiene lenguaje suficiente.

La narración de cuentos también favorece la empatía porque los personajes ofrecen situaciones emocionales comprensibles; sin embargo, su aporte no está solo en escuchar la historia, sino en conversar sobre lo que ocurre, identificar señales afectivas y pensar qué acción podría cuidar al personaje o reparar un daño dentro del relato.

Desde una mirada crítica, la empatía no se desarrolla con discursos morales extensos ni con frases como “ponte en su lugar” usadas de forma aislada, sino con experiencias donde el niño vea al otro, reciba ayuda para interpretar la emoción ajena y encuentre una forma sencilla de responder con cuidado. Por ello, las estrategias pedagógicas favorecen la empatía cuando hacen visible la emoción del compañero, reducen el egocentrismo propio de la edad y permiten que la docente enseñe acciones de cuidado sin imponer culpabilidad ni exigir una comprensión emocional que el niño todavía no puede sostener por sí solo.

3.4. Desarrollo de la diferenciación y valoración emocional

La diferenciación emocional se desarrolla cuando el niño empieza a reconocer que no todas las emociones son iguales, mientras que la valoración emocional aparece cuando comprende que cada emoción tiene un sentido y merece ser atendida sin justificar conductas que dañan la convivencia.

Estas dos subcategorías deben incorporarse de manera explícita, pues figuran en la matriz de coherencia y porque permiten completar el proceso de conciencia emocional, ya que reconocer y expresar una emoción no basta si el niño no aprende poco a poco a distinguirla y respetarla dentro de la relación con los demás.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) explicaron que la conciencia emocional implica reconocer emociones con cierta precisión, mientras que López Cassà (2005) situó esa

precisión en hechos cotidianos del aula. La diferenciación emocional no debe verse como la memorización de nombres, sino como la comprensión progresiva de matices básicos entre tristeza, miedo, enojo, alegría o frustración.

Las dinámicas grupales ayudan a diferenciar reacciones diversas ante una misma situación. La docente puede orientar al niño para identificar que un compañero se siente asustado, mientras otro se muestra molesto, evitando respuestas generales que confundan todo malestar con enojo o todo silencio con tristeza.

El aprendizaje cooperativo también favorece la diferenciación porque, en una tarea compartida, aparecen emociones distintas según el rol, el ritmo y la participación de cada niño, lo que permite a la docente explicar con lenguaje sencillo que no todos sienten lo mismo ante una dificultad o un logro del grupo.

La narración de cuentos ofrece un recurso privilegiado para diferenciar emociones, ya que los personajes atraviesan situaciones que pueden ser comparadas sin exponer directamente al niño. La docente puede mostrar que un personaje no solo está mal, sino que puede estar preocupado, triste, asustado o frustrado, según lo que ocurrió en la historia.

El juego de roles complementa esta comprensión porque permite representar una emoción con rostro, postura, movimiento y voz, haciendo que la diferenciación no dependa solo de la palabra, sino también de señales corporales que los niños de tres años pueden observar con mayor facilidad. La valoración emocional se fortalece cuando la docente ayuda al niño a comprender que una emoción no es mala por sí misma, pero sí necesita una forma de expresión que cuide a los demás. En ese sentido, la estrategia pedagógica debe combinar aceptación afectiva y límite claro dentro de una misma intervención.

Peña Julca (2021) puntualizó esta idea al destacar la importancia del acompañamiento emocional en el preescolar. Por su lado, Denham et al. (2015) explicaron que las habilidades socioemocionales favorecen relaciones más positivas, por lo que valorar una emoción no implica celebrar toda reacción, sino reconocer su sentido y orientar una respuesta compatible con la convivencia.

Desde el análisis crítico, diferenciar y valorar emociones evita que el trabajo pedagógico se quede en identificar caras felices o tristes, ya que permite avanzar hacia una

comprensión más fina de lo que ocurre en el niño y en el grupo. En consecuencia, la docente puede intervenir con mayor precisión frente al miedo, la frustración, el enojo o la tristeza.

3.5. Desarrollo de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional se desarrolla cuando el niño empieza a responder con mayor calma ante una emoción intensa; no obstante, en educación inicial, este proceso no debe confundirse con obediencia inmediata ni con silencio impuesto, ya que se trata de un aprendizaje gradual que necesita contención, lenguaje y apoyo corporal.

Desde la perspectiva de Bockmann y Yu (2022), se comprende el valor de las intervenciones basadas en la atención plena para apoyar la autorregulación en niños pequeños. Kurth et al. (2020) reconocieron que la respiración consciente puede influir en las respuestas psicofisiológicas de estrés, por lo que las técnicas de relajación tienen fundamento cuando se aplican de manera breve, lúdica y acompañada.

Gómez Mármol (2013) ayudó a situar la relajación como recurso pedagógico corporal y Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios (2022) la conectaron con el desarrollo socioemocional. Entonces, la calma no debe usarse como castigo o aislamiento, sino como una oportunidad para que el niño reconozca señales de su cuerpo y vuelva al grupo con mayor seguridad.

Las técnicas de relajación favorecen la conciencia emocional porque enseñan al niño a observar lo que ocurre en su cuerpo antes de actuar, lo que resulta importante en niños de tres años, ya que muchas respuestas emocionales aparecen como movimiento, llanto, rigidez, grito o rechazo antes de convertirse en palabras.

El aprendizaje cooperativo también aporta a la autorregulación porque el niño necesita esperar, aceptar turnos, tolerar diferencias y manejar pequeñas frustraciones dentro del grupo. La cooperación genera situaciones reales donde la regulación se practica con apoyo docente y no solo mediante ejercicios separados de la convivencia.

El juego de roles contribuye a la autorregulación y permite ensayar respuestas alternativas frente a una situación emocional. De esta manera, el niño puede representar una forma de pedir ayuda, detener una reacción o reparar un conflicto desde la seguridad del juego simbólico.

La narración de cuentos complementa este proceso porque presenta personajes que enfrentan dificultades, buscan apoyo o encuentran formas de calmarse, lo cual ayuda al niño a observar modelos de respuesta emocional, sin sentir que se le corrige directamente por una conducta personal.

Desde una postura crítica, la autorregulación no debe presentarse como la eliminación del enojo, tristeza o miedo, ya que las emociones siguen siendo válidas. El objetivo pedagógico es que el niño aprenda recursos simples para expresarlas sin dañarse, sin lastimar a sus compañeros y sin perder completamente su participación en la actividad escolar.

La docente cumple un papel decisivo porque regula primero el ambiente, el tono de voz y la seguridad afectiva, luego guía al niño para respirar, esperar, pedir ayuda o usar una palabra. De este modo, la regulación emocional aparece como una correulación inicial antes de convertirse en una capacidad autónoma. Las estrategias pedagógicas favorecen la autorregulación cuando convierten la calma en una experiencia aprendida y no en una orden, lo que permite que el niño relacione emoción, cuerpo, límite y respuesta con acompañamiento cercano.

3.6. Articulación del proceso emocional en la práctica pedagógica

Las subcategorías de la conciencia emocional deben entenderse como partes de un mismo proceso, ya que el niño primero reconoce una emoción propia, después observa emociones ajenas, luego expresa lo que siente, más adelante diferencia estados parecidos, valora cada emoción y finalmente ensaya formas de regular su respuesta dentro del grupo.

Esta articulación permite comprender por qué las estrategias pedagógicas no deben aplicarse de manera fragmentada. Una dinámica grupal puede iniciar con el reconocimiento emocional, continuar con expresión, exigir empatía, revelar diferencias entre estados afectivos y terminar en un recurso de calma cuando aparece frustración.

El aporte de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) se observa en la organización conceptual de la conciencia emocional, mientras que López Cassà (2005) permitió trasladar esa organización a la experiencia cotidiana de educación infantil. Entonces, se muestra que la teoría cobra sentido cuando la docente la convierte en intervención concreta dentro de la jornada escolar.

Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios (2022) argumentaron que la estrategia pedagógica favorece el desarrollo socioemocional cuando responde al contexto infantil, lo cual exige que la docente no aplique actividades por rutina, sino que observe qué emoción aparece, qué necesita el niño, qué recurso resulta pertinente y qué aprendizaje emocional puede construirse desde esa situación.

En esa línea, las dinámicas grupales generan contacto emocional, el aprendizaje cooperativo organiza la ayuda mutua, el juego de roles ofrece representación simbólica, la literatura infantil abre conversaciones afectivas y las técnicas de relajación ordenan la respuesta corporal. En suma, todas las estrategias aportan al proceso desde funciones complementarias.

El análisis también permite evitar una lectura simplista donde una estrategia se asocia de manera rígida con una sola subcategoría. Un cuento puede favorecer reconocimiento, expresión y empatía al mismo tiempo; por su lado, una actividad cooperativa puede promover valoración emocional y autorregulación según la forma en que la docente acompañe el proceso.

La práctica pedagógica con niños de tres años requiere esta mirada integrada porque el desarrollo emocional no ocurre en bloques separados, sino dentro de situaciones breves, repetidas y afectivamente significativas que aparecen durante la entrada al aula: el juego, el trabajo grupal, el descanso, la alimentación y la despedida.

La coherencia entre estrategias pedagógicas y conciencia emocional depende de que la docente planifique con intención, observe durante la actividad, intervenga con lenguaje sencillo y cierre la experiencia con una breve recuperación emocional. De este modo, el niño relaciona lo ocurrido con una emoción y con una forma más cuidadosa de actuar.

La pregunta específica del capítulo plantea de qué forma contribuyen las estrategias pedagógicas al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial. La respuesta central es que contribuyen cuando convierten la convivencia cotidiana en experiencias guiadas para reconocer, expresar, comprender, diferenciar, valorar y regular emociones.

Las dinámicas grupales favorecen la conciencia emocional porque visibilizan la presencia del otro y permiten que el niño observe señales afectivas dentro del grupo, siempre

que la docente oriente esas interacciones con respeto, lenguaje claro y límites adecuados a la edad.

El aprendizaje cooperativo contribuye porque ubica al niño dentro de una meta compartida, donde necesita comunicar lo que siente, esperar, ayudar y recibir apoyo; esto se debe a que la emoción se trabaja desde la relación con los compañeros y no como un contenido aislado.

El juego de roles y la narración de cuentos fortalecen la conciencia emocional, pues ofrecen una distancia simbólica que facilita reconocer emociones en personajes, representar situaciones afectivas y ensayar respuestas de cuidado sin exponer directamente la experiencia personal del niño.

Las técnicas de relajación aportan y ayudan a reconocer señales corporales, y propician la construcción de recursos de calma, pero su valor depende de que la docente las use como acompañamiento afectivo y no como castigo, silencio impuesto o simple interrupción de la conducta.

El diálogo entre los autores permite afirmar que la conciencia emocional se fortalece cuando la estrategia pedagógica une experiencia, lenguaje, vínculo y mediación docente. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) aportaron la base conceptual, López Cassà (2005) situó el aprendizaje en la vida cotidiana y Denham et al. (2015) resaltaron su valor social. Por su lado, Mendoza-Cobeña y Briones-Palacios (2022), Peña Julca (2021), Johnson y Johnson (2018), Bockmann y Yu (2022) y Kurth et al. (2020) ayudaron a explicar los recursos pedagógicos que hacen posible ese desarrollo.

En consecuencia, el tercer capítulo demuestra que las estrategias pedagógicas no solo acompañan el desarrollo de la conciencia emocional, sino que le dan una forma práctica dentro del aula, porque permiten que el niño pase de sentir, sin comprender plenamente, a reconocer lo que ocurre, comunicarlo con mayor seguridad, considerar al otro y responder con mayor calma bajo la guía cercana de la docente.

CONCLUSIONES

1. Se concluye que las estrategias pedagógicas analizadas fortalecen la conciencia emocional en niños de educación inicial cuando se aplican con intención formativa, porque convierten la interacción, el juego, la calma y la narración en experiencias donde el niño reconoce lo que siente, identifica señales emocionales en sus compañeros y ensaya formas iniciales de convivencia afectiva.
2. La revisión de las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, el juego de roles, las técnicas de relajación y la narración de cuentos demuestran que cada estrategia aporta desde una vía distinta. Unas favorecen la participación social, otras permiten representar situaciones emocionales, mientras que la relajación ayuda a recuperar la seguridad ante emociones intensas.
3. La conciencia emocional en educación inicial se comprende como un proceso gradual que inicia con el reconocimiento de las emociones propias y avanza hacia la lectura de emociones ajenas, la expresión, la diferenciación y la valoración afectiva. Por ello, las subcategorías no deben asumirse como temas separados, sino como avances conectados del desarrollo socioemocional infantil.
4. El principal aporte de la monografía para la práctica docente es mostrar que el desarrollo emocional debe integrarse a la rutina diaria del aula. Desde esa mirada, la docente planifica experiencias breves, observa conductas emocionales, acompaña conflictos simples, valida lo que siente el niño y establece límites claros sin reducir la emoción a una conducta negativa.
5. Las tres categorías desarrolladas permiten afirmar que las estrategias pedagógicas son el medio de intervención. La conciencia emocional es el proceso formativo que se fortalece y la relación entre ambas explica cómo el aula de inicial puede convertirse en un espacio seguro para reconocer emociones, expresarlas con respeto y construir vínculos más cuidadosos desde los primeros años.

REFERENCIAS

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bockmann, J. O. y Yu, S. Y. (2022). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 51, 693-702. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>
- Bósquez León, M., Cachupud Morocho, A y Chica Macay, M. (2024). Estrategias Lúdicas: Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Revista Científica*, 9(31), 108-125. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Calderón, R. R., Novoa Castillo, P. F., Ramirez Maldonado, Y. P., Uribe Hernández, Y. C. y Cancino Verde, R. F. (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años. *EDUSER: Revista Científica de Educación*, 7(1), 18-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101332>
- Conde-Vélez, S., Delgado-García, M. y García-Prieto, J. (2021). Caracterizando la construcción de espacios metodológicos-organizativos en Educación Infantil. *Revista Fuentes*, 23(1), 125-137. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12105>
- Cunia Huamán, G (2025). Juegos tradicionales para desarrollar el dominio corporal dinámico en niños de una institución educativa inicial. *Revista InveCom*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15346849>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. y Wyatt, T. M. (2015). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/icd.1892>
- Escamilla Santoyo, Y. (2026). La gestión pedagógica en la educación: revisión de literatura sobre su evolución, categorías centrales y tendencias emergentes (2020-2025). *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 749-766. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5669>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *The Early Childhood Development*

- Garaigordobil, M., Berruero, L. y Celume, M.-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "Game Program". *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Gil Vázquez, M. (2022). Importancia de las estrategias pedagógicas en la gestión de la calidad educativa. *Revista de Investigación*, 46(107), 107-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376182574006>
- Gómez Mármol, A. G. (2013). La relajación en niños: principales métodos de aplicación. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 4(24), 35-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4692484.pdf>
- Gunawardena, M., y Koivula, M. (2024). Children's social-emotional development: The power of pedagogical storytelling. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 625-646. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00381-y>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active Learning - Beyond the Future*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Jurado García, E. y Plazas Paz, D. M. (2024). La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición. *Revista Fedumar*, 11(1), 24-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9812571>
- Kurth, L., Engelniederhammer, A., Sasse, H. y Papastefanou, G. (2020). Effects of a short mindful-breathing intervention on the psychophysiological stress reactions of German elementary school children. *School Psychology International*, 41(3), 218-238. <https://doi.org/10.1177/0143034320903480>
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- Mendoza-Cobeña, G. D. y Briones-Palacios, Y. M. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 340-360. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2758>
- Ministerio de Educación. (2020). *Conciencia y regulación emocional: fundamentos y orientaciones para promover su desarrollo en niñas y niños de 3 a 5 años*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7239>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Global report on early childhood care*

and education: The right to a strong foundation. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>

- Paredes, J. (2025). Análisis de los componentes de la inteligencia emocional en el ámbito educativo: aportes de Daniel Goleman y Rafael Bisquerra. *PsyEduca – International. Journal of Educational Psychology and Guidance*, 1(2), 45-60.
<https://www.psyeduca.org/index.php/psyeduca/article/view/10>
- Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(11), 1-21. <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.78>
- Rimascca Rodríguez, I., Jara Valverde, G y Contreras Almanza, C. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista Invecom*, 5(4), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Schoppmann, J., Severin, F., Schneider, S., y Seehagen, S. (2023). The effect of picture book reading on young children's use of an emotion regulation strategy. *PLOS ONE*, 18(8), Artículo e0289403. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289403>
- Suarez Florian, V. (2025). Juegos didácticos en el desarrollo de habilidades motoras en niños de preescolar: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15823664>
- Tasayco Diaz, P y Bermeo Berrú, E. (2025). Estrategias pedagógicas en el logro de aprendizajes: Una revisión sistemática de estudios recientes. *Aula Virtual*, 6(13), 1528-1545. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093994>
- Villacrez Oliva, M (2021). Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Naturales. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 8(1), 86 -97.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9446664>