

Obispo, Torres y Águila - Monografía

ID : 5b04baaf532b58bbb83d7a699b95e0a49f6d84a8



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.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 Textos entre comillas

<1%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Similitudes

3%

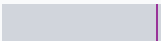
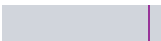
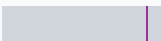
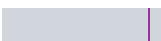
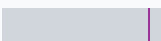
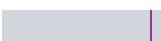
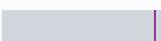
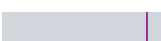
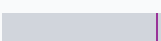
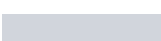
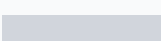
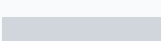
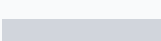
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Fuente principal detectada

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1		Documento de otro usuario #694a35 Viene de de otro grupo	<1%	
2		repositorios.perueduca.pe repositorios.perueduca.pe/pe-recursos/edures/3233c584-344d-40b1-814... ↗	<1%	
3		Documento de otro usuario #3d7368 Viene de de otro grupo	<1%	
4		Documento de otro usuario #0a9b94 Viene de de otro grupo	<1%	
5		dialnet.unirioja.es dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179036.pdf ↗	<1%	
6		Descubriendo el tesoro de las emociones de 2024 repository.unad.edu.co/handle/10596/64972 ↗	<1%	
7		www.dominiodelasciencias.com www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2758 ↗	<1%	
10		www.indteca.com www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/830 ↗	<1%	
12		Improvement of attention and stress levels in students through ... produccioncientifica.ugr.es/documentos/60f24201036f902544b10eac ↗	<1%	
16		www.psyeduca.org www.psyeduca.org/index.php/psyeduca/article/view/10 ↗	<1%	

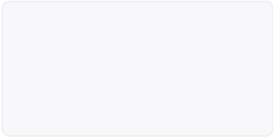
Fuente con similitudes fortuitas

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
8		Documento de otro usuario #ee4f25 Viene de de otro grupo	<1%	
9		Documento de otro usuario #56c74d Viene de de otro grupo	<1%	
11		formacionenservicio.minedu.gob.pe formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2021/recurso... ↗	<1%	

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
13		ve.scielo.org ve.scielo.org/pdf/auvir/v6n13/2665-0398-auvir-6-13-e546.pdf ↗	<1%	
14		Developing Children's Creativity and Social-Emotional... dx.doi.org/10.3390/jintelligence10040077 ↗	<1%	
15		www.ugr.es www.ugr.es/~reidocrea/15-06.pdf ↗	<1%	
17		revistalatam.redilat.org revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/5669 ↗	<1%	
18		Documento de otro usuario #9adb35 👤 Viene de de otro grupo	<1%	
19		www.revistainvecom.org www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3819 ↗	<1%	
20		Análisis de los componentes de la inteligencia emocional en el... doi.org/10.64747/psyeduca.v1i2.10 ↗	<1%	
21		Documento de otro usuario #9db4bf 👤 Viene de de otro grupo	<1%	
22		The effect of picture book reading on young children's use of an... doi.org/10.1371/journal.pone.0289403 ↗	<1%	
23		www.horizontepedagogico.cu www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/download/539/923... ↗	<1%	
24		3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic... #0d1502 👤 Viene de de mi grupo	<1%	
25		Documento de otro usuario #00dd0f 👤 Viene de de otro grupo	<1%	
26		El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622 ↗	<1%	
27		Estrategias Lúdicas para el Neurodesarrollo de Niños de 5 Años doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.1060 ↗	<1%	
28		Actividades Cortas de Mindfulness y Atención Plena para el Salón... dinamicasescolares.com/blog/actividades-cortas-de-mindfulness-y-atenc... ↗	<1%	
29		repositorio.escolatarapoto.edu.pe repositorio.escolatarapoto.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14268/285... ↗	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°		Descripciones
1		https://orcid.org/0009-0008-4473-6163
2		https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocio...
3		https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf
4		https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125
5		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101332
6		https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12105
7		https://doi.org/10.1002/icd.1892
8		https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5669
9		https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376182574006
10		https://doi.org/10.1007/s13158-023-00381-y
11		https://doi.org/10.5772/intechopen.81086
12		https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4284
13		https://doi.org/10.1177/0143034320903480
14		https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009
15		https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4692484.pdf
16		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147
17		https://doi.org/10.53673/th.v1i11.78
18		https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215
19		https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2023/09/ECDI2030_Technical_Manual_Sept_2023.pdf
20		https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/2721



4



24



PROGRAMA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE INICIAL (PPD)

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

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

Presentado por

Susana Margarita Aguila Rodas

Código ORCID de alumno 1

Claudia Milena Torres Estela

Código ORCID de alumno 2

Norisa Reida Obispo Villanueva

<https://orcid.org/0009-0008-4473-6163>

Asesor

Joel Alberto Rojas Hernandez

Código ORCID del asesor

Lima, marzo, 2026

DEDICATORIA

Susana Margarita Aguila Rodas

Claudia Milena Torres Estela

Este trabajo lo dedico a mis hijos Fabrizzio e Ivanna Meza Obispo que son los motivos en mi vida, por el cual decidí en llevar una segunda carrera, a pesar que no es fácil, por que 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 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 2 RESUMEN 3 ABSTRACT 4 ÍNDICE 5 ÍNDICE DE ANEXOS 6 INTRODUCCIÓN 7 CAPÍTULO I: Estrategia pedagógica 9 1.1 Conceptualización de las estrategias pedagógicas 10 1.2 Dinámicas grupales 11 1.3 Aprendizaje cooperativo 12 1.4 Juego de roles 15 1.5 Educación emocional 16 1.6 Técnicas de relajación 18 1.7 Narración de cuentos y literatura infantil 20 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 26 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 41 REFERENCIAS 42 ANEXOS 46

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de coherencia de la monografía 46



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 primera infancia, debido a que UNICEF (2023) incorpora el desarrollo socioemocional como dominio del Índice de Desarrollo Infantil Temprano 2030 y reporta información disponible para más de ochenta países; además, UNESCO y UNICEF (2024) sostienen que los entornos tempranos deben integrar aprendizaje con bienestar, participación familiar, labor docente y comunidad, mientras que el Ministerio de Educación del Perú (2020) ofrece 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 llanto, gestos, movimientos corporales, silencio o 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 y Pérez (2007), la conciencia emocional forma parte de las competencias emocionales porque permite reconocer las propias emociones y advertir las emociones de otras personas; por ello, 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 la Institución Educativa Inicial N.º 157 “Los Leoncitos”, ubicada en Ilo, el trabajo con niños de tres años del aula B exige integrar el desarrollo emocional a la rutina diaria porque las emociones aparecen desde el ingreso hasta la despedida; así, cada momento de convivencia puede convertirse en una oportunidad para reconocer alegría, tristeza, enojo, miedo o 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; este propósito permite justificar el estudio porque ofrece una mirada pedagógica sobre prácticas docentes que no solo entretienen, sino que ayudan a construir reconocimiento emocional, expresión afectiva, empatía inicial y 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; 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, de manera 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 y Bermeo, 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, 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; se incluyen técnicas como el aprendizaje cooperativo, el juego, la resolución de problemas y el uso de tecnologías educativas, orientadas a estimular la participación activa del estudiante (Escamilla, 2026). Para los niños estas estrategias cumplen una función esencial, ya que 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 et al., 2025).

Como característica principal se destaca la intencionalidad, puesto que están orientadas al logro de objetivos educativos concretos; su flexibilidad, al adaptarse a diferentes contextos y necesidades; su carácter interactivo, al fomentar 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, 2022).

Además, contribuye en 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, permitiendo articular los objetivos curriculares con las necesidades reales del contexto escolar (Mendoza y Briones, 2022).

De acuerdo con la teoría de Bisquerra, propone que las estrategias pedagógicas deben aplicarse las dinámicas de grupo, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales, empatía y trabajo en equipo. También, el aprendizaje cooperativo, en el cual los niños trabajan en equipo con un solo objetivo, promoviendo 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, están las técnicas de relajación, la cual contribuye 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, por ello Tasayco y Bermeo (2025) resaltan su función para articular actividades con intención educativa, mientras Villacrez (2021) destaca su valor en educación infantil porque permiten atender el desarrollo cognitivo, social, emocional y motriz desde experiencias cercanas al niño.

Desde esta perspectiva, Escamilla (2026) aporta una mirada centrada en la planificación y en la selección de métodos pertinentes, mientras Gil (2022) enfatiza 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, razón por la cual Rimascca et al. (2025) sitúan el juego como una vía para fortalecer creatividad, convivencia y resolución de conflictos, mientras Mendoza y Briones (2022) vinculan 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, porque 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 una interacción, cooperación y desarrollo integral del niño (Conde et al., 2021). Se basa en que los niños interactúen en su grupo mediante

actividades estructuradas como juego, trabajo colaborativo o dramatizaciones, esto abre paso para que los niños aprendan a compartir ideas, asumir roles y que sus habilidades sociales se desarrollen, de manera que se evidencie el respeto por las normas para mejorar la convivencia y el aprendizaje significativo del aula (Suarez, 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, guiando la interacción, promoviendo la participación equitativa y asegurando un clima de respeto (Conde 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 (Huamán, 2025).

Finalmente, los beneficios de las dinámicas grupales en los niños se atribuyen a mejorar las habilidades sociales, incrementa la participación, fortalece la autoestima y favorece 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, evidenciando avances en la interacción, la cooperación y el respeto por los demás (Bósquez 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, porque permiten que los niños se integren, participen, respeten turnos y comuniquen lo que sienten mediante acciones sencillas de aula (Conde et al., 2021; Bósquez et al., 2024).

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 valor en educación inicial, ya que a los tres años los niños empiezan a afianzar su autonomía, su lenguaje, la convivencia diaria y sus primeras maneras de reconocer lo que sienten dentro del aula (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 a 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, ya que 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, por lo que 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 rápidamente (Jurado y Plazas, 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, ya que en esas experiencias cada niño cumple una función pequeña pero necesaria y el producto final se construye con el aporte de todos, fortaleciendo la confianza, la participación y el sentido de pertenencia dentro del aula (Johnson y Johnson, 2018).

También debe cuidarse la responsabilidad individual, 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, ya que 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 como “ayudemos a nuestro amigo”, “esperemos nuestro turno”, “preguntemos cómo se siente” o “todos podemos participar”, lo que permite 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, razón por la cual la docente observa esos momentos cotidianos para ayudarlos 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, porque a través de él exploran su entorno, imitan roles, expresan emociones y empiezan a construir vínculos con sus compañeros, por eso 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, 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, y estas vivencias sencillas adquieren mayor valor cuando la docente acompaña con preguntas breves como “¿qué pasó?”, “¿cómo te sentiste?”, “¿cómo crees que se sintió tu amigo?” o “¿qué podemos hacer para ayudarlo?” (Jurado y Plazas, 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 puede 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”, fortaleciendo no solo 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 (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, permitiendo 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 pueden trabajar rompecabezas compartidos, murales colectivos, canciones con movimientos en pareja, cuentos dramatizados, construcciones con bloques, juegos de traslado de objetos, circuitos grupales y dinámicas de ayuda entre compañeros, ya que 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, 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, de modo que su intervención no queda limitada a dar 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, haciendo 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 modo que 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 ayude a los niños a asumir personajes, reconocer emociones, usar palabras sencillas y responder ante pequeñas situaciones de conflicto, logrando que el juego se convierta en una oportunidad para nombrar lo que siente el personaje y relacionarlo con experiencias cotidianas del grupo (López, 2005).

Con niños de tres años, el juego de roles necesita consignas breves, materiales concretos y escenas familiares, ya que 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, 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).

Por ello, 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 como “¿qué siente?”, “¿por qué está así?” o “¿qué podemos hacer para ayudar?”.

99

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, porque en los primeros años empiezan a poner nombre 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, como cuando comparten un juguete, esperan su turno, pierden en un juego, extrañan a su familia o se sienten contentos al terminar una actividad, ya que esas escenas cotidianas permiten a la docente acercarlos poco a poco a la comprensión de su mundo emocional (López, 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, por lo que los cuentos, canciones, títeres, juegos corporales, tarjetas de emociones, dramatizaciones y 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, 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 y Pérez, 2007).



La docente tiene una participación muy cercana en este proceso, porque 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, como cuando dice “entiendo que estás molesto, pero no podemos empujar”, ayudando a que el niño reconozca su emoción sin aceptar una conducta que puede dañar a otro (López, 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 y Briones, 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, de modo que la educación emocional no debería trabajarse como una actividad suelta, sino dentro de la rutina diaria de entrada, juego, trabajo grupal, alimentación, descanso y despedida (Peña, 2021).

En el aula de tres años, la educación emocional puede trabajarse con actividades como 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, o el rincón de la calma, donde aprenden a relajarse cuando están molestos o tristes, haciendo que este aprendizaje sea visible, concreto y comprensible para su edad (López, 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 y Pérez, 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 enojo, miedo, frustración, cansancio o sobreestimulación, lo cual tiene especial valor 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 del aula (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, ayudando a que el niño identifique cómo se encuentra y descubra formas tranquilas de volver a sentirse seguro (Mendoza y Briones, 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, ya que el niño empieza a notar señales como respiración agitada, llanto, rigidez, inquietud o cansancio, para luego relacionarlas con estados emocionales como enojo, miedo, tristeza o alegría (Mármol, 2013).

Con 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, 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, actividades que les permiten reconocer la diferencia entre estar tensos y estar relajados a partir de sensaciones corporales fáciles de identificar (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 pueda 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, 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 y Briones, 2022).

Por ello, las técnicas de relajación permiten 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, haciendo que la relajación no solo aporte 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, por eso permite trabajar alegría, miedo, tristeza, enojo o 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, logrando que la lectura se convierta en 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 modo que el niño puede reconocer primero lo que vive un personaje antes de nombrar lo que le ocurre a sí mismo (López, 2005).

La literatura infantil también fortalece la expresión emocional, ya que los niños pueden señalar una imagen, imitar el gesto del 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, 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, etapa en la que todavía está aprendiendo a nombrar lo que le ocurre, expresar sus necesidades y responder con mayor seguridad ante las experiencias afectivas que vive dentro del aula (Bisquerra y Pérez, 2007).

Bisquerra y Pérez (2007) ubican la conciencia emocional como una competencia básica para reconocer emociones propias y ajenas; López (2005) traslada esa idea al aula infantil al señalar que el niño aprende desde situaciones cotidianas guiadas por el adulto; Denham et al. (2015) amplían el análisis al vincular este aprendizaje con la adaptación social temprana; Peña (2021) precisa que el preescolar necesita recursos concretos porque su lenguaje emocional todavía se encuentra en formación; por ello el capítulo no debe presentar 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 mediante 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 el o la docente, 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, 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 irá comprendiendo poco a poco (Peña, 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 y Pérez, 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, motivo por el cual 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 ante lo que siente (López, 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, razón por la cual 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 y Briones, 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, por eso 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 afecto y límites al mismo tiempo (Peña, 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 y Briones, 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.

Con 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, permitiendo que desde los tres años el niño participe con mayor confianza en el aula y construya vínculos más 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, por ello reconocerlas constituye un primer paso para construir conciencia emocional dentro del aula (Bisquerra y Pérez, 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, de modo que la comprensión emocional se inicia cuando logra asociar esas señales con palabras simples como triste, contento, molesto, asustado o cansado (López, 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 eso 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, 2021).

Bisquerra y Pérez (2007) aportan una mirada de competencia emocional porque destacan que el niño necesita darse cuenta de lo que siente; López (2005) permite llevar esa competencia al contexto cotidiano al mostrar que el adulto ayuda a convertir gestos y reacciones en lenguaje emocional; Peña (2021) complementa 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, por ello 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, como 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, 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 y Pérez, 2007).

Denham et al. (2015) permiten comprender las emociones de los demás como base de la adaptación social temprana; Bisquerra y Pérez (2007) relacionan esta capacidad con la conciencia de los estados emocionales ajenos; López (2005) la sitúa en escenas reales de convivencia donde el niño aprende a mirar rostros, tonos de voz o conductas; así, esta subcategoría amplía el reconocimiento propio hacia una lectura inicial del otro, 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, por eso no se limita al lenguaje verbal, ya que en educación inicial muchas emociones todavía se manifiestan desde el cuerpo antes de ser explicadas con claridad mediante una frase completa (López, 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, pedir ayuda, señalar una imagen, alejarse para calmarse o comunicar que algo le incomoda, mientras deja de depender únicamente del llanto, el grito o la reacción impulsiva como medio principal de comunicación (Peña, 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, por eso 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 y Pérez, 2007).

La expresión emocional puede analizarse desde dos aportes complementarios: López (2005) resalta que el niño comunica lo que siente con gestos, cuerpo y palabras en construcción; Bisquerra y Pérez (2007) enfatizan que dicha expresión forma parte de una competencia que debe orientarse hacia respuestas socialmente cuidadosas; Peña (2021) aporta 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; por ello 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, por ello esta capacidad permite precisar mejor lo que ocurre en su experiencia afectiva diaria (Bisquerra y Pérez, 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, 2005).

Bisquerra y Pérez (2007) consideran que distinguir emociones permite comprender mejor la experiencia afectiva; Denham et al. (2015) muestran que esa precisión favorece la adaptación social porque el niño responde de manera distinta ante tristeza, miedo o enojo; López (2005) ayuda a ubicar la diferenciación en hechos cercanos del aula, como esperar un turno o separarse de la familia; por eso 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 y Pérez, 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, 2021).

Este aspecto fortalece la convivencia porque enseña que cada emoción comunica una necesidad, un deseo, un temor o una dificultad, de modo que 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 y Pérez (2007) sostienen que la conciencia emocional incluye comprender el significado de lo que se siente; Peña (2021) precisa que la validación debe ir acompañada de límites afectivos; Denham et al. (2015) refuerzan 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 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 Capítulo III, porque una vez identificadas las características de la conciencia emocional corresponde explicar de qué manera las estrategias pedagógicas la favorecen en la práctica del 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 en 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 y Briones (2022) permiten comprender las estrategias pedagógicas como medios para favorecer el desarrollo socioemocional en educación inicial, mientras Bisquerra y Pérez (2007) ubican la conciencia emocional como 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 (2005) aporta una mirada cercana al aula infantil porque sostiene que la educación emocional debe trabajarse desde experiencias reales de la vida escolar, mientras Denham et al. (2015) refuerzan que las competencias socioemocionales tempranas inciden en la adaptación del niño, por ello 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 porque 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 modo que 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, además de 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 y Pérez (2007) sostienen que la conciencia emocional inicia con la identificación de las propias emociones, mientras López (2005) permite ubicar esa identificación en situaciones cotidianas del aula, por eso 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 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, haciendo que el reconocimiento surja desde una experiencia real y no desde una explicación abstracta.

Johnson y Johnson (2018) resaltan que la cooperación exige interacción positiva y responsabilidad compartida, mientras Calderón et al. (2020) muestran que el trabajo cooperativo en niños de tres años favorece habilidades sociales, por ello 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) ayudan a comprender este punto porque relacionan el aprendizaje socioemocional con la lectura de señales emocionales, mientras Peña (2021) recuerda que el nivel preescolar necesita apoyos concretos y lúdicos, de modo que los cuentos, imágenes y personajes actúan 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, por ello 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 porque 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, por ello 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 (2005) destaca que en educación infantil la emoción se expresa mediante cuerpo, palabra y vínculo, mientras Bisquerra y Pérez (2007) entienden la conciencia emocional como 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 hacer que todos hablen, sino en ofrecer condiciones seguras para que cada niño comunique desde sus posibilidades sin presión ni comparación.

El aprendizaje cooperativo aporta a la expresión emocional porque exige acuerdos básicos y ayuda mutua, de modo que 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) explican que la cooperación requiere interacción promotora, mientras Jurado-García y Plazas-Paz (2024) relacionan la inteligencia emocional con el aprendizaje cooperativo en la infancia, por ello 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 o representar una situación emocional sin quedar directamente expuesto, lo que ayuda al niño que aún no puede formular frases completas a comunicar lo que comprende mediante acciones simbólicas.

Peña (2021) resalta la importancia de recursos concretos en el preescolar, por ello las tarjetas emocionales, títeres, imágenes y 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 un niño 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.

Así, 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) destacan la relevancia de las competencias socioemocionales tempranas para la adaptación escolar, mientras Bisquerra y Pérez (2007) relacionan la conciencia emocional con la percepción de emociones en otras personas, de modo que 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, por ello 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 manera que 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.

Azorín Abellán (2018) permite comprender que cooperar no equivale a juntar niños en una misma mesa, mientras Johnson y Johnson (2018) explican que la cooperación requiere interdependencia positiva, por ello 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) aportan una mirada cercana al grupo de tres años porque vinculan aprendizaje cooperativo y habilidades sociales, lo cual 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 porque permite adoptar una posición distinta a la propia, por ello el niño puede ensayar cómo se siente un personaje que necesita ayuda, perdió algo o 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, pero 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 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 en el Capítulo III porque 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 y Pérez (2007) sostienen que la conciencia emocional implica reconocer emociones con cierta precisión, mientras López (2005) permite situar esa precisión en hechos cotidianos del aula, por ello la diferenciación emocional no debe verse como memorización de nombres, sino como comprensión progresiva de matices básicos entre tristeza, miedo, enojo, alegría o frustración.

Las dinámicas grupales ayudan a diferenciar emociones porque muestran reacciones diversas ante una misma situación, de manera que la docente puede orientar al niño para notar que un compañero puede sentirse 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 ante un logro del grupo.

La narración de cuentos ofrece un recurso privilegiado para diferenciar emociones porque los personajes atraviesan situaciones que pueden ser comparadas sin exponer directamente al niño, de modo que 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, por ello la estrategia pedagógica debe combinar aceptación afectiva y límite claro dentro de una misma intervención.

Peña (2021) aporta esta idea al destacar la importancia del acompañamiento emocional en preescolar, mientras Denham et al. (2015) refuerzan que las habilidades socioemocionales favorecen relaciones más positivas, por ello 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, haciendo que la docente pueda 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, pero 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.

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

Mármol (2013) ayuda a situar la relajación como recurso pedagógico corporal, mientras Mendoza y Briones (2022) la conectan con el desarrollo socioemocional, por ello 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 porque 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, por ello 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 porque permite ensayar respuestas alternativas frente a una situación emocional, de manera que 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 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 dañar 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 modo que la regulación emocional aparece como una co-regulación inicial antes de convertirse en una capacidad más autónoma.

Por ello, las estrategias pedagógicas favorecen la autorregulación cuando convierten la calma en una experiencia aprendida y no en una orden, permitiendo 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, debido a que una dinámica grupal puede iniciar con 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 y Pérez (2007) se observa en la organización conceptual de la conciencia emocional, mientras López (2005) permite trasladar esa organización a la experiencia cotidiana de educación infantil, por ello el capítulo muestra que la teoría cobra sentido cuando la docente la convierte en intervención concreta dentro de la jornada escolar.

Mendoza y Briones (2022) sostienen 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, de modo que 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, porque un cuento puede favorecer reconocimiento, expresión y empatía al mismo tiempo, mientras 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.

Por ello, 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, permitiendo que el niño relacione 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, por ello 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 hacen visible 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, de modo 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 porque 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 porque ayudan a reconocer señales corporales y a construir 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, ya que Bisquerra y Pérez (2007) aportan la base conceptual, López (2005) sitúa el aprendizaje en la vida cotidiana, Denham et al. (2015) resaltan su valor social, mientras Mendoza y Briones (2022), Peña (2021), Johnson y Johnson (2018), Bockmann y Yu (2022) y Kurth et al. (2020) ayudan a explicar los recursos pedagógicos que hacen posible ese desarrollo.

En consecuencia, el Capítulo III 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

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.

La revisión de las dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo, el juego de roles, las técnicas de relajación y la narración de cuentos demuestra 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 seguridad ante emociones intensas.

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.

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.

En síntesis, 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://congreso-inteligencia-emocional.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, M., Cachupud, A y Chica, M. (2024). Estrategias Lúdicas: Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial: Playful Strategies: A Dynamic Approach to Foster Cognitive Development in Early Childhood Education. 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, S., Delgado, M., y García, 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>

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, 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>

Garaigordobil, M. (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, 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>

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>

Huamán, G (2025). Juegos tradicionales para desarrollar el dominio corporal dinámico en niños de una institución educativa inicial. (2025). Revista InveCom, 6 (1), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15346849>

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. D. R. Brito (Ed.), Active Learning - Beyond the Future. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Julca, M. L. P. (2021). *La educación emocional en niños del nivel preescolar*. TecnoHumanismo, 1(12). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179036.pdf>

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://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4284>

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>

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>

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>

Mendoza, G y Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8 (2), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Conciencia y regulación emocional. Dirección de Educación Inicial. <https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2021/recursos-orientaciones-escolar/recursos-pedagogicos/inicial/herramientas-pedagogicas/conciencia-regulacion-emocional.pdf>

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, I., Jara, G y Contreras, C. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista*, 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), Article e0289403. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289403>

Suarez, 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, P y Bermeo, 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>

UNESCO & UNICEF. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>

UNICEF. (2023). The Early Childhood Development Index 2030: Technical manual. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2023/09/ECDI2030_Technical_Manual_Sept_2023.pdf

Villacrez, M (2021). Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Naturales. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 8 (1), 86 -97. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/2721>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de coherencia de la monografía

Equipo	2
Integrantes	· Aguila Rodas, Susana Margarita · Torres Estela, Claudia Milena · Obispo Villanueva, Norisa Reida
Línea de investigación	Desarrollo socioemocional
Tema	Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia emocional
Premisa	Las estrategias pedagógicas favorecen el desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial

Pregunta inicial	Objetivo general	Categorías	Subcategorías
¿Cómo contribuyen las estrategias pedagógicas al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial?	Analizar cómo las estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial		
Pregunta secundaria 1	Objetivo específico 1	Categoría 1	· Dinámicas grupales · Aprendizaje cooperativo · Juego de roles · Técnicas de relajación · Narración de cuentos y literatura infantil
¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer la conciencia emocional en niños de educación inicial?	Describir las principales estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer la conciencia emocional en niños de educación inicial	Principales estrategias pedagógicas que favorecen la conciencia emocional	
Pregunta secundaria 2	Objetivo específico 2	Categoría 2	· Emociones propias · Emociones de los demás · Expresión emocional · Diferenciación emocional · Valoración emocional
¿Cómo se presenta la conciencia emocional en los niños de educación inicial?	Describir las principales características de la conciencia emocional en niños de educación inicial	Conciencia emocional en niños de educación inicial	

1,3



Pregunta secundaria 3	Objetivo específico 3	Categoría 3	· Emociones propias · Emociones de los demás · Expresión emocional · Diferenciación emocional · Valoración emocional
¿De qué forma contribuyen las estrategias pedagógicas al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial?	Detallar cómo las estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional en niños de educación inicial	Estrategias pedagógicas y conciencia emocional	