

Estrategias neurodidácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales que fortalecen la convivencia escolar en grado transición de la I.E.D Tesoro de la Cumbre.



Daniela Salcedo Urrutia
Ingrid Yohana Cruz García
Laura Stephania Torres Soler

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá
31 de Mayo del 2026

Estrategias neurodidácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales que fortalecen la convivencia escolar en grado transición de la I.E.D Tesoro de la Cumbre.

Autoras:

Daniela Salcedo Urrutia

Ingrid Yohana Cruz García

Laura Stephania Torres Soler¹

Directora:

Mg. Diana Carolina Montoya Mogollón.

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá

31 de Mayo de 2026

¹ *Ingrid Yohana Cruz García, Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciada en Educación Preescolar
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002376312, ingrid.garciacru@usantotomas.edu.co
*Laura Stephania Torres Soler, Universidad Santo Tomás, Colombia. Especialista en Juego y Desarrollo Socioemocional
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002377487, laura.solertor@usantotomas.edu.co
*Daniela Salcedo Urrutia, Universidad Santo Tomás, Colombia, licenciada en Educación Infantil
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002343815, daniela.sal@usantotomas.edu.co

Tabla de contenido

Introducción	4
Resumen.....	7
Abstract	8
Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática	9
1.1 Problema de investigación	9
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	14
2.1.2 Antecedentes nacionales	15
2.1.3 Antecedentes locales.....	16
2.2.1 Convivencia en Contextos Vulnerables o Urbanos	17
2.2.2 Primera infancia	22
2.2.3 Competencias emocionales.....	22
2.2.4 Habilidades socioemocionales	23
2.2.5 Estrategias neurodidácticas	23
2.2.6 El juego como herramienta educativa.....	24
2.2.8 Convivencia Escolar en la Primera Infancia	28
2.2.9 Resolución de conflictos	28
2.2.10 Corresponsabilidad educativa	29
2.2.11 Comunicación Asertiva.....	29
2.2.12 Neuroplasticidad cerebral	30
2.2.13 Neurociencia cognitiva	30
2.2.14 La Ley de Hebb en el Aprendizaje Emocional	31
2.2.15 Neuroeducación	31
Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación.....	38
3.1 Tipo de estudio.....	38
3.2 Población.....	38
3.3 Procedimientos.....	40
Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados	44
4.1. Neurodidáctica	59
4.2. Plasticidad cerebral	61
4.3. Estrategias pedagógico-emocionales	62
4.4. Gestión emocional en la primera infancia	63
4.5. Reconocimiento emocional.....	64

4.6. Regulación y afrontamiento desde estrategias neurodidácticas de gestión emocional.....	64
4.7. Responsabilidad emocional	65
4.8. Comunicación efectiva.....	66
4.9. Educación emocional para la convivencia escolar.....	66
4.10 Interacción y empatía	67
4.11. Resolución de conflictos	68
4.12. Limitaciones.....	69
4.13. Tensión con el paradigma educativo tradicional	69
4.14. Formación neurocientífica empírica	70
4.15. Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones.....	70
Capítulo 5 - Conclusiones	71
6. Referencias.....	73

Introducción

La educación inicial es fundamental para la formación integral del ser humano y el desarrollo de habilidades socioemocionales; dichas habilidades se consideran un pilar para el fortalecimiento de la convivencia escolar, basada en el respeto y la adquisición de competencias socioemocionales desde los primeros años de vida, ya que el ser humano empieza a establecer relaciones interpersonales, que le permiten aprender a identificar sus emociones, para que, a futuro tenga una participación armónica dentro de su contexto, siendo este un proceso que en la infancia surge de un acompañamiento, orientado por parte de la familia y de las instituciones como la escuela que a su vez requieren de un alfabetismo emocional como lo señala Bisquerra (2009) puede comprenderse como un proceso formativo orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten reconocer, comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones en diversos contextos, especialmente en el ámbito educativo, esto se logra desde la capacitación de quienes acompañan esas infancias y también en la oportunidad de ponerlas en práctica en las situaciones cotidianas de la escuela.

El proceso de desarrollo personal de los estudiantes debe estar presente con sus contextos donde la escuela y la familia intervienen en la gestión de sus emociones, es por ello que se debe trabajar en la alfabetización emocional para aquellos que intervienen en el cuidado y el compartir de saberes de los educandos (Berastegui Martínez, de la Caba Collado & Pérez Escoda, 2020). Lo que lleva a expresar un análisis profundo, que permite observar la importancia de trabajar en espacios de vulnerabilidad y de dinámicas que requieren un mayor grado de atención debido a los tratos que surgen al interior de las familias como lo son, gritos, escases de recursos y un acompañamiento constante a los (as) hijos (as).

Actualmente, varias instituciones de formación académica como lo es el caso de la IED Tesoro de la cumbre enfrentan dificultades con la convivencia escolar, debido no solo a problemáticas de su entorno complejo sino también al desconocimiento del desarrollo de competencias socioemocionales, el funcionamiento del cerebro infantil y estrategias que impacten en la convivencia escolar. Y es aquí donde la neurodidáctica cobra relevancia en la escuela, porque funciona como el puente que une con el reconocimiento del saber biológico, en este caso brindado por la neurociencia, al comprender cómo funciona el cerebro en la primera infancia, los

factores que influyen en su desarrollo, sus reacciones, respuestas, toma de decisiones, construcción de su personalidad, su atención, etc. con las estrategias didácticas que media el docente en su práctica pedagógica cotidiana, ya sea de espacios académicos o no.

La neurodidáctica como disciplina emergente, integra los aportes de la neurociencia, la psicología y la educación, ofreciendo estrategias que permiten comprender como aprende el cerebro, y como se pueden diseñar experiencias educativas que sean interesantes y emocionalmente significativas. Frente a estos desafíos, la neurodidáctica combina diferentes hallazgos psicológicos con principios pedagógicos, a través de estos se puede comprender como los procesos de aprendizaje cognitivos de los niños y las niñas, pueden convertirse en una influencia positiva en el desarrollo de sus emociones básicas y a su vez fortalecer sus relaciones sociales.

Es decir, la neurociencia acompañada por estrategias didácticas permite establecer una gestión del proceso emocional de manera efectiva, donde los profesores y los estudiantes ingresan a un ambiente de compartir de saberes y de comprensión de la subjetividad donde lo que importa es el desarrollo autónomo y el procesamiento crítico de la información (Peregrina Nieva & Gallardo-Montes 2023).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, este trabajo de grado tiene como objetivo principal fortalecer las habilidades socioemocionales a través de estrategias neurodidácticas, que contribuyan al desarrollo de la regulación y otras competencias socioemocionales, garantizando así una mejora en la convivencia escolar de los niños y las niñas del IED Tesoro de la cumbre, con el fin de fortalecer la convivencia escolar.

Puesto que el ejercicio de indagación permite delimitar estrategias implementadas a la primera infancia desde la neurodidáctica que ayuda a fortalecer un ejercicio de mejora educativa y de ver nuevas variables de comportamientos desde la investigación cualitativa en contextos complejos como lo es la localidad de Ciudad Bolívar en el Barrio el Tesoro específicamente en el colegio IED Tesoro de la Cumbre.

Resumen

Fortalecer la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición del colegio Tesoro de la Cumbre, a través de estrategias neurodidácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, es el objetivo principal de la presente investigación permitiendo la implementación de dinámicas que ayuden a la comprensión subjetiva de las emociones y a la gestión de ellas en un ambiente escolar donde se presentan situaciones convivenciales que podrían ser mediadas por dichas estrategias.

Desde la metodología cualitativa bajo el enfoque de investigación-acción participativa, se ejecutaron estrategias neurodidácticas para fortalecer las competencias emocionales e influir en la convivencia escolar, las estrategias se enfocaron en el desarrollo de habilidades socioemocionales, integrando actividades como juegos cooperativos, dinámicas de reconocimiento emocional, rutinas afectivas, y técnicas de autorregulación emocional. Con estas actividades se estimularon áreas cerebrales relacionadas con la empatía, la toma de decisiones, el autocontrol y la resolución de conflictos.

Las estrategias se fundamentan en los resultados y avances de la neuroeducación, que destacan la importancia de las emociones en los procesos cognitivos y en la consolidación de aprendizajes significativos.

De esta manera la aplicación de estrategias neurodidácticas orientadas al desarrollo socioemocional como una herramienta pedagógica, pertinente para fortalecer la convivencia escolar en el grado de transición, aportando a la formación integral de los niños y las niñas, desde una perspectiva inclusiva y neurodidáctica.

Palabras clave: *Neurodidáctica, Educación Inicial, desarrollo emocional, convivencia escolar, emociones, Neuroplasticidad cerebral, estimulación cognitiva.*

Abstract

The main objective of this research is to strengthen school coexistence among boys and girls in the transition grade (preschool level) at Colegio Tesoro de la Cumbre, through neurodidactic strategies focused on the development of socioemotional skills. This enables the implementation of dynamics that support the subjective understanding of emotions and their management within a school environment where coexistence-related situations arise, which could be mediated by such strategies.

From a qualitative methodology under the participatory action research approach, neurodidactic strategies were implemented to enhance emotional competencies and influence school coexistence. The strategies focused on the development of socioemotional skills, integrating activities such as cooperative games, emotional recognition dynamics, affective routines, and emotional self-regulation techniques. These activities stimulated brain areas associated with empathy, decision-making, self-control, and conflict resolution.

The strategies are grounded in the results and advances of neuroeducation, which highlight the importance of emotions in cognitive processes and in the consolidation of meaningful learning.

Thus, the application of neurodidactic strategies oriented toward socioemotional development serves as a pertinent pedagogical tool for strengthening school coexistence in the transition grade, contributing to the holistic education of boys and girls from an inclusive and neurodidactic perspective.

Keywords: *Neurodidactics, Early Childhood Education, Emotional development, School coexistence, Emotions, Cerebral neuroplasticity, Cognitive stimulation*

Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática

1.1 Problema de investigación

La convivencia entendida como un proceso de socialización en el ámbito educativo, manifiesta dinámicas sociales en las que los niños y las niñas, demuestran mediante algunas características, su empatía, modos de socializar con sus pares, reacciones, autonomía, capacidad de resolución, etc, por ello es que se puede afirmar que el entorno y las dinámicas que allí se viven, tienen impacto en los procesos básicos de aprendizaje e influye en el desarrollo integral de las infancias; por consiguiente se hace visible cómo la implementación de estrategias neurodidácticas, fortalece dichos procesos y contribuye a su formación cognitiva y social, al fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en escenarios educativos.

Esto genera una serie de desafíos dentro de la comunidad educativa, lo que promueve a implementar actividades que impacten de manera significativa, no solo a los estudiantes, sino también a los profesionales y los escenarios educativos. Para llevar acabo, la propuesta en la IED El Tesoro de la Cumbre, se propone emplear acciones educativas basadas en avances investigativos, que mediante las estrategias neurodidácticas, garanticen una transformación pedagógica a la problemática planteada, partiendo del vínculo existente entre la cognición y la emoción, y basado en los fundamentos teórico- prácticos que, a través del desarrollo de la investigación, demuestran la conexión entre las neuronas, las características biológicas y los procesos educativos. No obstante, se propone la utilización de estrategias neurodidácticas que impacten positivamente a los estudiantes de grado transición del Colegio, potenciando el desarrollo de habilidades socioemocionales e influyendo en la convivencia.

A manera de ejemplificar, se han presentado situaciones en las que son evidentes los desafíos en la regulación emocional, se identifican conductas asociadas a respuestas impulsivas, dificultades en la resolución pacífica de conflictos, identificación de las emociones, reconocimiento de la relación cerebro-didáctica, entre otros, lo cual invita a fortalecer habilidades socioemocionales, considerando la

neurodidáctica como método que influye en los procesos cognitivos de los niños y las niñas.

El objeto de estudio del presente proyecto, es el grado transición del IED Tesoro de la Cumbre, ubicado en la ciudad de Bogotá, en el barrio Tesoro, situado en la zona alta de Ciudad Bolívar UPZ 68, exactamente en la localidad de Ciudad Bolívar.

En el IED Tesoro de la Cumbre viven familias de estratos 0 y 1, y los estudiantes también provienen de barrios cercanos. Estas familias enfrentan problemas sociales típicos de los sectores vulnerables como la falta de empleo estable, la violencia barrial y la escasez de oportunidades., lo que afecta directamente a los niños que crecen en un entorno poco favorable. Muchas de sus necesidades básicas no están satisfechas como satisfacer tres comidas al día, no cuentan con servicios de salud oportunos, vivir en hogares precarios., con pocos recursos, enfrentando problemas en su territorio de convivencia social debido al desarrollo de pandillas y negocios como el microtráfico. Algunas de estas familias son migrantes, tanto nacionales como extranjeros, que han llegado buscando escapar de situaciones difíciles como el desplazamiento forzado interno que vive Colombia debido al conflicto armado entre militares, guerrillas y paramilitares o la emigración debido al estado de dictadura por el cual se desarrolló en el país de Venezuela, por lo tanto, son una población que se mueve con frecuencia. Es por ello que a menudo, solo tienen una comida al día y sus ingresos diarios son inferiores al valor de una moneda corriente colombiana resaltando un ingreso por debajo a los \$5.000 pesos. Estos problemas son comunes en los barrios periféricos, donde la pobreza y la desigualdad son muy marcadas (Sánchez Torres et al., 2022)

Por otro lado, la participación de las familias en los espacios escolares se limita generalmente a la asistencia a reuniones de para la entrega de boletines y los talleres de escuelas de padres organizadas por las orientadoras, sin embargo, la asistencia a estos encuentros es escasa, razón por la que el Colegio El Tesoro de la Cumbre se vio en la necesidad de buscar estrategias para sensibilizar a los padres y cuidadores con su corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos y aumentar así el impacto en familias, conformar un equipo, comprendiendo que también son actores que influyen en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En la jornada mañana se cuenta con una intensidad aproximada de 30 horas semanales. Durante este tiempo participan en diversas actividades pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje lúdico, la integración de saberes y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y cognitivas propias de la primera infancia. En relación con la composición familiar, se identifica que el 60 % de los estudiantes convive únicamente con sus madres, mientras que el 40 % restante reside con otros familiares o dentro de una estructura familiar tradicional conformada por padre, madre e hijos. Estas dinámicas familiares evidencian diferentes formas de acompañamiento y cuidado que inciden directamente en los procesos de gestión emocional y convivencia escolar.

Asimismo, se reconoce que los estudiantes desarrollan sus procesos académicos en aulas regulares, ya que la institución no cuenta con espacios especializados ni adaptados específicamente para las necesidades pedagógicas de la primera infancia como zonas de recreación, biblioteca institucional y espacios lúdicos, debido a limitaciones relacionadas con las condiciones físicas e institucionales para su adecuación. Esta situación representa un desafío para el desarrollo de experiencias educativas más contextualizadas y acordes con las características propias de esta etapa del desarrollo infantil porque debido a las diversas problemáticas que se encuentran en el entorno, como que en algunos casos, la limitada presencia y acompañamiento efectivo por parte de las figuras paternas, sumado a las condiciones del entorno educativo, repercute en la regulación emocional, las relaciones interpersonales y las dinámicas de interacción social de los estudiantes, manifestándose en dificultades asociadas a la convivencia dentro del contexto escolar.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición del colegio Tesoro de la Cumbre, a través de estrategias neurodidácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

1.2.1.1 Objetivos específicos

1. Caracterizar las dinámicas de convivencia escolar presentes en el grado transición del IED Tesoro de la Cumbre.
2. Diseñar estrategias contextualizadas basadas en la neuroeducación y el aprendizaje con emoción, orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia.
3. Analizar el impacto de las estrategias neurodidácticas implementadas en relación con las competencias socioemocionales y la convivencia escolar.

1.3 Justificación

La convivencia escolar en la educación inicial es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, dado que en los primeros años de vida se establecen las bases emocionales, sociales y cognitivas que influyen en la manera como los sujetos se relacionan consigo mismos y con los demás. En el grado transición, las experiencias escolares no solo impactan el aprendizaje académico, sino que configuran patrones de interacción, manejo emocional y resolución de conflictos que están inmersos en la vida escolar.

En el contexto de la I.E.D. Tesoro de la Cumbre, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, se evidencian dinámicas sociales propias, las cuales inciden directamente en el comportamiento, la regulación emocional y las relaciones interpersonales de los niños y niñas. Estas realidades demandan propuestas pedagógicas intencionadas que fortalezcan la convivencia escolar desde una perspectiva formativa y contextualizada, evitando enfoques exclusivamente normativos o represivos.

Desde el campo educativo se ha evidenciado que muchas de las problemáticas asociadas a la convivencia escolar tienen relación con el limitado desarrollo de habilidades socioemocionales, como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de los conflictos. En este contexto, la escuela y de manera particular la educación inicial es un espacio fundamental para el fortalecimiento de dichas habilidades, al propiciar experiencias de interacción social

orientadas pedagógicamente y acompañadas por adultos que cumplen un rol significativo en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas.

La neurodidáctica, sustentada en los aportes de la neurociencia y la psicología cognitiva, proporciona un marco teórico y metodológico pertinente para diseñar estrategias pedagógicas coherentes con el funcionamiento del cerebro infantil. Lo cual permite implementar nuevas dinámicas en el desarrollo socioemocional y la mejora proactiva en diversos ámbitos del aprendizaje en los que interactúa el educando (Sagnay Illapa, 2024).

Al reconocer que el aprendizaje está mediado por la emoción, la atención y la interacción social, la neurodidáctica permite comprender que el desarrollo de habilidades socioemocionales no es un proceso espontáneo, sino un aprendizaje que puede ser intencionado y fortalecido mediante prácticas pedagógicas adecuadas. Esta perspectiva permite hacer del aprendizaje un ambiente donde la emoción se convierte en una condición esencial para la construcción de ambientes escolares seguros y favorables para la convivencia.

Esta investigación se justifica, por la necesidad de trascender prácticas basadas en la convivencia en las que se prioriza el control de la conducta y el cumplimiento de normas, para avanzar hacia una propuesta pedagógica que promueva la autorregulación, el reconocimiento emocional y la convivencia desde el respeto y la empatía.

Desde el punto de vista pedagógico, este estudio aporta al fortalecimiento de la práctica docente al ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas basadas en evidencia científica, que orientan la planificación y ejecución de estrategias enfocadas en el aprendizaje socioemocional. Asimismo, contribuye a la reflexión crítica sobre el rol del docente como mediador emocional y constructor de ambientes escolares en los que se priorice el desarrollo socioemocional y el reconocimiento integral de la infancia y los factores que influyen en la misma.

En el ámbito social e institucional, la investigación resulta pertinente al generar conocimientos que pueden servir de referente para otras instituciones

educativas de la localidad de Ciudad Bolívar y contextos similares, interesadas en mejorar la convivencia escolar desde la educación inicial. De igual manera, se alinea con las políticas educativas nacionales que promueven el desarrollo integral de la primera infancia, la educación socioemocional y la convivencia escolar como pilares de una educación de calidad.

Esta investigación se justifica por su relevancia educativa, social y pedagógica, al proponer estrategias neurodidácticas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales como base para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el grado transición, respondiendo a las necesidades reales del contexto y aportando al mejoramiento de las prácticas educativas en la educación en la primera infancia.

Capítulo 2 – Fundamento de la investigación

2.1 Antecedentes

Durante gran parte de la historia de la educación formal, los procesos de enseñanza se han orientado prioritariamente a la transmisión de contenidos disciplinares, relegando la dimensión socioemocional y las dinámicas de convivencia escolar, especialmente en la primera infancia. No obstante, en las últimas décadas se ha reconocido que el desarrollo integral de los estudiantes requiere atender de manera intencionada las emociones, las relaciones interpersonales y el bienestar socio afectivo, aspectos fundamentales para la construcción de ambientes escolares favorables. En este marco, la educación emocional y la neurodidáctica emergen como enfoques clave para resignificar las prácticas pedagógicas y fortalecer la convivencia escolar desde los primeros años de vida.

2.1.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la educación emocional ha sido ampliamente estudiada como un componente esencial del desarrollo humano. Bisquerra (2009) plantea que la formación socioemocional constituye un pilar fundamental para la construcción de sujetos empáticos, conscientes y socialmente responsables, mientras que Goleman

(2013) resalta la importancia de las competencias emocionales para el éxito personal, social y académico. Ambos autores coinciden en que el reconocimiento y la gestión de las emociones inciden directamente en la convivencia escolar y en la calidad de las relaciones interpersonales.

Desde la neurociencia aplicada a la educación, Mora (2017) sostiene que las emociones influyen de manera determinante en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo vital, enfatizando la necesidad de integrar la educación emocional desde la educación inicial. De manera complementaria, Tokuhamma-Espinosa (2011) Indica que la plasticidad neuronal viabiliza la transformación de los métodos de aprendizaje. cuando se emplean estrategias pedagógicas alineadas con el funcionamiento del cerebro, otorgando a la neurodidáctica un papel central en la construcción de aprendizajes significativos. En esta misma línea, Forés y Lligoiz (2009) afirman que las experiencias educativas adquieren mayor profundidad cuando integran estrategias neurodidácticas que conectan emoción, motivación y aprendizaje.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en contextos internacionales, como la experiencia de la Universidad de Yale, Se comprueba que la implementación de currículos con base neurodidáctica es fundamental para optimizar la gestión emocional y mejorar el ambiente escolar, logrando así reducir las acciones violentas en los centros de estudio. (Ebert et al., 2015).

Los antecedentes internacionales muestran que la educación emocional y la neurodidáctica generan impactos positivos tanto en el aprendizaje como en la convivencia escolar. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones se han desarrollado en contextos distintos a la educación inicial pública y en realidades socioculturales diferentes a las de territorios vulnerables. En este sentido, la presente investigación resulta pertinente al contextualizar estos aportes teóricos en el grado transición del IED Tesoro de la Cumbre, respondiendo a las particularidades sociales y emocionales de la localidad de Ciudad Bolívar.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En el contexto latinoamericano y colombiano, diversos autores han destacado la importancia de integrar los aportes de la neurociencia al ámbito educativo. Forés (2019) Argumenta que la comprensión de la actividad neurológica hace posible formular metodologías de enseñanza que fortalecen la indagación y el factor emocional, considerándolos cimientos esenciales para un aprendizaje auténtico y motivador. Desde una perspectiva similar, Ocampo Eyzaguirre (2019) expone que la neurodidáctica fortalece la relación entre psicología, pedagogía y neurociencia, contribuyendo a la mejora de las prácticas docentes.

Por su parte, Mendoza et al. (2020) afirman que el aprendizaje emocional favorece comportamientos reflexivos y una actitud abierta frente al proceso formativo, aspectos que inciden directamente en la convivencia escolar. De manera complementaria, Cuervo y González (2021) sostienen que las habilidades socioemocionales son esenciales para la vida social, dado que los seres humanos interactúan constantemente con otros, lo que exige el desarrollo de competencias como la empatía, la comunicación y la autorregulación emocional.

Los antecedentes nacionales evidencian un avance significativo en la comprensión de la neurodidáctica y la educación emocional como ejes del desarrollo integral. No obstante, se identifica una limitada profundización en su aplicación específica en el grado transición y en contextos escolares caracterizados por vulnerabilidad social. Por ello, esta investigación aporta al campo educativo colombiano al proponer estrategias neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en la educación inicial.

2.1.3 Antecedentes locales

En el ámbito local, los estudios que abordan de manera directa la implementación de estrategias neurodidácticas en la primera infancia aún son escasos. Sin embargo, Chang (2021) reconoce el potencial de la neurodidáctica para integrar aspectos fundamentales como la empatía, la sensibilidad, la conciencia emocional, el reconocimiento del otro y la autorregulación, elementos clave para el desarrollo socioemocional en niños y niñas.

Estas aproximaciones coinciden en señalar la necesidad de fortalecer la inclusión de la neurodidáctica en los planes curriculares de la educación infantil, superando enfoques tradicionales centrados exclusivamente en contenidos académicos y prácticas disciplinarias.

La limitada producción investigativa a nivel local evidencia un vacío importante en el estudio de la relación entre neurodidáctica, habilidades socioemocionales y convivencia escolar en el grado transición. En este sentido, la presente investigación se posiciona como un aporte relevante al generar conocimiento situado que responde a las necesidades específicas del IED Tesoro de la Cumbre y de la localidad de Ciudad Bolívar, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más humanas, emocionales y contextualizadas.

2.2 Marco teórico-conceptual

La presente investigación se enmarca en la creciente necesidad de fortalecer la convivencia escolar en la primera infancia, Este es un desafío que requiere enfoques pedagógicos innovadores. En este contexto, la neurodidáctica emerge como un puente al integrar el conocimiento del cerebro infantil con estrategias de enseñanza, facilitando el desarrollo de diversas habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. En el grado transición de la IED Tesoro de la Cumbre, la implementación de estas estrategias no solo buscan mejorar el ambiente de aula, sino formar ciudadanos más competentes emocionalmente, Teniendo en cuenta las bases para la convivencia y el aprendizaje significativo desde el inicio de su trayectoria escolar.

2.2.1 Convivencia en Contextos Vulnerables o Urbanos

La convivencia en entornos vulnerables o urbanos representa un fenómeno multidimensional, donde el contexto social influye de manera directa en las dinámicas escolares. Al respecto, López (2022) sostiene que la convivencia en el aula no debe comprenderse como un evento aislado; por el contrario, existe una relación estrecha

entre el ambiente escolar y las condiciones de vida de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un escenario donde convergen las experiencias emocionales, familiares y sociales que atraviesan los niños y niñas en su cotidianidad.

Bajo esta mirada, las manifestaciones de violencia, los conflictos interpersonales y las dificultades en la regulación emocional pueden reflejar problemáticas estructurales presentes en contextos urbanos vulnerables, caracterizados por la desigualdad social, la inseguridad, la escasez de oportunidades y las dinámicas de exclusión. Así, la institución educativa se convierte en un espejo de la realidad social, donde las tensiones del entorno se reproducen dentro del espacio escolar (López, 2022).

La convivencia en entornos vulnerables o urbanos representa un fenómeno multidimensional, donde el contexto social influye de manera directa en las dinámicas escolares. Cardozo Gutiérrez y Mejía Torres (2025) sostienen que la convivencia en el aula no debe comprenderse como un evento aislado; por el contrario, existe una relación estrecha entre el ambiente escolar y las condiciones de vida de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un escenario donde convergen las experiencias emocionales, familiares y sociales que atraviesan los niños y niñas en su cotidianidad.

Bajo esta mirada, las manifestaciones de violencia, los conflictos interpersonales y las dificultades en la regulación emocional pueden reflejar problemáticas estructurales presentes en contextos urbanos vulnerables, caracterizados por la desigualdad social, la inseguridad, la escasez de oportunidades y las dinámicas de exclusión. Así, la institución educativa se convierte en un espejo de la realidad social, donde las tensiones del entorno se reproducen dentro del espacio escolar.

Frente a esta compleja realidad, la fragmentación social y la segregación urbana se erigen como barreras significativas para el desarrollo integral de las comunidades. En América Latina, los altos índices de pobreza y la desigualdad estructural han exacerbado la vulnerabilidad de las poblaciones, limitando el acceso equitativo a servicios básicos y espacios seguros (Cardozo Gutiérrez & Mejía Torres,

2025). Esta desarticulación social trasciende el ámbito económico y penetra profundamente en los mecanismos tradicionales de cohesión, afectando la salud mental y emocional de los individuos. En contextos donde la violencia física y psicológica es una constante —como lo evidencian las alarmantes estadísticas de inseguridad ciudadana en la región—, la resiliencia comunitaria y docente se vuelve una necesidad imperativa para el sostenimiento espiritual y emocional de las nuevas generaciones (Holguin-Alvarez et al., 2021).

En este sentido, la escuela está llamada a trascender su rol tradicional para convertirse en un núcleo de transformación social y pacificación. Para lograrlo, es fundamental repensar las prácticas pedagógicas y el rol del educador. Armero Díaz et al. (2015) proponen el concepto de "Inter-didáctica", entendido como una acción recíproca, cotidiana y dialógica que integra los saberes del aula con las realidades de la calle y la familia. Desde esta visión, el maestro especialmente aquel que se enfrenta a contextos culturales diversos o actúa como "maestro inmigrante" debe desarrollar un pensamiento autónomo y crítico que le permita reconocer la diversidad como una riqueza. La escuela, por tanto, debe configurarse como un centro de interacción donde confluyen saberes ancestrales y populares, promoviendo una interculturalidad que respete el derecho a ser diferente y combata la endofobia o el rechazo a la propia identidad (Armero Díaz et al., 2015).

Sin embargo, la labor de la institución educativa no puede recaer exclusivamente en el currículo formal ni limitarse a las paredes del aula. La resiliencia, entendida como una "competencia humanista" y ecológica, requiere de la movilización de recursos externos y el apoyo comunitario para transformar las amenazas del entorno en oportunidades de mejora. Autores como Wagnild y Young (citados en Holguin-Alvarez et al., 2021) identifican dimensiones clave de la resiliencia como la confianza en sí mismo, la ecuanimidad, la perseverancia y la satisfacción personal. En un entorno escolar atravesado por la vulnerabilidad, fomentar estas dimensiones en los docentes garantiza que puedan actuar como un soporte emocional efectivo para sus estudiantes, previniendo el síndrome de desgaste profesional (*burnout*) y promoviendo un clima de aula basado en la empatía.

Es aquí donde las intervenciones extracurriculares y comunitarias cobran un valor incalculable. Una de las estrategias más efectivas para mitigar la violencia y fomentar la cohesión en sectores vulnerables son las actividades lúdico-recreativas y los ejercicios neurodidácticos comunitarios. Estas prácticas, más allá de sus beneficios físicos y cognitivos, poseen un potencial formativo y socializador capaz de mediar conflictos y reducir conductas de riesgo en la juventud. Según Ballesteros Iza et al. (2025), la lúdica recreativa comunitaria actúa como un "ancla" para la superación personal y la construcción de proyectos de vida en entornos hostiles.

A través de la ejecución de estos ejercicios neurodidácticos, los jóvenes interiorizan dimensiones normativas y axiológicas fundamentales para la convivencia ciudadana, tales como el respeto, la disciplina, la puntualidad y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo. El espacio lúdico se transforma en un aula de ciudadanía donde las rivalidades barriales pueden reconvertirse en compañerismo y trabajo en equipo. En este contexto, la figura del facilitador o formador neurodidáctico emerge como un referente de apoyo y una autoridad positiva, elemento vital para la construcción de paz en comunidades afectadas por dinámicas de exclusión. El modelo bioético de estas dinámicas lúdico-recreativas promueve la transdisciplinariedad y el pluralismo, creando escenarios de reflexión donde los participantes aprenden a convivir con la diferencia y a buscar soluciones conjuntas a sus problemáticas, demostrando que el aprendizaje de valores en estas actividades se transfiere directamente a la dinámica familiar y escolar (Ballesteros Iza et al., 2025).

Para que estas estrategias pedagógicas y lúdico-recreativas sean sostenibles, deben estar articuladas con el entorno físico y las políticas públicas. La psicología ambiental y el urbanismo juegan un papel crucial en la convivencia. La creación de espacios públicos habitables, accesibles y seguros genera un sentido de apropiación en la comunidad que disuade el vandalismo y la violencia (Cardozo Gutiérrez & Mejía Torres, 2025). Un centro lúdico iluminado, una huerta escolar o un parque recuperado no son simples infraestructuras; son escenarios de encuentro intersubjetivo donde se tejen redes de confianza y reciprocidad.

Asimismo, es importante distinguir entre la convivencia comunitaria, basada en vínculos de proximidad y solidaridad grupal, y la convivencia ciudadana, que

implica la coexistencia pacífica entre desconocidos en el espacio público bajo el respeto a las normas (Cardozo Gutiérrez & Mejía Torres, 2025). La escuela y los programas de ejercicios neurodidácticos comunitarios actúan como puentes entre ambas escalas, transformando el capital social del barrio en una ciudadanía activa y respetuosa. La corresponsabilidad ciudadana, donde el Estado, los líderes comunitarios, las familias y las instituciones educativas trabajan de manera conjunta, es el factor más determinante para reconstruir el tejido social.

Abordar la convivencia en entornos urbanos vulnerables exige una mirada sistémica e interdisciplinaria. La escuela refleja las tensiones de su entorno, pero también posee la capacidad de transformarlas si adopta enfoques como la Interdidáctica y fomenta la resiliencia organizacional e individual. Al integrar estrategias comunitarias como el deporte social y promover la recuperación de los espacios públicos, es posible romper el ciclo de la exclusión y la violencia. Solo a través de una acción conjunta que dignifique a las poblaciones y reconozca su multidimensionalidad, se podrá garantizar una convivencia pacífica, donde niños, niñas y jóvenes encuentren entornos protectores que potencien su desarrollo humano integral.

En relación con lo anterior, en la IED Tesoro de la Cumbre se evidencia la necesidad de fortalecer la gestión emocional y las habilidades socioemocionales, debido al contexto complejo que viven los niños y niñas en su cotidianidad dentro del barrio El Tesoro, en la localidad de Ciudad Bolívar. Muchos estudiantes se encuentran expuestos a diferentes tipos de violencia, tales como conflictos familiares, consumo de sustancias psicoactivas en el entorno, agresiones verbales, dinámicas de intolerancia y presencia de inseguridad en el sector. Estas realidades impactan directamente sus formas de relacionarse, manifestándose en comportamientos como dificultades para resolver conflictos de manera pacífica, baja tolerancia a la frustración, reacciones impulsivas, episodios de agresividad y limitaciones en la expresión adecuada de las emociones.

En este sentido, la escuela asume un papel fundamental como espacio protector y transformador, donde las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional adquieren gran relevancia. Actividades basadas en el juego

cooperativo, la expresión emocional, las rutinas afectivas y las técnicas de autorregulación permiten generar ambientes más seguros, empáticos y participativos, favoreciendo no solo la convivencia escolar, sino también el bienestar integral de los estudiantes. De esta manera, trabajar la educación emocional en contextos vulnerables implica reconocer las experiencias y necesidades reales de los niños, promoviendo prácticas educativas más humanas, inclusivas y contextualizadas.

2.2.2 Primera infancia

La primera infancia se define como la etapa del ciclo vital que comprende desde la gestación hasta los seis años de edad. En este periodo, los niños y las niñas son reconocidos como sujetos de derechos, amparados por tratados internacionales, la Constitución Política de 1991 y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Desde una perspectiva del neurodesarrollo, esta etapa es crítica, dado que el mayor crecimiento cerebral ocurre durante los tres primeros años de vida. Este proceso biológico está ligado a factores externos como la nutrición, la salud y la protección, así como a la calidad de los vínculos afectivos que el niño experimenta en su entorno. (Valencia, 2011).

2.2.3 Competencias emocionales

Las competencias emocionales, son un conjunto de capacidades cognitivas específicas. Según Salovey y Mayer (1990), definen la inteligencia emocional a través de cuatro facultades esenciales: Percepción y expresión, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional.

A diferencia de esta propuesta centrada estrictamente en procesos cognitivo-emocionales, existen los denominados modelos mixtos o complejos. Estos enfoques, liderados por autores como Goleman (1997) y Bar-On (2005), proponen una visión más integradora que combina las habilidades emocionales con rasgos de personalidad y competencias sociales, configurando un código del comportamiento humano. (Domínguez, 2024). El enfoque pentagonal de competencias afectivas de Rafael Bisquerra define la inteligencia emocional como el conjunto de saberes, destrezas y disposiciones necesarias para entender, manifestar y gestionar apropiadamente las emociones. Este modelo se estructura en cinco dimensiones conectadas entre sí:

percepción emocional, autorregulación afectiva, independencia emocional, habilidad social y capacidades para la vida y el bienestar. Dichas dimensiones pueden ser potenciadas de forma metódica a través de planes de formación emocional en ámbitos escolares y familiares. (Bisquerra, 2009).

2.2.4 Habilidades socioemocionales

En el marco de las habilidades sociales, el compromiso activo es un pilar fundamental; este sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el niño participa, explora y construye conocimiento a través de la interacción con sus pares. Es en este intercambio social donde se gestan habilidades socioemocionales críticas como la empatía, la cooperación, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

En el entorno escolar, las estrategias neurodidácticas basadas en el juego, el trabajo colaborativo y la expresión emocional permiten que el niño fortalezca su proceso cognitivo integrando nuevas formas de relación que fortalecen la convivencia. Estas habilidades no solo facilitan el desarrollo personal y el bienestar a lo largo de la vida, sino que actúan como un factor de equidad frente a las desigualdades culturales y sociales presentes en el aula.

Por lo tanto, la institución educativa asume un rol protagónico al brindar estrategias que fortalezcan el desarrollo socioemocional a partir de la vivencia cotidiana. Es necesario comprender la emoción como: un proceso complejo en el que interviene un estímulo, interno o externo, que produce cambios en la persona (Presa, 2020) donde las múltiples personalidades juegan con la subjetividad y los procesos sociales en los cuales se encuentra el estudiantes de la institución educativa.

2.2.5 Estrategias neurodidacticas

La neurodidáctica es un campo interdisciplinario que integra los hallazgos de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía. Su propósito fundamental es

comprender los mecanismos del aprendizaje cerebral para orientar prácticas pedagógicas más eficaces, inclusivas y coherentes con el desarrollo infantil (Benavidez & Flores, 2019; Sagnay Illapa, 2024).

En el contexto de la educación inicial, esta disciplina adquiere una relevancia estratégica debido a que el cerebro en edad preescolar posee una alta plasticidad neuronal donde se permea una sensibilidad emocional ante las experiencias significativas. Al respecto, Sagnay Illapa (2024) demuestra que la aplicación de juegos sensoriales basados en principios neurodidácticos genera mejoras en la regulación emocional y el desarrollo cognitivo, superando los resultados de los métodos de enseñanza tradicionales.

Bajo este enfoque, la implementación de estrategias neurodidácticas no solo busca la adquisición de contenidos, sino que se orienta al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Al centrarse en el funcionamiento cerebral, la emoción y la memoria, estas estrategias se convierten en motores que impulsan una convivencia escolar armoniosa y promueven el bienestar integral de los niños y niñas dentro del contexto.

2.2.6 El juego como herramienta educativa

El juego constituye una actividad rectora que facilita el desarrollo integral y educativo en la infancia. A través de este, se fomenta la adquisición de aprendizajes significativos y habilidades esenciales, siendo como un eje fundamental en la educación inicial. En este proceso, el niño y la niña asumen el rol de protagonistas de su propio aprendizaje, construyendo conocimientos mediante la exploración del entorno, el movimiento, el uso de los sentidos y la experimentación constante.

Bajo esta premisa, las estrategias lúdicas trascienden la simple noción de entretenimiento para consolidarse como dinámicas pedagógicas intencionales que impulsan el desarrollo holístico del infante. Según Zambrano Álava et al. (2025), el enfoque lúdico se entiende como una serie de acciones estratégicamente organizadas

para alcanzar metas educativas, donde el juego se transforma en un recurso didáctico clave para facilitar la motivación interna y el crecimiento mental. Este crecimiento abarca diversas dimensiones cognitivas, incluyendo la percepción, la memoria, el razonamiento lógico y la resolución de conflictos, permitiendo que los infantes procesen y se relacionen con su entorno de manera efectiva y autónoma.

En el ámbito cognitivo, la implementación de actividades recreativas estimula profundamente el pensamiento crítico y la creatividad. A través de diversas modalidades lúdicas, los niños aprenden a pensar de manera innovadora. Zambrano Álava et al. (2025) clasifican estas modalidades en diferentes tipos de juego que influyen directamente en el crecimiento infantil: el juego simbólico, que permite la representación de roles y el desarrollo de la imaginación; el juego físico, que potencia la motricidad fina y gruesa mediante el movimiento; y el juego con reglas, que favorece la función ejecutiva, la concentración y el seguimiento de instrucciones. La neurociencia respalda que estas experiencias lúdicas activan áreas del cerebro encargadas de la memoria operativa y la adaptabilidad mental, demostrando que el juego actúa como un poderoso catalizador de sinapsis neuronales que prepara la mente para aprendizajes cada vez más complejos.

Paralelamente al desarrollo cognitivo, el impacto del juego en la esfera socioemocional es profundo y determinante, especialmente en los primeros años de vida. Guaman Pacalla et al. (2025) destacan que, en niños de 2 a 6 años, las estrategias lúdicas son herramientas esenciales para la autorregulación emocional. Al experimentar y gestionar sentimientos como la ira, la frustración o la tristeza en un entorno seguro y estructurado, los infantes practican el autocontrol de sus impulsos, respondiendo de manera más adaptativa ante los desafíos cotidianos. El juego simbólico y de roles, en particular, permite a los niños asumir perspectivas ajenas, lo que favorece el desarrollo temprano de la empatía, la cooperación y el respeto mutuo (Guaman Pacalla et al., 2025).

Asimismo, las actividades lúdicas estructuradas contribuyen significativamente a la reducción de la ansiedad y el estrés en la primera infancia. Al proporcionar un entorno predecible con reglas claras y objetivos definidos, los niños experimentan una sensación de estabilidad emocional que fortalece su confianza para

manejar situaciones nuevas (Guaman Pacalla et al., 2025). En este sentido, el juego grupal e interactivo enseña a los niños a compartir, colaborar, negociar y resolver problemas de forma pacífica, fortaleciendo su sentido de pertenencia y cohesión con sus pares, lo que resulta vital para una convivencia escolar armónica (Zambrano Álava et al., 2025).

Más allá del desarrollo individual, las actividades lúdicas y de expresión corporal poseen un enorme potencial transformador a nivel social y cultural. Como señalan Cárdenas Garay et al. (2026), La lúdica entendida como una expresión genuina de los sentimientos humanos a través del movimiento permiten mitigar conductas de opresión y fomentar una verdadera equidad social y convivencial.

Para que todos estos beneficios cognitivos, socioemocionales y sociales se materialicen, el rol del educador y el diseño del entorno de aprendizaje son factores absolutamente críticos. El docente no debe ser un mero observador pasivo, sino un facilitador activo con un propósito pedagógico claro. Zambrano Álava et al. (2025) subrayan que el educador debe observar minuciosamente el juego infantil para comprender los intereses, requerimientos y el nivel de desarrollo de cada niño, interviniendo en momentos clave para plantear desafíos que estimulen el pensamiento sin coartar la autonomía del infante. Del mismo modo, es imperativo diseñar un entorno físico y emocionalmente seguro, afectivo y estimulante, donde los niños se sientan valorados y confiados para explorar nuevas habilidades, expresar sus emociones y relacionarse con los demás sin temor al juicio o a la discriminación (Guaman Pacalla et al., 2025).

El juego trasciende la frontera del simple esparcimiento para erigirse como el motor principal del desarrollo integral humano. Desde la estimulación temprana de las funciones ejecutivas y el pensamiento crítico, pasando por la consolidación de la autorregulación emocional y la empatía, hasta llegar a la deconstrucción de estereotipos sociales y micromachismos a través de expresiones corporales como la danza, las estrategias lúdicas configuran un pilar insustituible en la educación. Integrar estas prácticas de manera intencional, reflexiva y estructurada en los programas educativos garantiza no solo la adquisición de competencias académicas

fundamentales, sino también la formación de ciudadanos autónomos, empáticos, críticos y preparados para construir una sociedad más inclusiva, equitativa y justa.

Desde la práctica pedagógica, la integración del juego en el aula se materializa a través de estrategias como la creación de rincones de juego. Estos espacios no solo respetan los diferentes ritmos de aprendizaje, sino que también impulsan nuevos intereses y curiosidades en los niños. De acuerdo con Núñez (2017), estas interacciones promueven un ambiente donde la motivación y el descubrimiento son la base para el fortalecimiento de las competencias sociales propias de la edad.

2.2.7 Autorregulación Emocional en la Primera Infancia

Desde el enfoque de la neurociencia cognitiva, Dehaene (2019) plantea que la atención constituye la "puerta de entrada" al aprendizaje; el cerebro solo logra procesar y consolidar aquello a lo que se atiende de manera sostenida. Durante la primera infancia, la atención está básicamente ligada al estado emocional del niño. Mientras que emociones como el miedo, la ansiedad o la frustración actúan como bloqueadores de los procesos atencionales, un ambiente emocional positivo favorece la concentración y la disposición cognitiva.

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tales como el reconocimiento y la autorregulación emocional, son indispensables. Pues estos procesos garantizan las condiciones neurobiológicas adecuadas para el aprendizaje y la convivencia escolar. históricamente la educación inicial se ha centrado en la adquisición de conocimientos técnicos, postergando el desarrollo afectivo a un segundo plano.

Al respecto, Goleman (1995) revolucionó este enfoque al introducir el concepto de inteligencia emocional, demostrando que las emociones no solo son componentes esenciales en la vida social, sino que son determinantes en el comportamiento y en la estructura del pensamiento de cada individuo. Por lo tanto, integrar la educación emocional en el aula no es un complemento, sino una necesidad biológica y pedagógica.

2.2.8 Convivencia Escolar en la Primera Infancia

Desde la mirada de la neurociencia, Bueno (2021) enfatiza que el cerebro humano es, por naturaleza, un órgano social. A través de este el desarrollo neuronal se encuentra profundamente influenciado por la interacción con los demás, especialmente durante la infancia. En esta etapa crítica, el contacto social fortalece pilares fundamentales como la empatía, la cooperación y la regulación emocional.

Por consiguiente, la convivencia escolar no debe limitarse a un simple conjunto de normas de comportamiento. Por el contrario, es el resultado de la interacción social cotidiana de cada niño y niña. Dentro del aula, las experiencias de juego compartido, la resolución de conflictos y el diálogo emocional constituyen escenarios esenciales para el desarrollo de habilidades sociales de orden superior.

La convivencia desempeña un papel crucial en la regulación de la violencia y la exclusión, tanto en el ámbito educativo como en el social. Sin embargo, en la práctica, diversas instituciones enfrentan situaciones complejas que generan tensión en los vínculos entre estudiantes, desafiando la armonía del entorno de aprendizaje (Zapata Canaza & Zapata Canaza, 2024).

2.2.9 Resolución de conflictos

Desde la teoría constructivista, Piaget (1932) sostiene que los conflictos interpersonales son motores del desarrollo cognitivo y social. Estos invitan al niño y la niña a descentrarse de su propio pensamiento para considerar puntos de vista ajenos, reconociendo diversas alternativas en la resolución de problemas. Para abordar estos desafíos en el aula, es importante identificar la naturaleza de la situación de tensión y transformar la respuesta impulsiva en una estrategia de resolución que genere nuevas formas de convivencia.

En esta línea, el conflicto juega un papel crucial en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía. Durante la educación inicial, el

manejo adecuado de estas situaciones permite que el niño consolide sus primeras relaciones sociales de manera saludable y asertiva (Hernández, 2018).

2.2.10 Corresponsabilidad educativa

La familia constituye el núcleo fundamental donde se originan las primeras experiencias significativas del desarrollo infantil. Su influencia se manifiesta a través del fomento de valores esenciales como la confianza, el compromiso y la autoestima, elementos que permiten a los padres y cuidadores asumir un rol determinante en el crecimiento integral de los niños y las niñas.

Este proceso se fundamenta en el principio de corresponsabilidad, el cual reconoce que la labor de educar y formar no recae exclusivamente en las instituciones educativas. Por el contrario, la formación inicial comienza en el seno familiar, espacio donde se fortalecen las experiencias innatas y se sientan las bases del comportamiento social. De acuerdo con Túa (2021), la articulación entre el hogar y la escuela es indispensable para garantizar un entorno de aprendizaje coherente que potencie el desarrollo de cada niño y niña.

2.2.11 Comunicación Asertiva

Los aportes de Sánchez y Ospina (2020) resultan significativos al reconocer que la comunicación no es solo un intercambio de información, sino el eje central de un ambiente de aprendizaje armónico. En el ecosistema del aula, la comunicación asertiva actúa como mediadora entre el comportamiento individual y la dinámica colectiva, fortaleciendo el vínculo pedagógico en la relación entre maestro-estudiante y las relaciones entre pares.

Esta forma de comunicación se consolida como una herramienta facilitadora de la socialización, cuyo origen se encuentra en la inteligencia emocional. De acuerdo con León (2018), la comunicación asertiva permite que los niños y niñas proyecten sus habilidades socioemocionales hacia el entorno, transformando la expresión de sus necesidades en interacciones constructivas y respetuosas.

2.2.12 Neuroplasticidad cerebral

A través de la neurociencia educativa, Bueno (2019) reconoce que la infancia es una etapa crítica caracterizada por una alta plasticidad cerebral. Durante los primeros años de vida, las experiencias emocionales positivas impactan significativamente en la arquitectura cerebral, fortaleciendo conexiones neuronales asociadas al bienestar y al equilibrio emocional. Por el contrario, la exposición a entornos estresantes o violentos puede alterar el desarrollo socioemocional, dejando huellas en la estructura cognitiva del niño y la niña.

En contextos de alta vulnerabilidad, como la localidad de Ciudad Bolívar, esta realidad biológica dota a la escuela de un rol trascendental. La institución educativa se redefine no solo como un espacio de aprendizaje, sino como un espacio protector y reparador. Este entorno es capaz de ofrecer experiencias pedagógicas que minimiza los efectos del contexto externo, favoreciendo la regulación emocional y la construcción de una convivencia pacífica.

En sintonía con este planteamiento, Dehaene (2019) destaca que la plasticidad cerebral infantil permite que el cerebro sea un órgano altamente adaptable y resiliente. Por ello, si la escuela se constituye como un entorno seguro y afectivo, tiene el potencial de transformar las vivencias del entorno social en oportunidades de aprendizaje y reconfiguración emocional, garantizando un desarrollo más equitativo para los niños y niñas.

2.2.13 Neurociencia cognitiva

Tomando los aportes que nos brinda Dehaene (2019), se concluye que el aprendizaje es un proceso activo, dinámico y que es influido mayormente por la emoción, la atención y la interacción con el otro, ya que el cerebro no aprende de manera pasiva ni neutral, sino que este selecciona y consolida cada información que es significativa y emocionalmente relevante para el niño. Por medio de este proceso se ve favorecido el estudiante ya que se encuentra motivado, involucrado activamente y emocionalmente seguro, con este planteamiento se reconoce la importancia de la

experiencias emocionales tempranas en el niño, ya que estas tienen un impacto duradero en el desarrollo cognitivo social y emocional del niño.

2.2.14 La Ley de Hebb en el Aprendizaje Emocional

La Ley de Hebb es un principio importante para comprender cómo funciona el aprendizaje emocional en el cerebro. Este planteamiento explica que cuando una experiencia y una emoción ocurren al mismo tiempo de manera repetida, las conexiones entre las neuronas se fortalecen; es decir, “las neuronas que se activan juntas, se conectan entre sí”. Por ejemplo, cuando una persona vive una experiencia traumática acompañada de miedo intenso, las neuronas relacionadas con el recuerdo del hecho y las que procesan esa emoción se activan simultáneamente, generando una fuerte asociación emocional que puede influir en la manera en que la persona responde emocionalmente en el futuro (Johansen et al., 2011).

En la infancia, este proceso es aún más importante porque el cerebro de los niños y niñas se encuentra en constante desarrollo y las conexiones neuronales se forman rápidamente. Según Torres (2017), la Ley de Hebb permite comprender cómo los niños aprenden a relacionar emociones con personas, situaciones y experiencias de su entorno. Por esta razón, cuando el ambiente escolar brinda experiencias positivas, seguras y afectivas, se favorece la creación de conexiones neuronales relacionadas con el bienestar, la confianza y la regulación emocional, aprovechando la alta plasticidad cerebral característica de esta etapa del desarrollo infantil.

2.2.15 Neuroeducación

La neuroeducación se define como la aplicación disciplinar de los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral, integrando aportes de la psicología, la sociología y la medicina. Su objetivo es potenciar los procesos de aprendizaje y memoria, así como optimizar las estrategias de enseñanza. Esta disciplina permite identificar procesos neuropsicológicos que podrían interferir con el rendimiento académico, ofreciendo herramientas para una intervención temprana y eficaz.

Al respecto, Mora (2017) plantea que la neuroeducación puede transformar la actitud del docente al integrar de manera consciente las dimensiones emocional y cognitiva del proceso de enseñanza. Considerando que, el maestro reconoce su responsabilidad frente a la plasticidad cerebral de sus estudiantes, comprendiendo que sus prácticas pedagógicas inciden en los cambios físicos, químicos y funcionales del cerebro infantil. Así, enseñar no se limita a transmitir contenidos, sino que implica propiciar experiencias significativas que favorezcan la creación de nuevas conexiones sinápticas y la consolidación de circuitos neuronales, los cuales se reflejan en la conducta, la regulación emocional y los procesos de aprendizaje.

2.3 Marco legal y/o normativo

El desarrollo de estrategias neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia se sustenta en el marco normativo colombiano que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y promueve su desarrollo integral desde los primeros años de vida. Dicho marco legal no solo legitima las intervenciones pedagógicas en las instituciones educativas, sino que también establece obligaciones claras para el estado y la familia, frente a una educación de calidad, incluyente y orientada a la convivencia escolar. Basado en normas constitucionales y legales que reconocen el derecho a una educación integral donde el desarrollo socioemocional y la convivencia son elementos esenciales. A continuación, se describen las principales disposiciones legales que orientan esta investigación:

Tabla 1

NORMA	ASPECTOS RELEVANTES	APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS
Constitución Política de Colombia (1991)	Artículo 44: prevalencia de los derechos de los niños; derecho a la educación, cuidado integral y protección desde la primera infancia.	Sustenta el enfoque de derechos de la investigación y legitima la intervención pedagógica en transición, orientada al desarrollo socioemocional y la convivencia escolar.	Constitución Política de Colombia. (1991). Art. 44.

Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Define los fines de la educación orientados al desarrollo integral, la formación en valores y la convivencia pacífica (art. 14). Garantiza atención educativa integral e inclusión (art. 44).	Fundamenta la formación integral y respalda el uso de estrategias neurodidácticas que atienden ritmos, emociones y diversidad en el aula.	Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Diario Oficial No. 41.214.
Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia	Reconoce a los niños como sujetos de derechos. Artículo 29: derecho a una educación de calidad que promueva el desarrollo integral, incluidas las dimensiones socioemocionales.	Justifica la responsabilidad de la escuela en la creación de entornos protectores, participativos y de sana convivencia desde la educación inicial.	Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Diario Oficial No. 46.446.

Ley 1620 de 2013 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar	Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y promueve la prevención de la violencia, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo emocional.	Respaldan el objetivo central de la tesis al situar la convivencia escolar como un proceso pedagógico formativo y preventivo desde la primera infancia.	Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013.
Decreto 1965 de 2013	Reglamenta la Ley 1620. Establece el Manual de Convivencia y la Ruta de Atención Integral (promoción, prevención, atención y seguimiento).	Refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas sistemáticas, como las neurodidácticas, para fortalecer habilidades socioemocionales y prevenir conflictos escolares.	Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013.
Ley 1804 de 2016 – Ley de Cero a Siempre	Establece la atención integral a la primera infancia como política de Estado. Art. 7: entornos educativos	Sustenta el enfoque neurodidáctico al reconocer la importancia de experiencias emocionales significativas para el	Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. Diario Oficial No. 49.918.

	seguros, afectivos y estimulantes.	desarrollo integral en transición.	
Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026	Prioriza la educación inicial y promueve enfoques pedagógicos innovadores e interdisciplinarios, incluyendo aportes de la neurociencia.	Da respaldo político y pedagógico al uso de estrategias neurodidácticas para mejorar la calidad educativa y la convivencia escolar desde los primeros años.	Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026.
Estrategia Nacional de Educación Socioemocional (2021)	Promueve la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos desde la primera infancia.	Se articula directamente con la variable central de la investigación: desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer la convivencia escolar.	Ministerio de Educación Nacional. (2021). Estrategia Nacional de Educación Socioemocional.
Ley 2503 de 2025 – Cátedra de Educación Emocional	Crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en	Otorga respaldo jurídico explícito a la educación emocional desde transición. Legitima la	Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025. Diario Oficial.

	preescolar, básica y media. Define educación emocional, competencias emocionales y bienestar. Incorpora enfoque territorial y formativo.	implementación de estrategias neurodidácticas orientadas al desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, especialmente en contextos vulnerables como Ciudad Bolívar.	
Ampliación y Armonización Curricular: Claves para la transición armónica entre preescolar y primero	Desarrollo Socioemocional: Estrategias para trabajar la inteligencia emocional desde la base.	Estrategias Educativas Pertinentes: Nuevas metodologías para el aula.	Condiciones de Calidad: Lo que las instituciones deben cumplir administrativamente.

En términos generales, el marco legal colombiano ofreciendo herramientas para el desarrollo de estrategias neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la educación inicial, evidenciando la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar desde el grado transición, este enfoque no solo está alineado con el desarrollo integral de los niños y niñas, sino que también responde a los principios de inclusión, calidad educativa, y construcción de convivencia dentro del contexto social.

Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con una orientación de investigación-acción, dado que busca comprender una realidad educativa concreta y, al mismo tiempo, generar transformaciones significativas en la convivencia escolar mediante la implementación de estrategias neurodidácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Este enfoque es pertinente, ya que la investigación-acción permite analizar de manera reflexiva la práctica pedagógica, intervenir de forma intencionada en el contexto educativo y evaluar los cambios generados a partir de dicha intervención. Reconoce la escuela como un espacio dinámico, en el que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la reflexión y la acción transformadora.

3.1 Tipo de estudio

El estudio se inscribe en una investigación educativa de carácter aplicada, en tanto se orienta a la solución de una problemática específica relacionada con la convivencia escolar en el grado transición del IED Tesoro de la Cumbre. Desde esta perspectiva, la investigación no se limita a la descripción del fenómeno, sino que propone estrategias pedagógicas concretas que buscan fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas, impactando positivamente las dinámicas de interacción en el aula.

3.2 Población

La población que se tomó de muestra fueron: los estudiantes del grado Transición 01 el cual consta de 20 estudiantes del Colegio IED Tesoro de la Cumbre los cuales se encuentran de 5 años a 6 años (E1, E2,E3,E4,E5,E7, E8, E9, E10,E11, E12, E13, E14, E15, E16, E16, E17, E18, E19, E20) habitando en los barrios El Tesoro, El Tesorito, Arabia, La Cumbre, 8 de diciembre y Santa Martha. Además de

la participación en el proceso de tres docentes (D1 Música, D2 Educación Artística, D3 Educación Física), los cuales desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo de la presente investigación, aportando desde sus áreas de formación y experiencia pedagógica herramientas significativas para el fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del IED El Tesoro de La Cumbre. Su participación permitió la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la regulación emocional, la interacción social y la construcción de ambientes de aprendizaje más armónicos, favoreciendo procesos integrales en la primera infancia, puesto que son los espacios en los que se les permite rotar a los estudiantes de aula manteniendo el orden cada dimensión.

En este sentido, el D1 aportó desde la formación musical y artística estrategias relacionadas con la expresión emocional, la disciplina, el trabajo cooperativo y la sensibilidad frente al otro, reconociendo la música como un medio pedagógico que favorece la convivencia y el fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes. Su experiencia en procesos de formación musical infantil y dirección de agrupaciones permitió enriquecer las dinámicas pedagógicas desarrolladas durante la investigación, promoviendo espacios de participación, escucha y construcción colectiva.

Por su parte, el D2 contribuyó desde el campo de la educación artística y la formación integral de la primera infancia, implementando estrategias enfocadas en la creatividad, la motricidad fina, la participación y el reconocimiento de las necesidades individuales de cada estudiante. Su experiencia en educación inclusiva y convivencia escolar fortaleció la creación de ambientes pedagógicos basados en el respeto, la empatía y la interacción positiva entre pares, favoreciendo procesos de aprendizaje significativo y bienestar emocional dentro del aula.

Asimismo, el D3 aportó desde la educación física y la neuroeducación herramientas relacionadas con el aprendizaje a través del movimiento, la expresión corporal y el trabajo colaborativo, promoviendo habilidades de autorregulación, comunicación y resolución pacífica de conflictos. Su formación en neuroeducación permitió integrar estrategias pedagógicas fundamentadas en la relación entre emoción, movimiento y aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de experiencias educativas más dinámicas y acordes con las necesidades de la primera infancia.

De manera articulada, los tres docentes desarrollaron un trabajo cooperativo que fortalecieron los objetivos de la investigación, permitiendo generar un impacto positivo en las dinámicas de convivencia escolar de los niños y niñas. A través de sus prácticas pedagógicas, conocimientos y experiencias profesionales, favorecieron la construcción de ambientes emocionalmente seguros, participativos e inclusivos, donde los estudiantes lograron fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la cooperación y la regulación emocional, aspectos fundamentales para la convivencia en el contexto escolar.

Figura 1. Códigos participantes

<i>Participantes</i>	<i>Códigos</i>
<i>Estudiante</i>	E1, E2,E3,E4,E5,E7, E8, E9, E10,E11, E12, E13, E14, E15, E16, E16, E17, E18, E19, E20.
<i>Docente</i>	DC1, DC2, DC3.

***Fuente:** Elaboración propia a partir de los participantes en el presente estudio(2026)*

3.3 Procedimientos

Fases del proceso investigativo

El desarrollo de la investigación se estructura en seis fases, coherentes con el enfoque de investigación-acción:

Fase 1. Diagnostico

Como primer ejercicio se desarrolla observación participante por parte de las investigadoras percibiendo como es el contexto que vive la sede de los grupos de transición de la IED Tesoro de la Cumbre, demostrando ciertos comportamientos que ayudaron de delimitar el objetivo de la investigación como lo son: un acompañamiento no continuo por parte de sus padres, el desarrollo de

comportamientos de intolerancia, un mal manejo de gestión emocional y una desigualdad marcada en el trato debido a que es una población en condición de vulnerabilidad, lo anterior ayudo a determinar la aplicación de estrategias neurodidácticas, pero para que el foco investigativo sea más determinante en el ejercicio aplicativo, como primer paso se realiza una entrevista sociodemográfica a las familias, con el fin de recolectar y analizar datos sobre las características sociales de la población, haciéndolos partícipes del proceso, teniendo en cuenta una visión más profunda del contexto social y de esta manera poder crear estrategias que se adapten a las necesidades de los participantes de la investigación. Propiciando espacios donde se analizan las dinámicas de interacción familiar, las manifestaciones emocionales y las situaciones de conflicto presentes dentro del ámbito familiar, con el fin de identificar necesidades y fortalezas. Anexo A.

Fase 2. Identificación de la problemática y aplicación de los instrumentos

A partir del diagnóstico inicial realizado en la IED Tesoro de la Cumbre, se diseñan y aplican entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes de apoyo, con el propósito de recoger información cualitativa profunda sobre sus percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas en relación con las dinámicas del aula y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este instrumento permitió explorar no solo las necesidades identificadas en el contexto escolar, sino también las estrategias que actualmente implementan, las dificultades que enfrentan y las oportunidades de mejora que reconocen. Asimismo, se consolida un diagnóstico integral, construido desde la voz y la experiencia profesional de cada docente, fortaleciendo la pertinencia de las estrategias neurodidácticas propuestas las entrevistas semiestructuradas las cuales permiten desarrollar una mirada profunda y dinámica desde la subjetividad y concepciones de prácticas frente a un tema en específico Kallio (2016). Anexo B.

También se resalta que el uso de los instrumentos anteriormente mencionados ayudan a validar como la problemática de acompañamiento extra escolar y la falta de unión solida en la familia afecta el desarrollo integral emocional, ayudando a determinar la creación de talleres neurodidácticos que fomenten el desarrollo emocional.

Además, otro instrumento que ayuda en la recolección de la información es la implementación del uso del diario de campo, concebido como un herramienta sistemática de registro y análisis. En él se consignan de manera cronológica, rigurosa y detallada las observaciones derivadas de la aplicación de estrategias neurodidácticas en el aula de transición. Este recurso permite documentar situaciones significativas, avances, dificultades y transformaciones evidenciadas en la dinámica del grupo, siendo un proceso clave para el análisis cualitativo y el seguimiento continuo de la práctica pedagógica. De igual forma, se estructura como un elemento de observación y de vivencia que ayuda a comprender el contexto y la vivencia que tienen los participantes en una investigación con fin de determinar hallazgos y cambios en los comportamientos que tienen los involucrados en ejercicio investigativo (Punch, 2012). Anexo C.

Dado a lo anterior el uso de estos instrumentos de manera variada permite que la investigación dinamice y observe la importancia de la neurodidáctica en el manejo de la convivencia y la gestión emocional en medio de los estudiantes de transición de la IED Tesoro de la Cumbre.

Fase 3. Estructuración de la propuesta de intervención

Para esta fase se aplicaron 7 sesiones con estrategias neurodidácticas con el fin de determinar la mejora en la gestión emocional y como este proceso ayuda a los estudiantes a formar actitudes y dinámicas que ayudan a la resolución de conflictos y a la mejora de la convivencia escolar.

Igualmente, la implementación de estas estrategias tiene como propósito propiciar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, participativos, incluyentes y pertinentes a las necesidades del contexto institucional y las características propias del grado transición. Anexo D.

Fase 4. Técnicas de Análisis de información.

Para el proceso de recolección y análisis de la información se empleó el método de triangulación de datos mediante el uso del software ATLAS.ti, herramienta que permitió organizar, clasificar e interpretar la información obtenida durante el desarrollo de la investigación. A través de este proceso fue posible realizar la categorización de los datos a partir de las dinámicas de selección, codificación y análisis de la información recolectada, facilitando la identificación de patrones, relaciones y categorías emergentes dentro del estudio. Asimismo, el software permitió el uso de recursos visuales como esquemas, redes semánticas y nubes de palabras, los cuales contribuyeron a representar de manera gráfica las concepciones, percepciones y subjetividades construidas por los participantes en relación con la gestión emocional, la convivencia escolar y las estrategias neurodidácticas implementadas.

De igual manera, se destacó la importancia del análisis de la información obtenida a través de la encuesta sociodemográfica, la cual se utilizó como un instrumento complementario para establecer relaciones entre las características contextuales de los participantes y las categorías emergentes del proceso investigativo. Esta articulación permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos y ampliar la comprensión de las dinámicas sociales, familiares y escolares que incidían en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este sentido, la triangulación de la información favoreció una argumentación más sólida y coherente frente a las respuestas construidas para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación. Cabe resaltar que el presente estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, el cual posibilitó comprender y analizar los procesos de gestión emocional de los estudiantes a partir de la implementación de estrategias neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar. Por esta razón, el análisis de la información requirió de un ejercicio constante de comparación e interpretación entre los diferentes instrumentos, matrices de análisis y hallazgos obtenidos durante las fases de indagación y aplicación.

Este proceso permitió identificar transformaciones en las dinámicas de interacción social, regulación emocional y resolución de conflictos dentro del contexto escolar, aportando elementos significativos para la comprensión del impacto de la neurodidáctica en la primera infancia.

Fase 5. Consideraciones éticas y de integridad científica

Dentro de las consideraciones éticas que tiene el ejercicio investigativo se hace hincapié en el uso debido de los consentimientos informados, un manejo ético de la información obtenida con el fin de aportar a la comunidad científica desde el compromiso y el respeto a los participantes del proceso.

Utilizando los derechos de manejo de la información por medio de consentimientos informados, la aplicabilidad de la normativa de Helsinki debido a que es una investigación que trata el manejo de la gestión emocional, además de potenciar la aplicabilidad de la ley 1804 de 2016 debido que en ella se dispone en el presente trabajo el ejercicio para la mejora del disfrute en el contexto educativo que tienen los estudiantes de Transición en la IED Tesoro de la Cumbre.

Fase 6. Evaluación y reflexión

Finalmente, se analizan los cambios generados en la convivencia escolar y en el desarrollo de las habilidades socioemocionales a partir de la intervención. Esta fase incluye la reflexión crítica del docente-investigador sobre la práctica pedagógica y los aprendizajes derivados del proceso investigativo con el fin de establecer aportes a conocimiento académico y al uso de esta propuesta a nuevas investigaciones futuras en instituciones como lo es la IED Tesoro de la Cumbre.

Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados

El análisis de las intervenciones, entrevistas, aportes de los autores y el uso de la herramienta Atlas.ti permitió realizar la triangulación de la información y una posterior categorización que desarrollan las investigadoras incluyendo en algunos apartados las voces de los participantes.

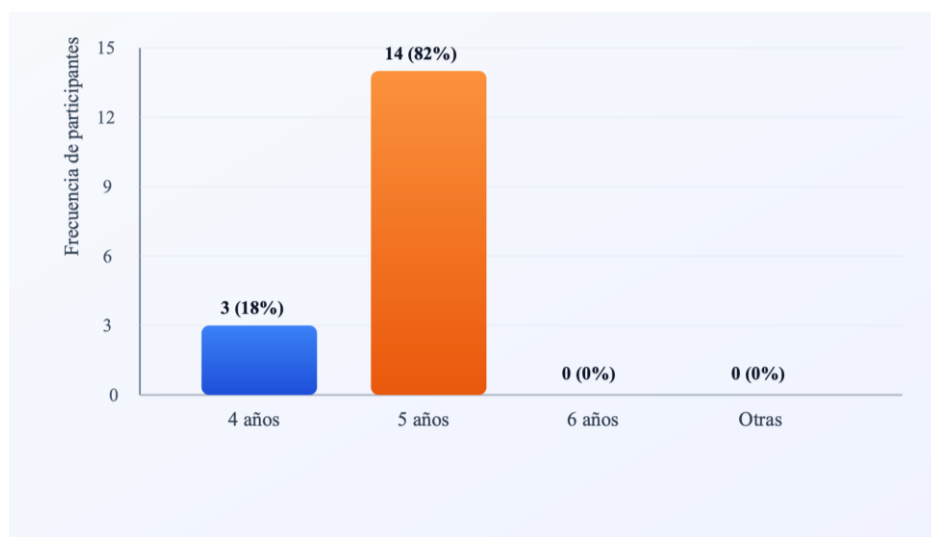
En el proceso investigativo, el análisis de la información se realizó en dos momentos fundamentales. En primer lugar, se emplearon matrices de análisis de concurrencia, las cuales permitieron identificar categorías iniciales y reconocer las dinámicas presentes en los datos. En segundo lugar, se utilizó el software Atlas.ti,

herramienta que facilitó el fortalecimiento de la categorización y el manejo integrativo de la información. Posteriormente, se efectuó la triangulación y validación de los resultados obtenidos a partir de tres entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y diarios de campo desarrollados en las actividades con los estudiantes. Este procedimiento se sustentó en que el análisis concurrente permitió establecer la profundidad de los aspectos investigados y los patrones más frecuentes, favoreciendo la delimitación de categorías y la amplitud de los conceptos emergentes en los instrumentos de recolección (Escalante Gómez, 2009). Adicionalmente, se aplicó una encuesta sociodemográfica que permitió identificar y caracterizar a la población y orientar las actividades con los participantes del estudio.

Los resultados de la encuesta diagnóstica sociodemográfica permitieron identificar y caracterizar las principales condiciones de los estudiantes participantes y sus familias. A través de este instrumento, se obtuvo información relevante sobre sus características personales, familiares y sociales, lo que facilita una comprensión integral del grupo, que aporta elementos clave para el desarrollo de las acciones posteriores. Teniendo en cuenta los siguientes datos:

Figura 2.

Representación de los participantes en el estudio.

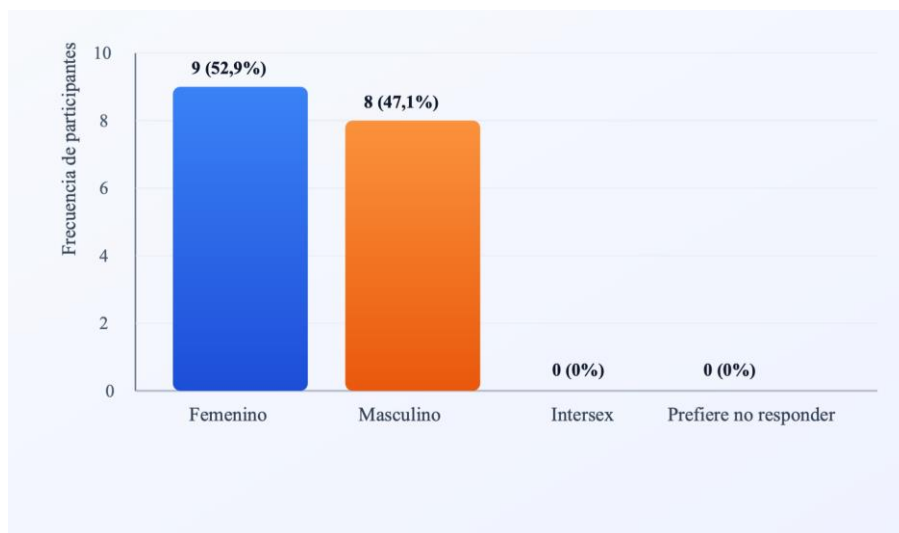


Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

El 82% de los participantes de la investigación corresponde a niños y niñas de 5 años, quienes participaron activamente en la fase de la implementación de la propuesta de intervención fundamentada en estrategias neurodidácticas y socioemocionales. Por su parte, el 18% restante corresponde a niños y niñas de 4 años, quienes también hicieron parte del proceso investigativo en dicha etapa. Adicionalmente, la población adulta vinculada al estudio participó mediante la encuesta sociodemográfica para su caracterización, orientada a profundizar en la comprensión del contexto y en el análisis de los hallazgos.

Figura 3.

Representación de los participantes en el estudio por sexo.



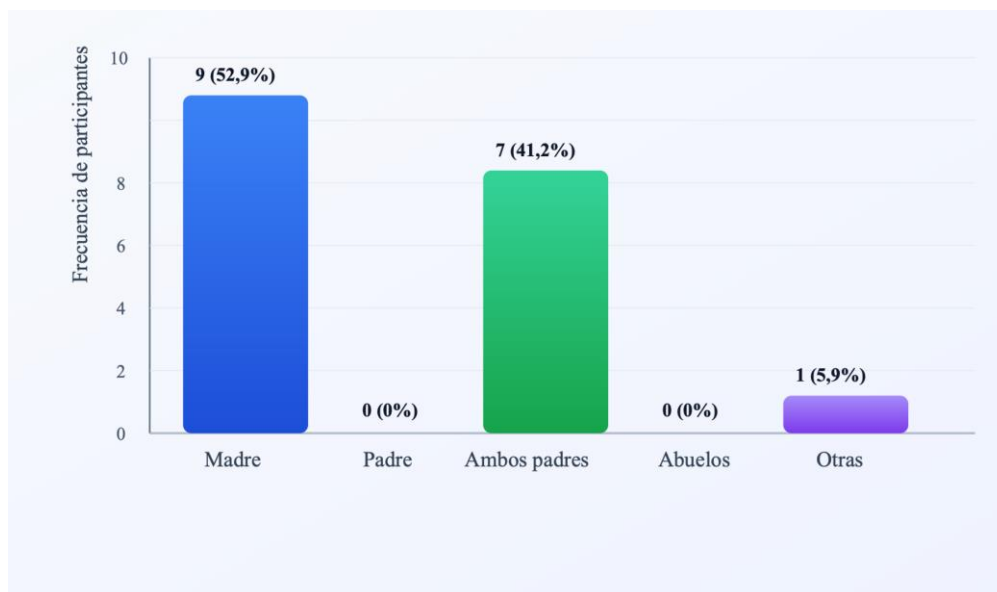
Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

La distribución por sexo evidencia una muestra equilibrada entre niñas 52,9% y niños 47,1%. Este resultado es metodológicamente relevante, ya que reduce el sesgo de sobrerrepresentación de un solo grupo y permite interpretar los hallazgos de la intervención neurodidáctica y socioemocional con mayor amplitud para ambos sexos.

En este estudio, la variable sexo cumple principalmente una función de caracterización de la muestra y de control descriptivo; no se planteó comparar efectos diferenciales de la estrategia por sexo como objetivo central. Sin embargo, la participación equilibrada fortalece la validez del proceso, al mostrar que la propuesta se implementó en un grupo heterogéneo y no exclusivamente femenino o masculino.

Figura 4.

Representación de convivencia familiar de los estudiantes.



Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

La caracterización familiar muestra que predomina la convivencia con la madre (52,9%), seguida de hogares con ambos padres (41,2%) y, en menor proporción, convivencia con otras figuras de cuidado (5,9%). Este patrón sugiere una presencia significativa de hogares monoparentales maternos y de hogares nucleares biparentales, lo cual es relevante para interpretar las condiciones de acompañamiento socioemocional de los niños y niñas.

En términos analíticos, la mayor proporción de niños/as que viven principalmente con su madre puede asociarse a dinámicas de sobrecarga de cuidado en madres cabeza de hogar, con posibles limitaciones de tiempo para el seguimiento escolar y emocional en casa. Esto puede dificultar la continuidad de ciertas estrategias pedagógicas fuera del aula, por lo que la intervención requirió de acciones para la mejora en pautas aplicables en rutinas cotidianas y canales de comunicación escuela-familia más flexibles.

Asimismo, la presencia de hogares con ambos padres representa una oportunidad para fortalecer la corresponsabilidad en la crianza y el acompañamiento emocional. Finalmente, al considerar que la población habita en barrios como Tesorito, Villa Esperanza, Arabia y El Recuerdo, el análisis debe leerse en clave

territorial, pues las condiciones del contexto influye en la disponibilidad de redes de apoyo familiar y comunitario.

Figura 5.

Proceso habitacional de las familias.



Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

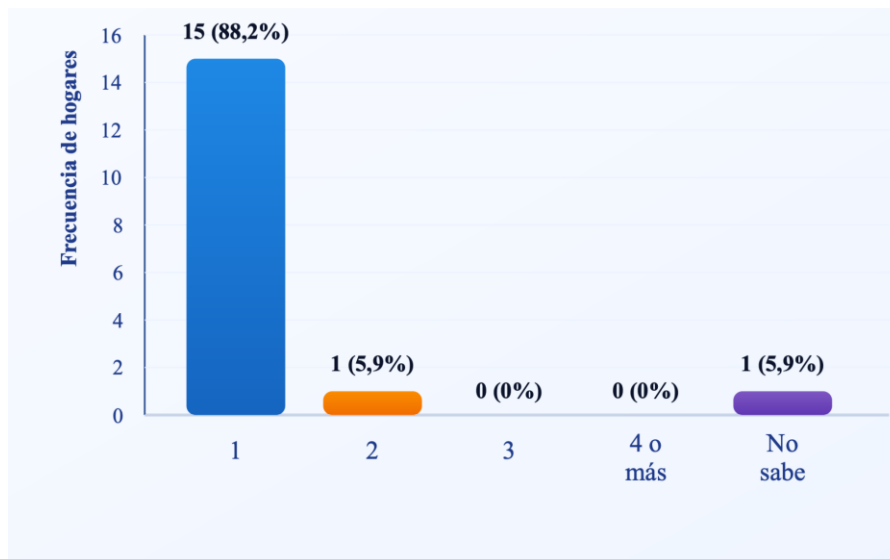
La distribución de la tenencia de la vivienda evidencia que la mayoría de las familias reside en condición de arriendo (52,9%) o en viviendas familiares/prestadas (23,5%), mientras que una proporción menor cuenta con vivienda propia (17,6%). Este patrón sugiere escenarios de mayor inestabilidad habitacional y económica para una parte importante de la muestra.

Esta situación repercute en varios aspectos relevantes para la investigación, ya que la posible movilidad residencial puede afectar la continuidad del proceso educativo y socioemocional, incidiendo en la asistencia, la adaptación escolar y el seguimiento de la intervención. A su vez, en contextos de arriendo o vivienda prestada pueden presentarse limitaciones de espacio, privacidad y estabilidad en las rutinas del hogar, lo que dificulta las condiciones para el aprendizaje en casa. De igual manera, la presión económica asociada al pago de arriendo puede incrementar la carga familiar y el estrés del cuidador, reduciendo el tiempo y la energía disponibles para el acompañamiento emocional y académico de los niños y niñas. En consecuencia, la implementación de la estrategia demanda propuestas pedagógicas

flexibles, de bajo costo y ajustadas a contextos familiares con disponibilidad desigual de recursos.

Figura 6.

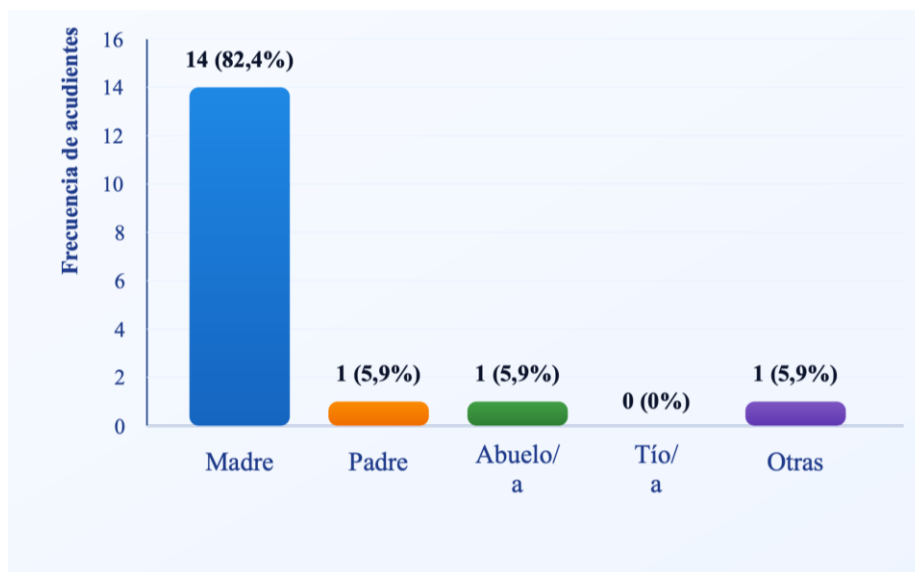
Estado socioeconómico



Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

Los resultados evidencian una alta concentración de hogares en estrato 1 (88,2%), con presencia mínima de estrato 2 (5,9%) y ausencia de estratos medios y altos. Esta composición no es un dato neutro: indica que la población participante se ubica mayoritariamente en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, lo que puede traducirse en restricciones de ingreso, acceso limitado a recursos educativos y menor disponibilidad de apoyos materiales para el aprendizaje en casa.

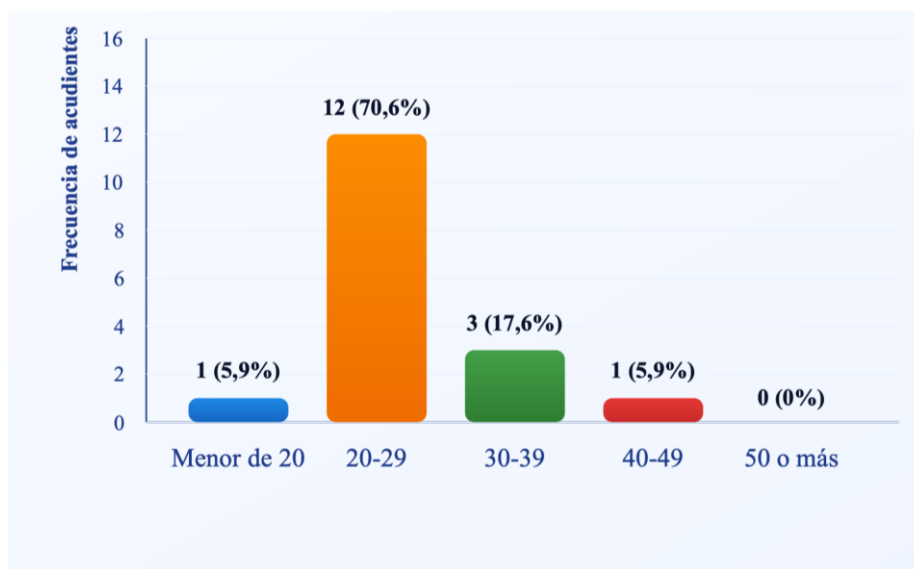
Al relacionar este hallazgo con la tenencia de vivienda (predominio de arriendo o vivienda prestada), se configura un escenario de riesgo acumulado: menor estabilidad habitacional, mayor presión económica familiar y posibles dificultades para sostener rutinas escolares y acompañamiento socioemocional continuo. En consecuencia, la interpretación de los resultados del estudio debe hacerse desde un enfoque contextual, reconociendo que el desempeño y la participación de los niños y niñas están influidos por determinantes sociales del entorno. Por ello, las estrategias pedagógicas y neurodidácticas propuestas requieren ser flexibles, pertinentes al territorio, para favorecer su implementación real y su sostenibilidad.

Figura 7.*Caracterización de los acudientes.*

Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

La distribución del parentesco del acudiente evidencia una feminización del cuidado, ya que la madre representa el 82,4% de los responsables principales del acompañamiento escolar. Este hallazgo no es solo descriptivo: sugiere que la carga de seguimiento académico, comunicación con la institución y apoyo socioemocional recae de manera predominante en una sola figura familiar.

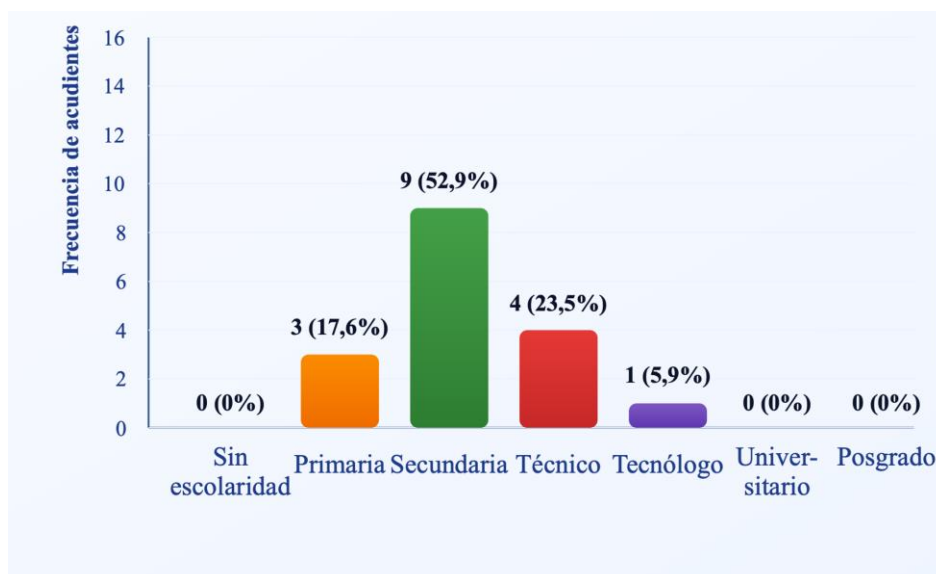
La baja participación de otros acudientes (padre, abuelo/a y otras personas, cada uno con 5,9%) indica una red de corresponsabilidad limitada, lo cual puede incrementar la sobrecarga del cuidador principal y afectar la continuidad del apoyo en casa cuando existen restricciones de tiempo, empleo o condiciones económicas. En articulación con los resultados de tenencia de vivienda y estrato socioeconómico, esta estructura refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas y de intervención flexibles, realistas y centradas en el contexto del hogar, que no dependan de alta disponibilidad de tiempo ni de recursos adicionales.

Figura 8.*Caracterización de los acudientes en edades.*

Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

El análisis de la edad de los acudientes revela una marcada concentración en el rango de 20 a 29 años (70,6%), lo cual coincide con el predominio de la figura materna como principal responsable del cuidado. La participación de otros rangos etarios (30-39 y 40-49 años) es minoritaria, con 17,6% y 5,9% respectivamente. Esta composición sugiere la necesidad de estrategias que promuevan una corresponsabilidad más amplia, involucrando a otros familiares y redes de apoyo, con el fin de fortalecer la sostenibilidad del acompañamiento escolar y el bienestar integral de los estudiantes

Figura 9.*Caracterización de los acudientes en escolaridad.*

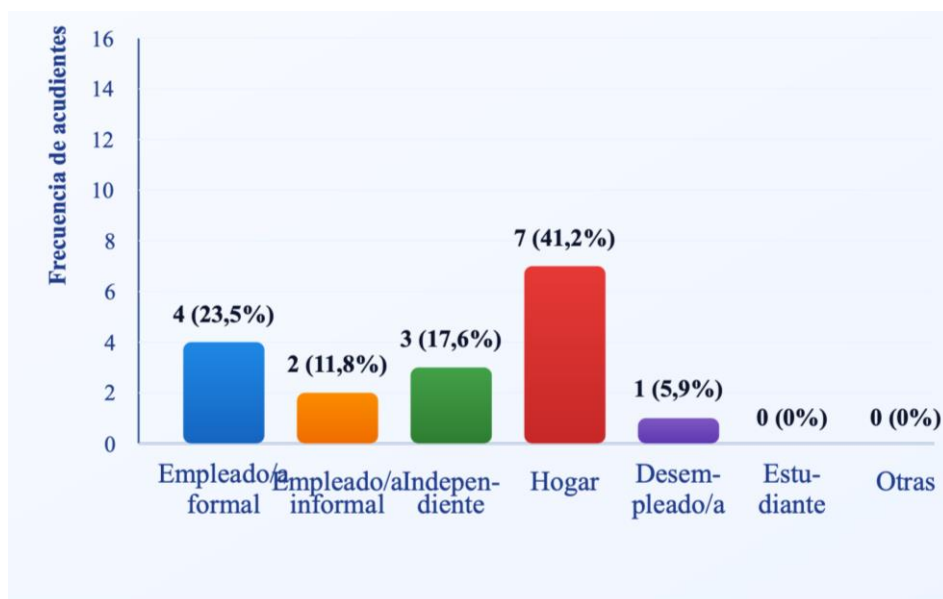


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)

El análisis del nivel educativo de los acudientes muestra una concentración predominante en secundaria (52,9%), seguida de formación técnica (23,5%). Las demás categorías, como primaria (17,6%) y tecnólogo (5,9%), tienen una participación minoritaria. Esta composición, al relacionarse con los datos de parentesco y edad, sugiere que la figura principal del cuidado recae en madres jóvenes con un nivel educativo medio. Esto podría incidir en la capacidad de los acudientes para brindar un apoyo socioemocional y académico más avanzado a los estudiantes, por lo que las estrategias de intervención deben considerar este perfil educativo y proponer enfoques accesibles, prácticos y de fácil implementación

Figura 10.

Caracterización de los acudientes en empleabilidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)

El análisis de la ocupación principal de los acudientes muestra una concentración predominante en labores del hogar (41,2%), seguida de empleos formales (23,5%) e independientes (17,6%). Las demás categorías, como empleo informal (11,8%) y desempleo (5,9%), tienen una presencia menos significativa.

Esta distribución, al relacionarse con los datos de parentesco y edad, sugiere que la figura principal del cuidado recae en madres jóvenes que se dedican principalmente a las tareas del hogar. Esta situación puede tener implicaciones en la disponibilidad de tiempo y recursos económicos para brindar un acompañamiento escolar más completo.

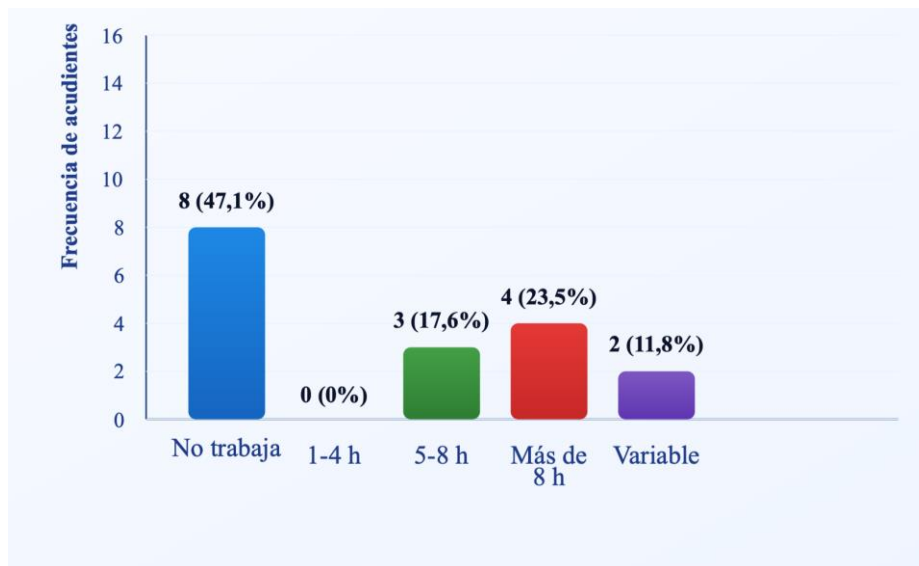
Por ejemplo, el predominio de labores del hogar (41,2%) y el desempleo (5,9%) indica que un 47,1% de los acudientes podrían tener limitaciones en cuanto a ingresos, flexibilidad laboral y acceso a recursos complementarios para apoyar el proceso educativo. Esto contrasta con el 35,3% que cuenta con empleos formales o informales, lo cual puede generar brechas en las condiciones de apoyo que reciben los estudiantes.

En consecuencia, las estrategias de intervención deben considerar este perfil ocupacional, buscando enfoques prácticos, de bajo costo y que se adapten a la disponibilidad y capacidades de los acudientes, independientemente de su situación

laboral. Esto contribuiría a fortalecer la participación y el éxito escolar de los estudiantes.

Figura 11.

Caracterización de los acudientes en empleabilidad.

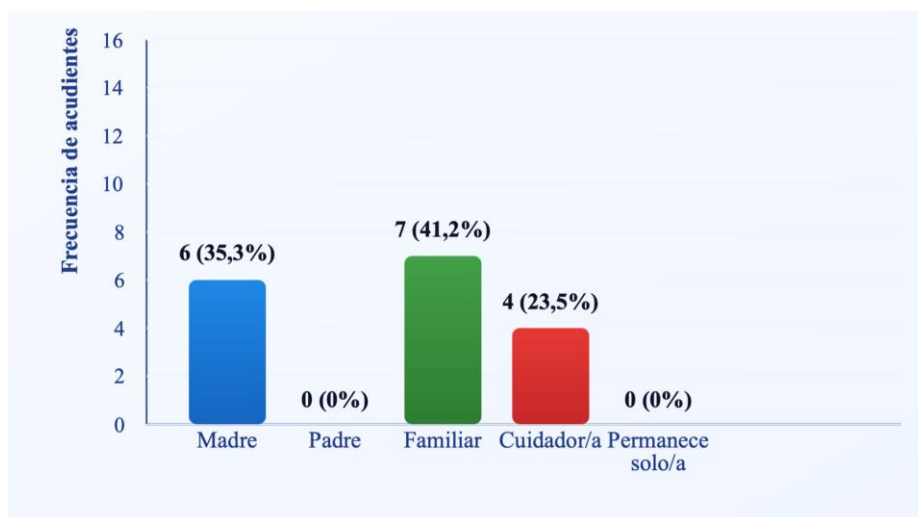


Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

El análisis de la jornada laboral de los acudientes muestra que casi la mitad (47,1%) no trabaja, mientras que el 41,1% trabaja más de 5 horas diarias. Esta distribución, al relacionarse con los datos de ocupación principal, sugiere que la figura principal del cuidado recae en madres que se dedican principalmente a las tareas del hogar y que, en conjunto con el 47,1% que no trabaja, podrían tener limitaciones en cuanto a ingresos y recursos económicos para brindar un acompañamiento escolar más completo.

Figura 12.

Cuidado del estudiante después de la jornada escolar.



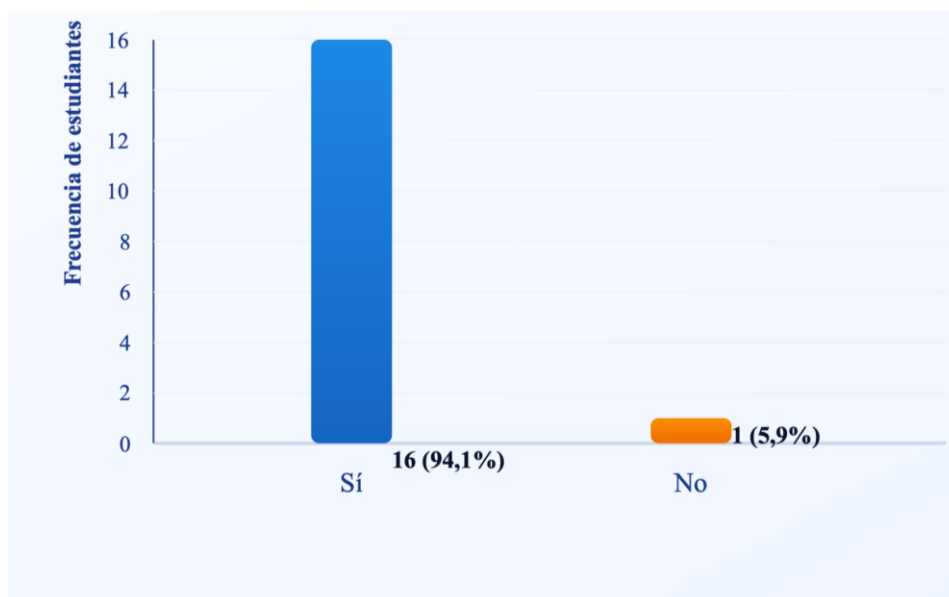
Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)*

El análisis de quién cuida a los niños y niñas después de la jornada escolar muestra que el 41,2% es atendido por familiares y el 23,5% por cuidadores externos, sumando un total del 64,7% que recibe atención de personas distintas a la madre. Por otro lado, el 35,3% de los estudiantes es cuidado por sus madres.

Esta distribución, al relacionarse con los datos de ocupación y jornada laboral de los acudientes, sugiere que la figura principal del cuidado recae en madres que se dedican principalmente a las tareas del hogar y que, en conjunto con el 47,1% que no trabaja, podrían tener mayor disponibilidad de tiempo. Sin embargo, el hecho de que el 64,7% sea atendido por familiares o cuidadores externos podría indicar que estas madres podrían enfrentar desafíos en cuanto a recursos económicos, flexibilidad laboral o capacidades para brindar un acompañamiento más completo. Por ello, las estrategias de intervención deben considerar este perfil de cuidadores, buscando enfoques que fortalezcan las competencias y recursos de los familiares y cuidadores externos, y que a la vez apoyen a las madres en su rol de acompañamiento escolar.

Figura 13.

Participación de la educación inicial por parte de los y las estudiantes.

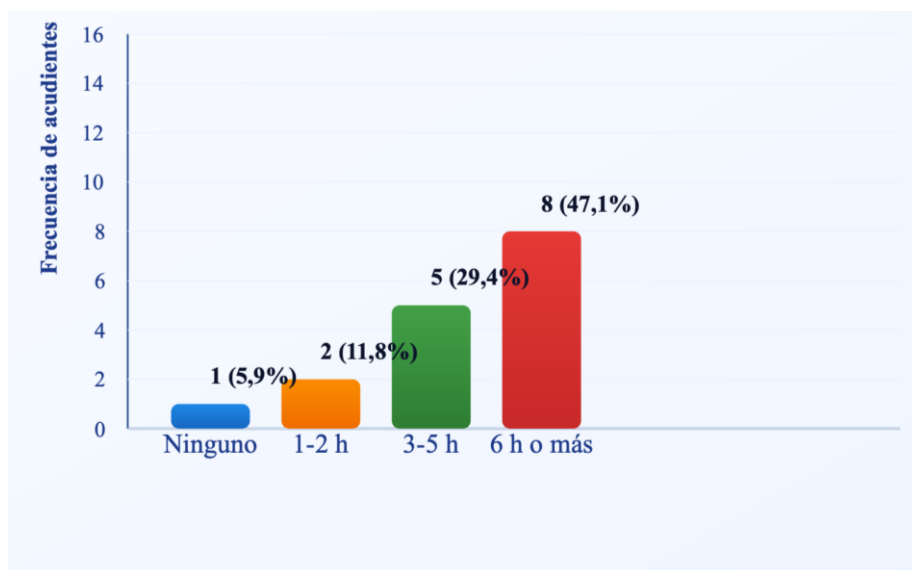


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)

El análisis muestra que la gran mayoría de los estudiantes (94,1%) asistió a educación inicial antes de la transición a la escuela, mientras que solo el 5,9% no tuvo esta experiencia previa. Esta distribución sugiere que la mayoría de los estudiantes contaron con una base de aprendizaje y desarrollo previo a su ingreso a la escuela, lo cual podría tener implicaciones positivas en su adaptación y desempeño académico. Sin embargo, el hecho de que un 5,9% no haya asistido a educación inicial sugiere la posibilidad de que existan barreras de acceso o de sensibilización sobre la importancia de esta etapa formativa, lo cual representa un área de oportunidad para fortalecer las estrategias de acompañamiento y orientación a las familias.

Figura 14.

Tiempo de dedicación al acompañamiento escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados otorgados en la encuesta sociodemográfica realizada a los acudientes de los estudiantes (2026)

El análisis del tiempo semanal de acompañamiento escolar muestra una distribución diferencial de la siguiente manera, con un 47,1% de acudientes que dedican 6 horas o más a esta tarea, y un 41,2% que dedica 5 horas o menos. Adicionalmente, un 5,9% reporta no brindar ningún acompañamiento.

Esta distribución sugiere una polarización en los niveles de dedicación y compromiso de los acudientes. Mientras casi la mitad demuestra un alto nivel de involucramiento, un porcentaje significativo podría estar recibiendo un apoyo insuficiente en el hogar, lo cual podría relacionarse con los desafíos que enfrentan los acudientes en cuanto a disponibilidad de tiempo y recursos. Por lo tanto, las estrategias de intervención deben considerar enfoques diferenciales que fortalezcan las capacidades de los y las estudiantes.

La gestión emocional en los estudiantes se manifiesta de diversas formas, ya que algunos tienden a expresar con facilidad sus emociones, tanto positivas como negativas, mientras que otros muestran mayor dificultad para exteriorizar lo que sienten. Esta diferencia puede estar relacionada con factores personales, familiares, sociales o educativos que influyen en la manera como cada estudiante reconoce, interpreta y comunica sus estados emocionales. En este sentido, la expresividad emocional no solo permite identificar cómo los estudiantes enfrentan situaciones de

alegría, frustración, tristeza o estrés, sino que también refleja el nivel de conciencia emocional que poseen. Sin embargo, la presencia de estudiantes que no expresan abiertamente sus emociones evidencia la necesidad de fortalecer espacios de confianza, diálogo y acompañamiento, donde puedan reconocer sus sentimientos y aprender a gestionarlos de manera adecuada. Por ello, comprender la gestión emocional en el contexto escolar resulta fundamental para promover el bienestar personal, mejorar la convivencia y favorecer los procesos de aprendizaje.

Se hace hincapié en la dinámica de que la importancia del desarrollo integral de los estudiantes parte no solamente de los aportes que se hacen en la escuela, sino de la importancia de ambiente cohesionando liderado por la familia, pero tiene diversas complejidades en las cuales el cuidado lo deja a una persona externa del núcleo principal o que el acompañamiento continuo se da de forma intermitente o con pocas horas de dedicación, de igual forma la expresión emocional comienza a ser afectada y no establece normas de equivalencia entre los procesos subjetivos que pueden tener los estudiantes a partir de interpretaciones dadas por su contexto. Por último, se refuerza que cuando se es padre o madre de familia a tempranas edades todo el ecosistema familiar sufre afectaciones que tendrán consecuencias no positivas en el contexto de los estudiantes en su desarrollo socioemocional y afectivo, debido a que el nivel de escolaridad media y el acceso a recursos con dificultades impide que haya un acompañamiento ameno para el estudiante desde los espacios que brinda el hogar.

También se debe reflexionar en expandir los horizontes convivenciales y comprender que los estados individuales de desarrollo personal parten no solamente de las posturas o las vivencias que los estudiantes tengan en los espacios escolares sino de la conexión estructural que tienen todos los ambientes sociales en los que participa el educando, liderado especialmente por la familia (Cuadros & Mancera 2021).

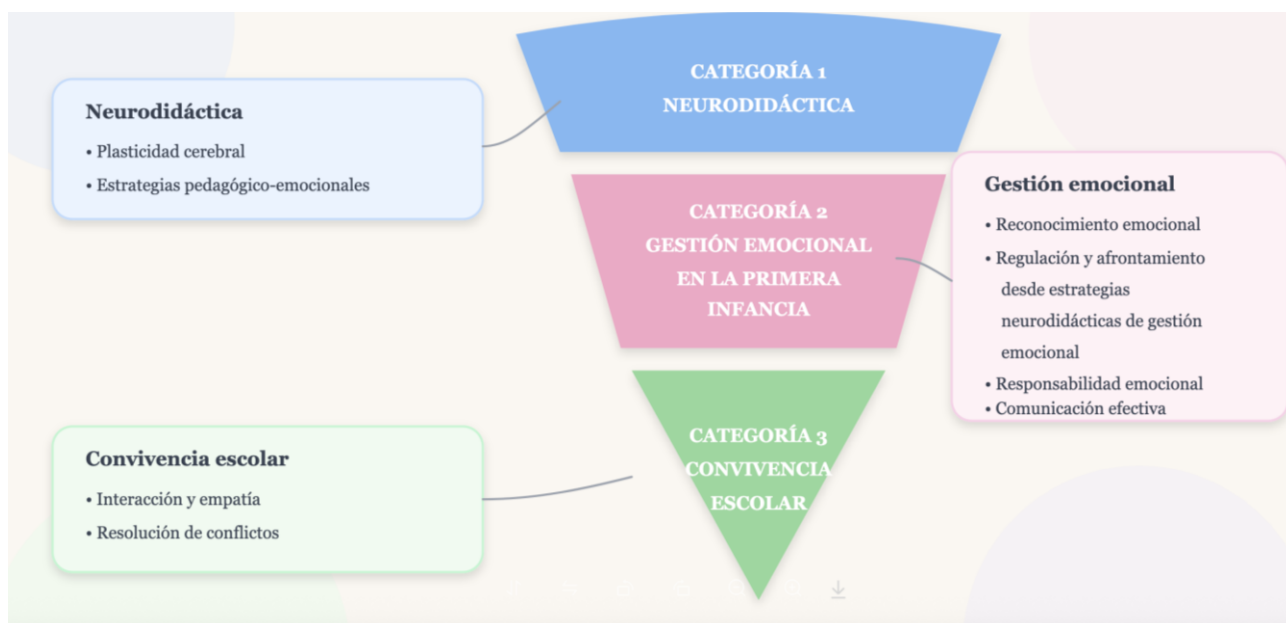
Es por ello que teniendo en cuenta el proceso sociodemográfico y el análisis de este, se plantea un espacio de muestra que expone los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de apoyo (Música, Primera Infancia y Educación Física) y los diarios de campo implementados en la I.E.D

Tesoro de la Cumbre. El análisis se estructuró desde la revisión de los objetivos propuestos.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en tres categorías centrales: Neurodidáctica, Gestión emocional en la primera infancia y Convivencia escolar, junto con sus respectivas subcategorías.

Figura 15

Categorías y subcategorías del estudio.



Fuente: *Elaboración propia a partir del proceso de análisis desarrollado en Atlas.ti y matrices de concurrencia (2026)*

4.1. Neurodidáctica

La neurodidáctica se comprende como la disciplina que integra la neurociencia, la psicología y la pedagogía para optimizar la enseñanza. Los hallazgos revelan que los docentes reconocen esta disciplina no solo como un marco teórico, sino como una herramienta práctica indispensable para su labor así como lo expresa la entrevista al docente 3 " Es importante las bases que se impartan, que se generen en el cerebro Como tal, los conceptos de neurodidáctica no se manejan en el aula, pero sí se llevan a cabo, nosotros comprendemos que, cada una de las estrategias que se toman

como base para generar aprendizaje en los niños y estamos trabajando a través de las emociones de ellos.” (D3, entrevista, 2026)

Es por ello que se debe establecer como una estrategia pedagógica basándose en las disciplinas en las que interviene la neurociencia, la psicología y la pedagogía para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficaces, que estimulen el desarrollo cerebral, las sinapsis y la motivación, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje, motivando a los educandos a potenciar de manera exponencial a gestionar su proceso subjetivo y emocional en cada dinámica (García-Valdecasas et., al. 2022).

Como se menciona en el proceso anterior la neurodidáctica habla desde el desarrollo emocional tal y como lo expresa el docente 3 “Desde la neuropedagogía entiendo que el aprendizaje se fortalece cuando se involucran las emociones, el movimiento y la experiencia. Pues parte de esto facilita mi trabajo, ya que, como docente de educación física, el juego y la actividad motriz estimulan los procesos cognitivos, sociales y emocionales que favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas” (D3, entrevista 2026) puesto que, ello se enfatiza en la necesidad de entender cómo funciona el cerebro en la infancia, dado que es una etapa de gran plasticidad cerebral y de desarrollo del aprendizaje. Esto permite a los docentes diseñar actividades que se alineen con el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

Se destaca la creación de ambientes de aprendizaje seguros y estimulantes que facilitaron la exploración y el respeto por los demás. Esto incluyó el uso de técnicas como la "Caja Mágica" para activar la curiosidad y el compromiso emocional de los estudiantes tal y cual como lo estableció el diario de campo 6 “Estimular la percepción sensorial y el reconocimiento de estímulos externos mediante la exploración de diversos objetos y texturas, fomentando la curiosidad y la capacidad de asombro”. (Diario de Campo 6, 2026)

También ello ayudó a la mejora de espacios de convivencia como lo expresa el diario de campo 2 “A través de actividades que promueven la interacción y la cooperación, se observa un fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales

en los niños. Esto incluye la capacidad de esperar turnos, escuchar activamente y negociar acuerdo". (Diario de Campo 2, 2026)

La neurodidáctica se presentó como un enfoque integral que combina la comprensión del desarrollo cerebral con estrategias pedagógicas que fomentan un aprendizaje significativo y una gestión emocional efectiva en los niños en medio del ejercicio investigativo.

4.2. Plasticidad cerebral

Los docentes manifiestan de manera unánime que el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro infantil es fundamental de su planificación pedagógica. Describen la primera infancia como una etapa crítica caracterizada por un alto desarrollo de neuronas rápidamente donde el cerebro es altamente receptivo a los estímulos del entorno. Al respecto, como lo señala el docente 2 "Es muy importante comprender cómo funciona el cerebro en primera infancia, debido a que el cerebro es moldeable y allí es donde se define cómo ellos van a ser". (D2, entrevista 2026)

Esta plasticidad cerebral significa para los maestros una responsabilidad. Comprenden que las experiencias brindadas en el aula consolidan conexiones neuronales que determinarán el comportamiento y la gestión emocional futura de los estudiantes. El análisis evidencia que cuando el docente reconoce que el cerebro infantil está en su máximo periodo de moldeabilidad, transforma su práctica, pasando de un modelo de transmisión de información a uno de estimulación estratégica, validando que un entorno escolar seguro y afectuoso es un requisito biológico para el aprendizaje, como lo expresa el docente 3 " Esas experiencias significativas son las que fortalecen los trabajos socioemocionales, que son fundamentales y permiten que los niños aprendan a reconocer y expresar, regulando sus emociones, así como desarrollar habilidades como la empatía, la cooperación, la convivencia. (D3, entrevista 2026)

En decir, la plasticidad cerebral es un concepto central en la neurodidáctica que resalta la importancia de un enfoque educativo que considere el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, aprovechando su capacidad de adaptación y

aprendizaje en un entorno adecuado, cabe resaltar que la concepción de esta ayuda a implementar nuevas dinámicas de aprendizaje frente a los procesos (Romero Morocho et., al. 2025).

4.3. Estrategias pedagógico-emocionales

La materialización de la neurodidáctica en el aula se da a través de estrategias que involucran el cuerpo, los sentidos y la emoción. Los docentes describieron la implementación de metodologías basadas en la experiencia sensorial, el arte y el juego libre. Como menciona el docente 1: "En la primera infancia, esto se logra principalmente mediante el juego, el movimiento y la exploración. Esas experiencias significativas son las que fortalecen los trabajos socioemocionales".(D1, entrevista 2026)

Sin embargo, los resultados evidenciaron una tensión significativa entre estas metodologías innovadoras y el paradigma de la educación tradicional. Los docentes identificaron como principal barrera la expectativa institucional y familiar de mantener a los niños "sentados, callados, sin expresar". El análisis reveló que para que las estrategias neurodidácticas impactaran verdaderamente, se requirió una deconstrucción del concepto de "disciplina", transformando el aula en un laboratorio de exploración donde la emoción actuara como el principal motor del aprendizaje y no como un obstáculo, como lo expresó la actividad titulada "Respiración con globos" mencionada en el diario de campo 3, debido a que: "Se desarrolló como una herramienta orientada al fortalecimiento de la autorregulación emocional, la atención y el reconocimiento corporal. Esta propuesta se aplicó en momentos clave de la jornada escolar, especialmente después del recreo, al iniciar la mañana o antes de actividades que requerían mayor concentración, respondiendo a la necesidad de disminuir la agitación y favorecer la calma dentro del aula." (Diario de Campo 3, 2026)

Las estrategias pedagógico-emocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, promoviendo no solo su bienestar emocional, sino también

habilidades sociales y de convivencia que son esenciales para su formación en la primera infancia, percibiendo así la ayuda y búsqueda del bienestar subjetivo de las participantes en los procesos de investigación (Cadena Aguirre et. al., 2025).

4.4. Gestión emocional en la primera infancia

La capacidad de los niños para reconocer y regular sus estados internos, un proceso en el cual la mediación del docente resulta ser el factor determinante. La gestión emocional debe ser parte integral de la educación inicial, trascendiendo los aprendizajes académicos. Estrategias como "La Baraja Emocional" permiten a los niños reconocer, expresar y comprender sus emociones, lo cual es esencial en contextos sociales vulnerables donde enfrentan diversas dificultades como se expresa en el diario de campo 1 “ Asimismo, se identificó la necesidad de continuar fortaleciendo estos procesos en algunos niños que presentan mayor dificultad para expresar sus emociones de manera verbal e incluso gestual”.

La gestión emocional no solo se centra en el aprendizaje académico, sino que también integra el desarrollo socioemocional como base del proceso formativo. Esto es especialmente relevante en contextos donde los niños pueden enfrentar situaciones que impactan su bienestar emocional como se expresa en el diario de campo 4 “La experiencia pedagógica permitió reconocer que los niños y niñas aprenden mejor cuando participan en actividades lúdicas, cooperativas y emocionalmente significativas. A través de la estrategia se evidenció que el juego y la interacción con los compañeros favorecen no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades sociales como compartir, escuchar, esperar turnos y resolver pequeños conflictos.”

La gestión emocional en la primera infancia es un componente esencial que contribuye al desarrollo integral de los niños, promoviendo no solo su bienestar emocional, sino también habilidades sociales y de convivencia que son fundamentales para su formación en la educación inicial (Sisalema et., al. 2025)

4.5. Reconocimiento emocional

En el grado transición, las expresiones emocionales . Los resultados muestran que los niños comunican sus estados de ánimo a través de lenguaje no verbal (expresiones faciales, agitación motriz, posturas). El reconocimiento verbal de la emoción no es innato; requiere de un proceso de "alfabetización emocional" guiado por el adulto. El docente 1 explica claramente: "Los niños sí identifican y nombran sus emociones, pero esto se da gracias a que los adultos pueden estar creando las palabras para ellos".

El análisis demuestra que el docente asume un rol de "traductor emocional". Al nombrar la emoción que el niño experimenta físicamente, el maestro ayuda a activar la corteza prefrontal del estudiante, disminuyendo la reactividad de la amígdala. Este etiquetado emocional es el primer eslabón crítico para la convivencia, ya que un niño que logra identificar verbalmente su frustración reduce drásticamente su necesidad de actuar impulsivamente.

La experiencia de los niños al participar en actividades emocionales concretas y simbólicas facilitó su comprensión de procesos abstractos como la autorregulación emocional, puesto que el reconocimiento emocional se vuelve un ejercicio activo y de importancia para el desarrollo y equidad de los procesos que tienen los estudiantes en las primeras etapas. (Moreno-Albalat María Isabel, & Sánchez-Jiménez 2025).

4.6. Regulación y afrontamiento desde estrategias neurodidácticas de gestión emocional.

Las situaciones que más desbordan a los estudiantes están ligadas a la frustración, la imposición de límites o necesidades fisiológicas insatisfechas (hambre, cansancio). Ante crisis como llantos o gritos, los docentes aplican principios neurobiológicos empíricos, reconociendo que durante un desborde el niño "no razona". Por ello, optan por la contención pasiva, como lo expresa el docente 3: "Hay que esperar que se calme, porque si nos vamos a tratar de calmar, el niño se puede desbordar... hay que darle un tiempo".(D3, entrevista 2026)

Los hallazgos indican que la regulación emocional requiere respeto por los tiempos neurológicos del niño. Las estrategias de afrontamiento reportadas (no confrontar durante el pico emocional, redirigir la atención y usar refuerzo positivo) demuestran que los docentes actúan como co-reguladores externos del sistema nervioso de los estudiantes. Esto transforma el aula en un entorno seguro donde el error es permitido, dotando a los niños de mecanismos internos para autorregularse y disminuyendo la disrupción. Además, Se concluyó que la educación inicial debe integrar el desarrollo socioemocional como base del proceso formativo. Reconocer y expresar emociones es fundamental, especialmente en contextos vulnerables donde los niños pueden enfrentar situaciones difíciles visto en el diario de campo 5. (Diario de Campo 5, 2026)

Las experiencias neurodidácticas para la gestión emocional ayudan a fortalecer dinámicas que activan y desarrollan procesos emergentes como el manejo de emociones positivas o negativas proponiendo la comprensión de la subjetividad y el desarrollo de la libre personalidad (Montúfar Acosta et., al. 2024).

4.7. Responsabilidad emocional

La responsabilidad emocional en medio del proceso surge como una apéndice que fortalece las dinámicas analíticas que fortalecen la autonomía en los educandos para las vivencias que afrontan en su vida cotidiana. El comprender los contextos álgidos a los que se enfrentan y como desde las actividades presentadas se dan a conocer desde dinámicas que fortalecen y ayudan potenciar las actitudes como lo presenta la Baraja Emocional, el Árbol de la Empatía o La Rueda de la Amistad actividades que fortalecieron en un alto grado la gestión emocional, puesto como se expresa en el diario de campo 5 “La experiencia reafirma que la educación inicial debe trascender los aprendizajes académicos e integrar de manera intencionada el desarrollo socioemocional como base del proceso formativo. Esto es especialmente relevante en contextos sociales vulnerables, donde los niños pueden enfrentar situaciones que impactan su bienestar emocional”. (Diario de Campo 5, 2026)

La responsabilidad emocional es una herramienta que ayuda desde edades tempranas a gestionar mejor las emociones positivas como la alegría o emociones negativas como la ira con el fin de establecer autonomía para un liderazgo o proceso que ayude a potenciar la toma de decisiones o mirar críticamente un tema. (Cevallos-Laverde et., al. 2025).

4.8. Comunicación efectiva

Durante las actividades, se observó una participación oral activa de los niños, acompañada de gestos afectivos como sonrisas y miradas atentas. Esto facilitó la interacción y aumentó la motivación del grupo, creando un ambiente propicio para la comunicación efectiva, como se expresa en el diario de campo 2 “El trabajo individual fue escaso, predominando la interacción social, el diálogo y la colaboración entre compañeros. Se observaron frecuentes gestos de ayuda, acompañamiento.” Puesto que, una comunicación efectiva gestiona mejor los procesos emocionales y las dinámicas de interacción entre los participantes en medio de la investigación. (Diario de Campo 2, 2026)

La comunicación efectiva en el aula es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y que el rol del docente como mediador es clave para crear un ambiente seguro y de confianza donde cada niño se sienta valorado e incluido, es por ello que la educomunicación mediada por la lúdica fomenta una integralidad para el diálogo efectivo y la convivencia integra en el contexto. (Castillo Venegas, Capetillo Medrano & Rochin Berumen 2025).

4.9. Educación emocional para la convivencia escolar.

La convivencia escolar se presenta como el resultado visible y tangible de la correcta aplicación de la neurodidáctica y la gestión emocional en el entorno educativo, puesto que ayuda a facilitar un entorno seguro y estudiantes que fomentan en un alto grado su madurez desde edades tempranas reconociendo en los otros nuevas percepciones frente a los conflictos que emergen en el contexto social.

La educación emocional se considera fundamental para el desarrollo integral de los niños, especialmente en contextos vulnerables. Se enfatiza que reconocer, expresar y comprender las emociones es una necesidad pedagógica que trasciende los aprendizajes académicos en el diario de campo 4 se expresa lo siguiente: “La participación activa y el respeto por los turnos de palabra fueron aspectos destacados durante las actividades, lo que contribuyó a un clima de convivencia armónica en el aula”. (Diario de Campo 4, 2026)

La educación convivencial mezclada con procesos de trabajo emocional acompañados por la neurodidáctica promueven formas en las cuales los contextos pluriculturales generan diálogos de saberes y respeto, fomentando ello en edades tempranas con fin de establecer en contextos de un alto grado de complejidad resoluciones a conflictos desde una manera más amena (Mendoza Vera et., al. 2025).

4.10 Interacción y empatía

Los docentes, desde su experiencia longitudinal, reportan una transformación evidente en el comportamiento social de los niños tras la implementación sostenida de estrategias socioemocionales. Describen un "antes" caracterizado por la reactividad y la impulsividad, y un "después" marcado por la colaboración. El docente 2 expresa que: "Ese antes los niños eran más reactivos... impulsivos: gritos, llanto, parálisis. Pero cuando se está gestionando las emociones... hace que en los niños haya más empatía, comienzan a abrir más su corazón". (D2, entrevista 2026)

El análisis evidencia que la empatía no es un rasgo fijo, sino una habilidad cultivable. El arte, la música y el juego actúan como laboratorios sociales donde los niños ensayan el respeto por el turno del otro y la escucha activa. Se demuestra así que la evolución en la interacción social es el reflejo directo de una adecuada gestión emocional individual; al regularse internamente, los niños pasan de una postura social defensiva a una netamente colaborativa, potenciando todo ello a través de ejercicios neurodidácticos que potencian el compartir de los educandos. Así como se expresa en el diario de campo 2 “La docente utilizó preguntas orientadoras y refuerzos positivos

para mantener la atención y el interés de los niños. La organización en círculo favoreció el contacto visual y la participación equitativa, creando un ambiente seguro donde cada niño se sintió valorado". (Diario de Campo 2, 2026)

En conclusión, El desarrollo socioemocional y la conducta es importante para los primeros años de vida del niño para su proceso educativo, porque impacta su interacción social que incide de forma directa con sus procesos académico y desarrollo personal (Pucuji Condor et., al. 2025).

4.11. Resolución de conflictos

Finalmente, los resultados confirman que las estrategias neurodidácticas tienen una influencia directa en la forma en que los niños resuelven sus disputas. Los docentes han transitado de un modelo punitivo a uno restaurativo y reflexivo, donde se ayuda al estudiante a distanciarse de la culpa. Como afirma el docente 1: "Ayudarlos a reflexionar de una manera positiva las situaciones ver que ellos no son el problema, sino que ellos pueden ser parte de una solución".

Al desvincular la identidad del niño del conflicto, se reduce la amenaza percibida por el cerebro, permitiendo que el estudiante acceda a funciones ejecutivas necesarias para el diálogo y el acuerdo. Este hallazgo da respuesta directa al objetivo general de la investigación, confirmando que educar con emoción y conocimiento del cerebro no solo previene alteraciones inmediatas en la convivencia, sino que dota a los niños de la primera infancia de herramientas socioemocionales pacíficas y sostenibles para enfrentar los retos de su vida escolar.

La experiencia pedagógica reafirma que la educación emocional debe ser un proceso continuo y adaptado a las necesidades de cada niño. La resolución de conflictos no solo se trata de manejar desacuerdos, sino de enseñar a los niños a comprender y gestionar sus emociones en diversas situaciones. Es por ello que la convivencia escolar reconoce la importancia de fortalecer experiencias educativas que promuevan vínculos respetuosos, interacciones armónicas y la prevención temprana de la violencia. Las estrategias lúdicas, al integrar el juego como medio natural de

aprendizaje, se consolidan como un enfoque pedagógico capaz de potenciar la formación ética y la resolución pacífica de conflictos (Estrategias Lúdicas para la Formación en Valores y Resolución Pacífica de Conflictos en Niños y Niñas de Educación Inicial en Ecuador 2025).

4.12. Limitaciones.

Debido a los hallazgos significativos obtenidos en torno a la incidencia de la neurodidáctica y la gestión emocional en la convivencia escolar, es de suma importancia reconocer ciertas limitaciones que enmarcan el alcance de este estudio y que deben ser consideradas para la interpretación de los resultados y para futuras líneas de investigación.

El estudio se circunscribe a un contexto específico (IED Tesoro de la Cumbre) y a una población particular (niños y niñas del grado transición), lo cual restringe la generalización (validez externa) de los resultados a otras instituciones educativas con características sociodemográficas distintas o a niveles educativos superiores.

Tal como se evidenció en el análisis sociodemográfico, una de las mayores limitantes para el éxito sostenido de las estrategias neurodidácticas es la desconexión estructural entre el entorno escolar y el familiar. Las complejidades del hogar, tales como el cuidado delegado a terceros, el acompañamiento intermitente, la paternidad a edades tempranas y los contextos de vulnerabilidad social, actúan como variables intervinientes que la escuela no puede controlar. Estas condiciones externas limitan el impacto a largo plazo de la "alfabetización emocional" promovida en el aula, ya que los estudiantes a menudo retornan a ecosistemas familiares que no refuerzan estas habilidades.

4.13. Tensión con el paradigma educativo tradicional

La implementación de las estrategias pedagógico-emocionales encontró una barrera cultural e institucional significativa. Los resultados revelaron una tensión entre las metodologías neurodidácticas (que requieren movimiento, exploración, juego

y expresión libre) y las expectativas tradicionales de las familias y de algunos sectores de la institución, que aún conciben la disciplina bajo el paradigma de mantener a los estudiantes "sentados, callados y sin expresar". Esta resistencia dificulta la adopción integral de la neurodidáctica como política institucional y relega estas prácticas a esfuerzos individuales de ciertos docentes.

4.14. Formación neurocientífica empírica

El análisis de los datos indica que, frente a los desbordes emocionales, los docentes aplican "principios neurobiológicos empíricos". Si bien estas acciones de contención y co-regulación resultan efectivas en la práctica, evidencian una limitación en cuanto a la formación formal y especializada en neuroeducación. La dependencia de la intuición y la experiencia práctica del docente, frente a la falta de una capacitación institucional estructurada en el funcionamiento del cerebro infantil, representa un límite para la optimización y estandarización de estas estrategias en toda la comunidad educativa.

4.15. Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones

Ruptura del paradigma tradicional: Los hallazgos implican que el modelo educativo tradicional que exige a los niños de primera infancia estar "sentados y callados" es neurobiológicamente incompatible con su etapa de desarrollo. La investigación demuestra que el movimiento, el juego y la expresión emocional no son actos de indisciplina, sino los motores principales para la consolidación de sinapsis y el aprendizaje significativo.

El docente como "co-regulador" neurológico: Se evidencia que en la primera infancia la autorregulación no es innata. El docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en un "traductor emocional" y un co-regulador externo del sistema nervioso del niño. Esto implica que el bienestar emocional del propio docente es fundamental para poder contener y guiar a sus estudiantes.

Indivisibilidad entre emoción y cognición: La investigación ratifica que no es posible separar el desarrollo cognitivo del socioemocional. La convivencia escolar pacífica (resolución de conflictos, empatía) es el resultado directo de una adecuada alfabetización emocional previa.

El peso del ecosistema familiar: Queda implícito que, aunque la escuela haga un esfuerzo gigantesco a través de la neurodidáctica, las carencias afectivas derivadas de dinámicas familiares complejas (padres adolescentes, cuidadores intermitentes) actúan como un factor limitante. La escuela no puede ser el único entorno de contención

Capítulo 5 - Conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante las entrevistas a docentes, los diarios de campo, la propuesta de intervención en la IED Tesoro de la Cumbre, los aportes teóricos en los que se fundamenta este trabajo investigativo, y en respuesta al objetivo general de fortalecer la convivencia escolar en el grado transición a través de estrategias neurodidácticas, se establecen las siguientes conclusiones:

Se puede determinar que la implementación de estrategias neurodidácticas incide de manera directa y positiva en la convivencia escolar de los niños y niñas de primera infancia. Al integrar el conocimiento sobre la plasticidad cerebral con el juego, el movimiento y la exploración sensorial, se logra trascender el modelo de educación tradicional. Estas estrategias permiten que el aprendizaje deje de ser un proceso meramente cognitivo para convertirse en una experiencia socioemocional integral, dotando a los estudiantes de herramientas pacíficas y sostenibles para interactuar en su entorno.

La investigación evidenció que, en la primera infancia, el reconocimiento y la regulación de las emociones no son procesos innatos, sino que requieren de una "alfabetización emocional" guiada, entendida como un proceso educativo orientado al

desarrollo de competencias emocionales que favorecen el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009). Se concluye que el docente asume un papel fundamental como mediador neuroeducativo por medio de la neurodidáctica; al nombrar las emociones y ofrecer contención pasiva durante los desbordes emocionales (respetando los tiempos neurológicos del niño), el maestro ayuda a disminuir la reactividad de la amígdala y activa la corteza prefrontal. Esto transforma el aula en un entorno seguro que fomenta la autonomía y la responsabilidad emocional.

Además, el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de herramientas lúdicas (como "La Baraja Emocional" , "La Caja Mágica") generaron una transformación en el comportamiento social de los estudiantes. Se concluye que la adecuada gestión emocional individual reduce drásticamente la impulsividad y fomenta la empatía, la escucha activa y la colaboración. Asimismo, el abordaje de los conflictos en el aula ha transitado de un modelo punitivo a uno restaurativo, donde desvincular la identidad del niño y del problema reduce la amenaza percibida por el cerebro y facilita el diálogo y la búsqueda de soluciones conjuntas.

Existe una tensión entre la innovación neurodidáctica y los paradigmas tradicionales: A pesar de los beneficios evidenciados, se concluye que existe una tensión significativa entre las metodologías neurodidácticas y las expectativas de la educación tradicional, tanto a nivel institucional como familiar. La exigencia de mantener a los niños "sentados y callados" representa una barrera para el desarrollo socioemocional. Por tanto, es imperativo deconstruir el concepto clásico de disciplina para consolidar las aulas como laboratorios de exploración donde la emoción sea el motor del aprendizaje.

Se reafirmó que el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar no dependen exclusivamente de las dinámicas en el aula. Las complejidades del entorno familiar, como el cuidado intermitente, la delegación de la crianza a terceros o la paternidad a edades tempranas, impactan directamente la subjetividad y expresión emocional de los estudiantes. Por consiguiente, para que las estrategias neurodidácticas tengan un efecto perdurable, es necesario expandir los horizontes de intervención, promoviendo una conexión estructural y un trabajo articulado entre la escuela y la familia.

La investigación concluyó que la implementación de estrategias neurodidácticas fortaleció de manera significativa la convivencia escolar en los estudiantes de grado transición. Los resultados evidenciaron que el uso del juego, el movimiento, la exploración sensorial, las rutinas afectivas y las actividades centradas en la gestión emocional permitieron trascender modelos tradicionales de enseñanza, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la investigación demostró que cuando el aprendizaje se vincula con experiencias emocionalmente significativas, los niños y niñas participan de manera más activa, fortalecen sus vínculos sociales y desarrollan herramientas más saludables para interactuar con su entorno.

Además se reconoce el papel fundamental del docente como mediador y co-regulador emocional dentro del aula, evidenciando la necesidad de promover procesos de alfabetización emocional en los padres de familia y docentes; La investigación permitió comprender que enseñar en la primera infancia, especialmente en contextos de vulnerabilidad, implica mucho más que transmitir contenidos académicos; requiere docentes capaces de comprender las emociones, acompañar los desbordes emocionales y generar ambientes seguros donde los niños se sientan escuchados, valorados y protegidos. De igual manera, se identificó una transformación en la manera de abordar los conflictos escolares, transitando de prácticas tradicionales y lineales hacia enfoques restaurativos basados en el diálogo, la escucha, la empatía y la comprensión emocional.

6. Referencias

- Armero Díaz, A. M., Enríquez López, M. F., Osejo, M. P., Betancourth Nastul, W., & Serna, A. F. (2015). Inter-Didáctica: El reto intercultural del maestro inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia). *Plumilla Educativa*, 16(2), 44–61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920244>
- Ballesteros Iza, D. A., Cáceres Melo, J. S., & Díaz Rincón, J. S. (2025). *Percepciones del deporte social comunitario como estrategia en la promoción de la convivencia: Un estudio con participantes de la Escuela UDES Fútbol Comunitario del barrio*

- Colorados de la Comuna 1 de Bucaramanga, Colombia 2025* [Trabajo de grado, Universidad de Santander].
<https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/fdc0f528-1b0f-4a67-bc9a-59a78998a401>
- Bar-On, R. (2005). The Bar modelo de inteligencia emocional y social.
- Bayona-Velásquez, E., Núñez-Álvarez, J. R., Pirela-Ríos, A., & Marín-Giraldo, E. (2023). Measurement of energy poverty in the Colombian Caribbean region: A comparative analysis. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 13(6), 6016–6024. <https://doi.org/10.11591/ijece.v13i6.pp6016-6024>
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La neurodidáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación*.
- Berastegui Martínez, J., de la Caba Collado, M. Á., & Pérez Escoda, N. (2020). Evaluación del programa “familias emocionadas”. *Aula Abierta*, 49(4), 421–428. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.421-428>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Síntesis*.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Editorial Octaedro.
- Bueno, D. (2021). *Educación emocional y bienestar*. Plataforma Editorial.
- Cadena Aguirre, M., Zúñiga Sánchez, V., Zapata Salgado, M., & Alcívar Tumbaco, S. (2025). Estrategias lúdicas para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas para estudiantes de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1042-1053. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9361>
- Cárdenas Garay, J. J., Steven Ibarra, J., & Sebastián Chaux, D. (2026). LA DANZA COMO MEDIO PARA SUPRIMIR PARADIGMAS SOCIALES Y MICROMACHISMOS EN LA POBLACIÓN ESCOLAR GRADOS OCTAVOS DEL COLEGIO COMPARTIR SOACHA . *Edu-física.Com*, 18(38), 126–148.
<https://doi.org/10.59514/2027-453X.3904>
- Cardozo Gutiérrez, L. T., & Mejía Torres, N. E. (2024). *Descripción de factores psicosociales de convivencia comunitaria en entornos urbanos en Latinoamérica (2020-2024)* [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/67390/lcardozog.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2015). *The emotionally intelligent manager*. Jossey-Bass.

- Castillo Venegas, A. T., Capetillo Medrano, C. B., & Rochin Berumen, F. L. (2025). Comunicación/educación sobre el maltrato animal en la primera infancia: Communication/education about animal abuse in early childhood. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 511 – 524. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3643>
- Cevallos-Laverde, L. B., López-Lozada, N. I., Calero-Albán, M. P., & Miguez-Loja, K. E. (2025). Importancia del desarrollo social y emocional en los niños en la etapa de EGB. *MQRInvestigar*, 9(2), e497. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e497>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006.
- Congreso de Colombia. (2025). Ley No. 2503 de 2025, por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Congreso de la República. (2016). Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.
- Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Preámbulo: El pueblo de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Cuadros Arismendy, J. E., & Mancera Caldas, A. S. (2021). Incidencia de la concepción del desarrollo infantil en la corresponsabilidad de las familias de niños y niñas de primera infancia en el contexto educativo. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), pp. 1–20. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.61678>
- Cuervo, Á., & González, M. (2021). Desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200045>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2019). *Cómo aprendemos: Los cuatro pilares del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- Devajit Mohajan y Haradhan Kumar Mohajan. (2022). Desarrollo de la teoría fundamentada en las ciencias sociales: un enfoque cualitativo. *Estudios en ciencias sociales y*

- humanidades , 1 (5), 13-24. Recuperado de
<https://www.paradigmpress.org/SSSH/article/view/342>
- Ebert, M., Hoffman, J. D., Ivcevic, Z., Phan, A., & Brackett, M. A. (2015). Teaching emotion regulation skills in schools: The role of emotional intelligence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.002>
- Escalante Gómez, E. (2009). Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos: El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria*, 18(1), 57–67
<https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-1/5.pdf>
- Estrategias Lúdicas para la Formación en Valores y Resolución Pacífica de Conflictos en Niños y Niñas de Educación Inicial en Ecuador. (2025). *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 2(2), 872–907. <https://doi.org/10.70577/ypaw2v75>
- Forés, A. (2019). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Forés, A., & Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. UOC.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Guaman Pacalla, E. M., Medina Villavicencio, D. D., Ochoa Ortiz, K. M., & Toapanta Mina, G. D. (2025). Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en Educación Inicial I (1 a 2 años). *Yachakuna - Revista Científica*, 2(1), 70-78.
<https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p70-78>
- Hernández, L. M. (2018). El conflicto en la primera infancia: Una mirada pedagógica.
- Holguin-Alvarez, J., Rodríguez Rojas, M., Romero-Hermoza, R. M., Ledesma-Pérez, F., & Cruz-Montero, J. (2021). Digital competences and resilience: A theoretical review focused on teachers. *Apuntes Universitarios*, 11(4).
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/773/807>
- Johansen, J. P., Cain, C. K., Ostroff, L. E., & LeDoux, J. E. (2011). Molecular mechanisms of fear learning and memory. *Cell*, 147(3), 509–524. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2011.10.009>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Revisión metodológica sistemática: Desarrollo de un marco para una guía de entrevista semiestructurada cualitativa. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- López, V. (2022). *Convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad*

- Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143-155. <https://doi.org/10.69516/m9f8jh22>
- Mendoza, J., Rojas, L., & Pérez, A. (2020). Aprendizaje emocional y convivencia escolar en educación inicial. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(1), 67–83.
- Montúfar Acosta Yessenia Elizabeth, Espinosa Barahona Ruth Cecilia, Vilatuña Chávez María Patricia, Vizcaíno Boada Alejandra Elizabeth, Cueva Rueda Vicenta Mireya, & Montaleza Cajamarca Gioconda Piedad. (2024). Neurodidáctica y sus implicaciones para el diseño de estrategias de enseñanza inclusivas en el aula. In *Código Científico Revista de Investigación*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Neurodid%C3%A1ctica-y-sus-implicaciones-para-el-dise%C3%B1o-Acosta-Barahona/4dc810f113299a10305dff61078d8eeadd551539>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Núñez, L. (2017). El juego como estrategia de aprendizaje en educación infantil. *Revista de Innovación Educativa*.
- Ocampo Eyzaguirre, J. (2019). Neurodidáctica y práctica pedagógica: Aportes desde la neurociencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 89–104.
<https://doi.org/10.35362/rie7913347>
- Peregrina Nievas, P., & Gallardo-Montes, C. d. P. (2023). La formación en neuroeducación de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria: un análisis de contenido de las universidades públicas de Andalucía. *Ciencias de la Educación*, 13 (10), 1006. <https://doi.org/10.3390/educsci13101006>
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral del niño*. Harcourt, Brace.
- Presa, A. (2020). *Emociones y aprendizaje en el aula*.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Pucuji Condor Magaly Estefania, Valencia Pilatasig María Mercedes, & Defaz Gallardo Yolanda Paola. (2025). Desarrollo socioemocional y la conducta de los niños de Educación Inicial. In *Revista Ecuatoriana de Psicología*.
<https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/237>
- Punch, S. (2012). Hidden struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. *Emotion, Space and Society*, 5(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.09.005>

- Romero Morocho, M. A., Valarezo Alonzo, D. E., Uzho Pacheco, A. A., & Luzuriaga Caamaño, T. J. (2025). Plasticidade Cerebral e Aprendizagem Significativa: Implicações Psicopedagógicas no Ensino Superior. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 212–225. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.405>
- Sagnay Illapa, B. E. (2024). Neurodidactics and its impact on child development. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 28(125), 88-96. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.858>
- Sagnay Illapa, J. (2024). Estrategias neurodidácticas y regulación emocional en niños de 4 a 5 años.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad, 9(3), 185–211.
- Sánchez Torres, Roberto Mauricio, Manzano Murillo, Lizeth Dayana, & Maturana Cifuentes, Laura Antonia. (2022). Labor informality and monetary and multidimensional poverty in Bogotá and the Metropolitan Area. *Problemas del desarrollo*, 53(208), 31-63. Epub 06 de junio de 2022. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2022.208.69754>
- Sánchez, K., & Ospina, Y. (2020). La comunicación asertiva como eje del aprendizaje. *Revista de Pedagogía*.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Torres, A. (2017). La ley de Hebb y la plasticidad cerebral.
- Túa, A. (2021). Familia y escuela: Corresponsabilidad en la formación.
- Zambrano Álava, M. A., Delgado Anchundia, M. L., Espinoza López, S. B., Espinal Mero, V. d. R., & López Flores, M. S. (2025). El uso de actividades lúdicas como método de enseñanza-aprendizaje centrado en el crecimiento mental en los niños de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 14278-14300. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20592
- Zapata Canaza, S., & Zapata Canaza, E. (2024). Convivencia escolar y prevención de la violencia en el entorno urbano. *Revista de Ciencias Sociales*.

Anexos

Se incluyen 12 anexos adicionales que complementan la información presentada en este documento. A continuación, se presenta la lista de los anexos y estos serán encontrados en el siguiente enlace: [ANEXOS- ONE DRIVE](#)

- Anexo 1 Autorización por parte de la institución
- Anexo 2 Autorización consentimiento informado padres de familia y estudiantes
- Anexo 3 Asentimiento estudiantes
- Anexo 4 Autorización consentimiento informado a docentes
- Anexo 5 Formato de entrevista semiestructurada a docentes
- Anexo 6 Enlace encuesta sociodemográfica
- Anexo 7 Formato de planeaciones neuroemociones, emociones que educan
- Anexo 8 Formato de diarios de Campo
- Anexo 9 Transcripción de entrevistas
- Anexo 10 Planeaciones de intervención estrategias neurodidacticas con la información diligenciada
- Anexo 11 Diarios de Campo diligenciados con las fotografías
- Anexo 12 Matriz categorial