



Estrategia Psicopedagógica Para La Prevención De Microviolencias Y La Reparación Del Daño Socioemocional En La Primera Infancia

Nombre de los autores:

Ingri Liseth Fandiño Tamayo

Diana Andrea Hernández Fonseca

Mónica Andrea Navarrete Chávez

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá

Junio– 2026

Estrategia Psicopedagógica Para La Prevención De Microviolencias Y La Reparación Del Daño Socioemocional En La Primera Infancia

Docente: Johana Andrea Aguilar Agudelo

Nombre de los autores

Ingri Liseth Fandiño Tamayo
Diana Andrea Hernández Fonseca
Mónica Andrea Navarrete Chávez

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá - Colombia
Junio— 2026

Tabla De Contenido General.

Resumen.....	4
Abstract.....	6
Palabras Clave.....	7
Introducción	8
Capítulo 1 – Contextualización de la problemática	10
1.1. Problema de investigación	10
1.2. Objetivos	12
1.2.1. Objetivo general	12
1.2.1.1. Objetivos específicos	12
1.3. Justificación	12
Capítulo 2 – Fundamento de la investigación.....	14
2.1. Antecedentes	14
2.2. Marco teórico - conceptual.....	18
2.2.1. Categoría 1: Microviolencias en la primera infancia	21
2.2.1.1. Violencia simbólica	24
2.2.2. Categoría 2: Desarrollo socioemocional en la primera infancia	26
2.2.2.1. Apego	29
2.2.2.2. Regulación emocional	31
2.2.2.3. Reparación del daño.....	32
2.2.2.4. Autogestión de emociones	33
2.2.3. Categoría 3. Estrategias psicopedagógicas, para la reparación del daño	34
2.2.3.1. Pedagogía del cuidado.....	35
2.2.3.2. Educación emocional.....	36
2.2.3.3. Enfoque restaurativo.....	37
2.3. Marco legal y/o normativo	38
Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación	41



3.1. Tipo de estudio	41
3.2. Población	43
3.3. Procedimientos.....	46
3.4. Técnicas para la recolección de datos	48
3.4.1. Técnica entrevista semiestructurada	49
3.4.2. Técnica grupo focal	50
3.5. Técnicas para el análisis de datos	51
3.6. Consideraciones éticas y de integridad científica	54
4. Análisis de resultados.....	56
4.1 Análisis descriptivo e interpretativo.	56
4.2 Convergencias: hacia una pedagogía centrada en lo socioemocional.....	69
4.3. Tensiones en la práctica pedagógica: entre el acompañamiento y el control.	70
4.4. Categoría 1. Microviolencias en la primera infancia.	71
4.5. Categoría 2. Desarrollo socioemocional en la primera infancia.	71
4.6. Categoría 3. Estrategias psicopedagógicas para la reparación del daño.	72
4.7. Discusión	73
4.8 Síntesis de limitaciones e innovación del estudio.....	81
5. Referencias.....	83
6. Anexos.....	88

Resumen

El presente proyecto de investigación busca analizar, diseñar y proponer una estrategia psicopedagógica (EmocionaLab) orientada a la prevención de microviolencias y a la reparación del daño socioemocional en la primera infancia de la Institución Educativa San Marcos del municipio de Muzo. Se reconoce que las microviolencias, en varias ocasiones, son prácticas invisibilizadas y normalizadas y que afectan el bienestar emocional y social de los niños y las niñas en los primeros años de vida. Estas prácticas, que incluyen expresiones verbales descalificadoras, actitudes de indiferencia, gestos de exclusión o dinámicas de trato negativo, no solo vulneran los derechos fundamentales, sino que además generan huellas en el desarrollo afectivo, la autoestima y las capacidades relacionales de la niñez. En este sentido, esta investigación plantea la necesidad de repensar los escenarios educativos como espacios protectores y transformadores, capaces de promover la convivencia respetuosa, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la empatía. La estrategia se realizó con el fin de comprender las experiencias y percepciones de las docentes, frente a las microviolencias y sus consecuencias. Se pretenden además identificar prácticas pedagógicas significativas que favorezcan la construcción de vínculos seguros y la reparación de los daños socioemocionales ocasionados por interacciones inadecuadas en la primera infancia. En cuanto a la metodología empleada, este estudio es de tipo investigación acción, sigue una línea de formación docente y tiene una realidad problemática con un enfoque cualitativo, se utiliza el análisis de contenido narrativo para valorar las experiencias y recoger las voces de las participantes involucradas. La investigación busca generar aportes tanto teóricos como prácticos: en lo teórico, se propone profundizar en la conceptualización de las microviolencias en la infancia, visibilizando

manifestaciones y efectos en el desarrollo integral. En lo práctico, se proyecta la construcción de una estrategia psicopedagógica integradora que promueva la prevención de estas formas de violencia cotidiana y contribuya a procesos de reparación del daño socioemocional. Esta estrategia estará centrada en el fortalecimiento de la comunicación asertiva y la creación de ambientes basados en el respeto y la confianza. Se espera que los resultados de este proyecto constituyan un insumo pedagógico para la formación de educadores, aportando a la construcción de escenarios educativos más humanos y democráticos; de esta manera, la investigación se proyecta como una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y contribuir al desarrollo pleno y armónico de los niños y las niñas, asegurando su derecho a crecer libres de violencia y rodeados de afecto, cuidado y reconocimiento.¹

Abstract

This research project aims to analyze, design, and propose pedagogical strategies (EmocionaLab) focused on preventing microaggressions and repairing socioemotional harm in early childhood. It begins with the understanding that microaggressions are often invisible and normalized, negatively impacting the emotional and social well-being of young children. These practices, which include demeaning verbal expressions, indifferent attitudes, exclusionary gestures, or negative treatment dynamics, not only violate fundamental rights but also leave lasting impacts on children's emotional development, self-esteem, and relational abilities. In this context, the study emphasizes the need to rethink educational settings as protective and transformative spaces that foster respectful coexistence, promote peaceful conflict resolution, and strengthen empathy. The strategy will seek to understand the experiences and perceptions of

teachers, educational agents, and caregivers regarding microaggressions and their consequences.

It also aims to identify

Theoretically, it will deepen the conceptualization of microaggressions in childhood by highlighting their manifestations and effects on holistic development. Practically, it aims to develop a set of innovative psycho-pedagogical strategies that promote the prevention of everyday violence and support socioemotional repair processes. These strategies will focus on strengthening self-esteem, emotional self-regulation, assertive communication, and creating environments based on respect and trust. The results of this project are expected to serve as a pedagogical resource for educator training, contributing to the creation of more humane and democratic educational environments. In this way, the research represents an opportunity to transform pedagogical practices and promote the full and harmonious development of children, ensuring their rights to grow free from violence and surrounded by affection, care, and recognition.

¹ **Datos del perfil académico.**

Ingri Liseth Fandiño Tamayo, C.C. 1049627253, CvLAC:

<https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do> ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5979-5297>, Google Scholar: <https://scholar.google.com/scholar?scilib=1&hl=es>

Diana Andrea Hernández Fonseca, C.C. 1049624582, CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002383739, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9160-3629>, Google Scholar: hernandezfdandrea@gmail.com

Mónica Andrea Navarrete Chávez, C.C. 52666124, CvLAC: <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoH>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7754-8721>, Google

Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es

Palabras Clave

Desarrollo socioemocional
Estrategias psicopedagógicas
Intervención temprana
Microviolencias
Primera infancia
Reparación del daño

Keywords

Socio-emotional development
Psycho-pedagogical strategies
Early intervention
Microaggressions
Early childhood
Healing

Introducción.

La metodología que se ha elegido para el desarrollo de esta investigación, es la del tipo de investigación – acción, ya que busca resolver problemas en una comunidad específica a través de un proceso cíclico de planificación, acción y observación en el entorno educativo, e involucra de manera activa a los diferentes agentes de la educación desde una visión y perspectiva participativa y colaborativa; las docentes se convierten en coinvestigadoras para observar, analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas utilizadas en su contexto y cómo transformarlas para que aporten a nivel de fortalecimiento de entornos infantiles y promoción del buen trato.

Esta investigación se fundamenta en la identificación de las microviolencias en la infancia y en el análisis de algunas estrategias que se pueden desarrollar para realizar la reparación del daño socioemocional desde una perspectiva psicopedagógica integral. Esta investigación, busca no solo comprender las manifestaciones de microviolencias en la primera infancia, sino también generar prácticas psicopedagógicas transformadoras que fortalezcan el bienestar emocional y la convivencia en contextos educativos. Es importante considerar los entornos en los que se desarrollan los niños y las niñas, así como las estructuras institucionales y sociales a las que pertenecen, pues son ellos los que pueden tomar acción en cuanto a la prevención de formas de violencia y la promoción del buen trato.

Con el desarrollo de esta investigación se involucrarán de forma activa los roles de las docentes, especialmente en las herramientas integrales que incluyan el trabajo psicoeducativo e institucional, están orientadas a fomentar la educación emocional y los valores éticos y morales desde la primera infancia, a la formación de docentes en el reconocimiento, identificación y prevención de las microviolencias, así como en la reparación del daño socioemocional.

Esta investigación está estructurada de forma integral en un documento de cinco capítulos principales: en el primer capítulo se presenta la contextualización de la problemática, en donde se define el problema de la investigación, se establecen los objetivos y la justificación para este estudio. En el capítulo dos encontraremos la fundamentación de la investigación, incluyendo los antecedentes, marcos teóricos y legales que sustentan el desarrollo del trabajo. El capítulo tres presenta los aspectos metodológicos que brindan la información acerca de la población de estudio, los procedimientos y técnicas para el análisis y la recolección de datos. En el capítulo

cuatro se mostrarán los resultados obtenidos teniendo en cuenta la reflexión, el análisis y la interpretación de la información recogida a fin de generar un informe que genere participación de los miembros de la comunidad y que pueda motivar a futuras investigaciones. Finalmente, el capítulo cinco presentará las conclusiones generales del proceso de investigación, y se presentarán anexos, estrategia psicopedagógica y referencias bibliográficas.

El propósito principal de este trabajo es proveer y proponer opciones metodológicas y psicopedagógicas dirigidas a las docentes, con el fin de fortalecer y fomentar sus prácticas para que estén basadas en el respeto y el buen trato, todo esto para la prevención de las microviolencias y para apoyar la recuperación emocional de los niños y las niñas en la etapa de la primera infancia.

Capítulo 1 – Contextualización de la problemática

1.1. Problema de investigación

El problema central de esta investigación se basa en comprender cómo las microviolencias impactan el desarrollo socioemocional durante la primera infancia, identificando las estrategias psicopedagógicas que pueden contribuir de manera efectiva a su prevención y a la reparación del daño emocional dentro del contexto escolar para fortalecer las habilidades socioemocionales esenciales para las interacciones sociales.

Con el enfoque de esta investigación - acción, deseamos resaltar que el problema no solo fue analizado, sino también reflexionado colectivamente con la comunidad educativa desde el proceso de recolección de información, para construir ambientes escolares que generen entornos saludables y positivos para sus miembros.

Esta investigación está dirigida a las docentes de primera infancia de la “Institución Educativa San Marcos del municipio de Muzo. Atiende a estudiantes en edades de primera infancia con el acompañamiento de 6 docentes, ofrece adicionalmente los servicios de educación en preescolar, primaria, secundaria, y el programa de adultos CEDEBOY, a una población mixta, que en la actualidad supera los 1100 estudiantes. En su planta de personal cuenta con 48 docentes, 4 directivos docentes, 3 administrativos y 5 operativos. Adicionalmente ha buscado integrar el programa técnico en sistemas y el técnico en gestión administrativa en convenio con el SENA, con el fin de brindar nuevas oportunidades de formación a los niños, niñas y jóvenes del municipio de Muzo”. (Institución Educativa San Marcos, s. f.). Además, las familias de estos estudiantes hacen parte del sector rural y urbano del municipio, lo que trae consigo realidades sociales y culturales que pueden influir en el desarrollo de los niños y las niñas y el abordaje de las microviolencias.

El entorno sociocultural de la región se caracteriza por su contexto rural y minero (territorio esmeraldero), con una historia de pobreza y violencia que afecta a las familias y a las infancias quienes se ven afectadas por factores externos que generan en ellos consecuencias como la deserción escolar, la evasión por factores económicos, o la influencia de redes ilegales que afectan a la comunidad. La comunidad educativa trabaja por mantener ambientes educativos seguros que favorezcan su desarrollo personal y social para prevenir condiciones de microviolencias.

¿De qué manera una propuesta psicopedagógica basada en la restauración de las interacciones cotidianas de niños y niñas permite la identificación de microviolencias invisibilizadas en el contexto de la primera infancia?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Deconstruir las prácticas docentes a través del diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas orientadas a la identificación de microviolencias y la restauración de vínculos socioemocionales en la primera infancia.

1.2.1.1. Objetivos específicos

- Explorar las percepciones de los docentes de primera infancia con respecto a la presencia de microviolencias en el contexto educativo en la Institución Educativa San Marcos de Muzo.
- Fundamentar estrategias psicopedagógicas para la prevención de las microviolencias y la reparación del daño socioemocional en el contexto escolar.
- Proponer la estrategia psicopedagógica para las docentes y vincularlas en procesos de formación y acompañamiento emocional que favorezcan ambientes seguros y afectivos.

1.3. Justificación

Entendiendo que la infancia es una de las etapas más relevantes en el desarrollo del ser humano, es necesario abordar integralmente a los niños y las niñas en sus dimensiones emocional, social y cognitiva. Se evidencia, desde el contexto propio de la microviolencia, que es una realidad constante, y a veces normalizada. La investigación se justifica socialmente

porque responde a una problemática presente en los entornos educativos: las microviolencias que, aunque muchas veces pasan inadvertidas, afectan profundamente el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas en la primera infancia. Estas manifestaciones de maltrato simbólico, exclusión o desvalorización inciden en su autoestima, su forma de relacionarse y su percepción del entorno escolar. Abordar esta situación desde una mirada preventiva permite construir comunidades educativas más empáticas, equitativas y conscientes del impacto que tienen las interacciones cotidianas sobre el bienestar infantil. De esta manera, la propuesta contribuye al fortalecimiento del tejido social desde las primeras etapas del desarrollo, promoviendo una cultura del cuidado y del respeto mutuo.

La educación en la gestión socioemocional busca preparar a los niños y a las niñas para enfrentar de manera constructiva y analítica los desafíos cotidianos, fomentar en ellos una sana autoestima y brindarles herramientas; estos serán aspectos clave para su éxito futuro en lo académico y lo social. Desarrollar pensamiento crítico y habilidades para la resolución de conflictos armonizará su espacio educativo, les abrirá la posibilidad de realizar actividades colaborativas y permitirá que el trabajo académico sea eficaz y efectivo. Estas competencias no solo son fundamentales para su bienestar personal, sino también para el establecimiento de un clima de relaciones positivas en su entorno. En este proceso, las docentes tienen un papel fundamental, al ser guías y modelos para sus estudiantes. Su misión deberá ser proponer e implementar estrategias psicopedagógicas e inclusivas y mostrarse como facilitadoras al establecer y procurar un entorno de aula respetuoso y seguro para sus estudiantes. Además, la sensibilización, capacitación y acompañamiento para las docentes se vuelven determinantes, para mitigar impactos negativos y para fomentar la reparación emocional temprana.

Desde el campo pedagógico, esta investigación se orienta al fortalecimiento del rol docente como agente clave en la reparación emocional y la promoción de la convivencia pacífica. Las maestras, al reconocer las microviolencias presentes en su práctica, pueden transformar su quehacer educativo mediante estrategias psicopedagógicas que favorezcan el diálogo, la empatía y la autorregulación emocional. En este sentido, la investigación - acción se asume como el enfoque idóneo, pues implica un proceso reflexivo en el que los actores educativos analizan y transforman sus propias prácticas. Este enfoque permite construir conocimiento desde la experiencia, generar cambios sostenibles y promover la participación de la comunidad educativa en la búsqueda de un ambiente escolar protector y afectivo.

Académicamente, la investigación aporta a la línea de formación docente, al proponer una mirada integral del desarrollo infantil en contextos educativos. Reconoce la diversidad emocional, cultural y social de los niños y las niñas como punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y contextualizadas. Además, contribuye al campo de la psicopedagogía al integrar el componente socioemocional como eje transversal en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Con ello, se genera conocimiento útil para la formación docente y para la consolidación de prácticas educativas centradas en el respeto, la empatía y la reparación del daño emocional desde los primeros años de vida.

Capítulo 2 – Fundamento de la investigación

2.1. Antecedentes

A través del tiempo y actualmente en nuestra sociedad, se ha identificado cada vez más la necesidad de trabajar en la emocionalidad del hombre; en efecto, y en concordancia con nuestro tema principal, durante los primeros años se construyen parte de la identidad, la autoestima y las

habilidades socioemocionales para la gestión de conflictos, se desarrolla el pensamiento creativo y se trazan las experiencias significativas que pueden perdurar en el tiempo y en la vida de cada individuo.

En algunos trabajos de grado previos revisados, se evidenciaron ideas, sucesos y aportes significativos que dialogaban y se interconectaban con el objetivo de la presente investigación; por ejemplo, en el campo de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias socioemocionales como eje transformador de las prácticas educativas, destacamos el estudio llamado: “Estrategias pedagógicas para promover la cátedra de paz en la escuela rural Venceremos”, aquí identificamos que se resalta la necesidad de la educación para la paz como un proceso transversal y vivencial que fortalece la cultura escolar en contextos rurales. Se entiende la necesidad de reforzar valores como: la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, generando entornos protectores que mejoren y favorezcan la convivencia escolar. Este enfoque coincide con el interés del presente trabajo en lo que comprende la escuela como eje fundamental, como un escenario clave para la construcción de relaciones pacíficas y en resaltar el papel de docentes y cuidadores para fortalecer el bienestar de los niños y las niñas.

Además, mencionaremos la investigación titulada: “La gestión emocional en la infancia: un proceso clave para las relaciones sociales asertivas” ya que contribuye con elementos relevantes al destacar la importancia del reconocimiento, la expresión, la autorregulación emocional desde edades tempranas, la necesidad primaria de mantener relaciones sociales armónicas y se interrelaciona con la base de nuestra investigación, en cuanto a las edades preescolares y su relación del trabajo con la emocionalidad.

Identificamos adicionalmente otro estudio que llamó nuestra atención: “De observador a transformador: el rol del espectador en situaciones de acoso escolar”. Este trabajo de investigación nos brindó un aporte clave al analizar la figura del “observador” como agente activo en la prevención de la violencia escolar y nos hizo reflexionar sobre la importancia de ser objetivos. Este estudio coincide con la investigación actual con respecto a la necesidad de fortalecer habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, se distingue porque su énfasis está puesto en estudiantes de grado séptimo y en situaciones explícitas de acoso escolar, mientras que el presente trabajo aborda la población preescolar ampliando el análisis a otras dinámicas de convivencia.

Al final del análisis de varios documentos, encontramos que estos antecedentes investigativos resaltan que el desarrollo de competencias socioemocionales y la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas son fundamentales para transformar las relaciones escolares. Cada uno de los trabajos revisados aporta perspectivas complementarias que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado e identifican puntos de convergencia que respaldan la relevancia del presente estudio.

Un informe sobre las habilidades socioemocionales en las aulas de América Latina y el Caribe resalta la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral y como el docente crea campos respetuosos y saludables, a sí mismo, se evidencian vacíos en el trabajo específico de la afectación de las microviolencias en el desarrollo de habilidades y la no existencia de un currículo escolar establecido que garantice el cuidado y la prevención.

Para el rol investigador, este rastreo reconoce las habilidades socioemocionales como la base para que los niños y las niñas en su ámbito educativo mejoren su rendimiento académico, puedan gestionar sus emociones y puedan trabajar en la salud mental, garantizando de esta manera una mejor relación docente - estudiante. Partiendo desde esta importancia, vemos la necesidad que desde el sistema educativo se integre todo lo que relaciona el desarrollo socioemocional para prevenir las microviolencias y fortalecer la convivencia escolar y la integración en diferentes contextos sociales y culturales.

Para esta investigación tuvimos presentes algunos aportes teóricos y normativos que nos permitieron comprender y esclarecer que las microviolencias son prácticas cotidianas, sutiles y frecuentemente normalizadas, que tienen un alto impacto en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas en la primera infancia. Debido a esto, consultamos al autor, Derald Wing Sue (2020), quien nos aporta una base conceptual clave al definir las microagresiones como actos verbales, conductuales o ambientales que transmiten mensajes de desvalorización y exclusión. Aunque sus estudios se centraron en poblaciones adultas, sus ideas y postulados resultan pertinentes para esta tesis, al evidenciar cómo estas prácticas generan afectaciones en la identidad, la autoestima y el bienestar emocional, lo que refuerza la necesidad de intervenir tempranamente en contextos educativos. Resalta la relación directa entre la cultura social y la prevención de agresiones tempranas.

Desde una perspectiva educativa y restaurativa, nombraremos a los autores Arroyo y López (2023), quienes profundizan en lo que significan las microviolencias en el aula, integrando la psicología del trauma y la pedagogía crítica. Sus hallazgos coinciden con el

enfoque de esta investigación, ya que señalan que las microviolencias pueden producir respuestas emocionales similares a experiencias traumáticas en la infancia, lo que exige estrategias pedagógicas que no solo prevengan, sino que también reparen el daño socioemocional. Este aporte se articula directamente con el enfoque de investigación - acción asumido en la tesis, al promover la reflexión y transformación de las prácticas docentes. De aquí también, la importancia de abordar directamente el tema de esta investigación, en donde nuevas estrategias psicopedagógicas pretendan servir como herramientas para el manejo de casos en el aula y de modelo para padres y cuidadores.

Por su parte, González (2022), destaca el papel del docente y de la familia como agentes fundamentales en la creación de entornos escolares inclusivos y protectores. Sus aportes fortalecen el propósito de esta investigación al evidenciar que las estrategias pedagógicas participativas favorecen la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional, aunque deja abierto el reto de contextualizar dichas estrategias a realidades socioculturales específicas, aspecto que esta tesis aborda en el contexto del municipio de Muzo.

2.2. Marco teórico - conceptual

Uno de los retos más relevantes en la actualidad es saber manejar en diferentes contextos, lo que trae consigo las microviolencias, acciones que por lo general son sutiles, normalizadas y que se realizan en espacios que son de socialización cotidiana; estas acciones llevan a establecer en niños y niñas daños en su desarrollo socioemocional, por ende esta investigación aborda en su marco teórico conceptual una pregunta que se dirige a realizar una retroalimentación sobre ¿Cómo las estrategias psicopedagógicas pueden contribuir, a través de un

proceso de investigación - acción, a prevenir las microviolencias y reparar el daño socioemocional en la primera infancia?

La presente investigación se sustenta en actos observados en la población infantil de Muzo que comulgan con los aportes teóricos y normativos que permiten comprender las microviolencias como prácticas cotidianas, sutiles y frecuentes, normalizadas y de alto impacto en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas en la primera infancia. Por ejemplo, Derald Wing Sue (2020), aporta una base conceptual al definir las microagresiones como actos verbales, conductuales o ambientales que transmiten mensajes de desvalorización y exclusión, habla de huellas emocionales y ubica el contexto escolar como relevante dentro de sus estudios. Sus postulados resultan pertinentes para esta tesis, al evidenciar cómo estas prácticas generan afectaciones en la identidad, la autoestima y el bienestar emocional, lo cual refuerza la necesidad de intervenir tempranamente en contextos educativos.

Por otro lado, y desde los enfoques educativo y restaurativo, autores como Arroyo y López (2023), profundizan en las microviolencias en el aula, integrando la psicología del trauma y la pedagogía crítica, ellos sustentan que las microviolencias pueden producir respuestas emocionales similares a experiencias traumáticas en la infancia, lo que exige estrategias pedagógicas que no solo prevengan, sino que también reparen el daño socioemocional; o Bisquerra (2015), quien resalta la importancia de la educación emocional continua desde temprana edad, usando juegos simbólicos y narrativas, para fortalecer autoestima y comunicación asertiva en contextos vulnerables. Estos aportes se articulan directamente con el enfoque de investigación - acción de este trabajo, al promover la reflexión y transformación de las prácticas docentes.

Como base para la creación de entornos escolares inclusivos y protectores, González (2022), destaca el papel fundamental del docente y de la familia. Sus aportes fortalecen el propósito de esta investigación al evidenciar que las estrategias pedagógicas participativas favorecen la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional, sin embargo, considera el reto de contextualizar dichas estrategias a realidades socioculturales específicas, aspecto que esta tesis aborda en el contexto del municipio de Muzo. Noddings, N. (2013), postula la pedagogía del cuidado; se centra en las relaciones recíprocas de empatía y escucha activa para la reparación de los daños emocionales, por lo que las aulas deberán entonces transformarse en espacios de protección, al concebir el cuidado como una relación ética basada en la atención, la empatía y la responsabilidad hacia el otro. En el ámbito educativo, esta perspectiva resalta la importancia de ofrecer entornos seguros y afectivos para los niños y las niñas. En consecuencia, la reparación del daño no se limita a corregir conductas, sino que implica reconstruir vínculos, reconocer las emociones involucradas y generar espacios de acompañamiento que favorezcan la confianza y el bienestar. Esta visión orienta prácticas pedagógicas más humanas, centradas en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Se fundamenta en una comprensión amplia de la violencia, las emociones y el cuidado en los contextos educativos, articulando diferentes corrientes que permiten interpretar y transformar la realidad observada. Se retoma el enfoque de Galtung J. (1990), quien plantea que la paz no se reduce a la ausencia de violencia directa, sino que también implica la superación de formas estructurales y culturales que se reproducen en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, las microviolencias en la primera infancia pueden entenderse como manifestaciones sutiles,

frecuentemente normalizadas, que afectan la dignidad, la participación y el bienestar emocional de los niños y las niñas. Estas prácticas, aunque poco visibles, generan efectos acumulativos que inciden en la construcción de relaciones y en el desarrollo integral, por lo que resulta fundamental abordarlas desde un enfoque preventivo y transformador.

En coherencia con lo anterior, los aportes de Sanz F. (2017), permiten profundizar en la comprensión de las microviolencias desde una dimensión afectiva y relacional, al señalar que las experiencias emocionales tempranas influyen significativamente en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás. En este sentido, prácticas como la descalificación, la indiferencia o el trato autoritario pueden constituirse en formas de violencia que afectan la autoestima y la seguridad emocional. Desde esta mirada, la prevención de microviolencias requiere promover vínculos basados en el respeto, la escucha activa y la validación emocional, incorporando la educación emocional como eje transversal en las prácticas pedagógicas.

Los planteamientos de Goleman D. (1995), fortalecen el marco teórico al destacar la relevancia de desarrollar competencias emocionales como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales desde edades tempranas. La inteligencia emocional se configura como una herramienta esencial para prevenir conflictos, mejorar la convivencia y promover relaciones saludables en el aula.

En este contexto, se comprende que muchas microviolencias surgen de dificultades en la gestión emocional, tanto en niños y niñas, como en adultos, lo que evidencia la necesidad de implementar procesos formativos que fortalezcan estas habilidades en la comunidad educativa.

La relación entre estos referentes teóricos y la problemática abordada es directa, dado que coinciden en la importancia de transformar las dinámicas relacionales que inciden en el bienestar socioemocional en la infancia.

2.2.1. Categoría 1: Microviolencias en la primera infancia

Etapas que abarca aproximadamente desde el nacimiento hasta los 6 años, es clave en el desarrollo emocional, cognitivo y social del ser humano. Durante este período, el cerebro es especialmente sensible a las experiencias del entorno (Shonkoff & Phillips, 2000), por lo que la exposición a formas sutiles de violencia puede tener consecuencias duraderas en el desarrollo del niño o niña.

Entender la violencia desde lo más sutil (microviolencia), invita a reconstruir las diferentes formas de cómo nos relacionamos en entornos educativos y sociales desde la primera infancia. Identificando que estas manifestaciones en ocasiones pasan desapercibidas, generando huellas en su desarrollo socioemocional, psicológico, autoestima y capacidad de relacionarse con los demás. Abarcar estas acciones conlleva a un trabajo ético y pedagógico para suprimir esas formas de microviolencia, es por ello que se debe asumir responsabilidad colectiva entre escuela, familia y sociedad con el objetivo de promover un ambiente libre de daño y generar bienestar.

Dentro de este amplio concepto, las microviolencias son manifestaciones sutiles y normalizadas de violencia que no siempre son fácilmente identificables, pero que generan daño emocional, psicológico y/o social. El término fue acuñado por la filósofa Sanz F. (2003), quien lo define como: “conductas, gestos, comentarios y actitudes cotidianas que, sin ser abiertamente

violentas, refuerzan relaciones de poder desiguales”. Estas microagresiones se manifiestan en forma de desprecio, invisibilización, indiferencia o descalificación.

Uno de los problemas más complicados de esta manifestación se dirige a la naturalización de las microviolencias, al normalizar y comprender cómo las prácticas sociales históricamente establecidas se perciben como rutinas normales e inevitables. En el campo de las infancias, conductas como gritar, golpear, comparar, ignorar, etc., son utilizadas por los adultos como recursos de crianza y enseñanza. Estos aspectos Bourdieu P. (1991), los identifica como el “habitus”, y se refiere a cómo las personas conciben estos tratos como naturales, evidentes y hasta necesarios, sin reconocer en ellos la historia de dominación que los produjo. Uno de los mecanismos psicológicos más estudiados en la invisibilización de las microviolencias es el de la “racionalización protectora”, en donde el adulto sustenta que el acto violento es un acto de amor, de formación o de preparación para la vida, son formulaciones que revelan una paradoja estructural; el daño se ejerce por el bienestar del niño.

En el espectro de las violencias normalizadas; las microviolencias, aunque carecen de una agresividad física explícita, generan un impacto acumulativo en el bienestar emocional y social del infante. Según la propuesta original de Sanz F. (2003), estas conductas refuerzan relaciones de poder asimétricas a través de gestos, comentarios o actitudes de desprecio e indiferencia. En la actualidad, el análisis de estas dinámicas permite categorizarlas en tres ejes fundamentales para su comprensión argumentativa:

Microviolencias Verbales: Este tipo de agresión se manifiesta mediante el uso del

lenguaje de manera descalificadora García Vega L. (2020), señala que el empleo de diminutivos,

despectivos, o el uso de un sarcasmo que sobrepasa la capacidad cognitiva del niño, pero que este percibe como una burla, constituye una forma de maltrato psicológico. Asimismo, la denominada "ley del hielo" o el silencio punitivo, es utilizado como un mecanismo de control que genera ansiedad e inseguridad en el desarrollo del apego.

Microviolencias Gestuales: La comunicación no verbal juega un rol determinante en la percepción de seguridad del menor. De acuerdo con investigaciones de Martínez-Otero V. (2022), las miradas de desaprobación, los suspiros constantes de agotamiento y las posturas corporales rígidas imponen una jerarquía basada en el miedo en lugar del respeto mutuo. Estos gestos actúan como microagresiones que invalidan el entorno emocional del niño, comunicando rechazo sin necesidad de palabras.

Microviolencias por Omisión: (Invisibilización) Considerada una de las formas más graduales de violencia, la omisión ocurre cuando el adulto ignora sistemáticamente las necesidades de validación del infante. Thompson y Rivera (2024), argumentan que frases recurrentes como "estoy ocupado, espere" —cuando se utilizan para evadir la interacción necesaria— anulan la presencia del niño. Esta invisibilización interrumpe el proceso de formación de la identidad, enviando un mensaje implícito de que sus emociones no son prioritarias ni valiosas.

2.2.1.1. Violencia simbólica

La violencia simbólica, un concepto desarrollado inicialmente por Bourdieu P. (1991), refiere las formas de dominación que operan de manera invisible en la vida social. Esta violencia no se expresa mediante agresiones físicas directas, sino a través de normas culturales, prácticas

de interacción y estructuras educativas que normalizan desigualdades y limitan las posibilidades de desarrollo de personas, en este caso, de niñas y niños en sus primeros años de vida.

En el contexto de la primera infancia, la violencia simbólica puede aparecer cuando prácticas educativas o interacciones sociales naturalizan ciertas reglas de comportamiento, expectativas de género o jerarquías culturales como si fueran “lo normal”, sin que los niños o incluso los adultos perciban que se está ejerciendo una forma de dominación. Estas prácticas, aunque no sean explícitamente agresivas, pueden generar efectos negativos en la construcción de la identidad, la percepción de sí mismos y la equidad de oportunidades para el desarrollo afectivo y cognitivo.

Aprilianti y Yulindrasari (2021), proponen que, en entornos de educación inicial, la violencia simbólica se manifiesta cuando valores colectivos internalizados se imponen como verdades incuestionables, haciendo que prácticas aparentemente “naturales” reproduzcan desigualdades y expectativas rígidas en el desarrollo de la infancia. Estos valores internalizados como formas de disciplina o pautas culturales rígidas pueden ser experimentados por los niños como imposiciones invisibles y, por tanto, no fácilmente reconocibles como violencia.

Ampliando la perspectiva hacia las construcciones de género, Ojeda R. (2022), analiza cómo las instituciones educativas preescolares pueden contribuir a la reproducción de estereotipos de género que funcionan como violencia simbólica. Por ejemplo, la continua segregación por roles o los objetos y actividades asignados según expectativas de género refuerzan patrones que limitan la expresión y aprendizaje de niñas y niños, configurando inequidades desde edades tempranas.

Comprender la violencia simbólica en la primera infancia implica pensar críticamente sobre cómo se organizan los entornos educativos y sociales para niñas y niños. No basta con evitar la violencia física; es crucial cuestionar las prácticas que:

- Se presentan como “tradición” o “norma” sin cuestionar sus efectos en la equidad.
- Reproducen expectativas rígidas de comportamiento según género, clase u origen cultural.
- Limitan el desarrollo integral al imponer valores que no siempre favorecen el bienestar emocional ni cognitivo del niño.

La violencia simbólica en los entornos de primera infancia es una forma de dominación que opera a través de prácticas normalizadas, expectativas culturales y estructuras educativas invisibles. Las investigaciones recientes muestran la necesidad de visibilizar estas formas sutiles de violencia para promover entornos que favorezcan la inclusión, la equidad y la libertad de expresión de niñas y niños desde sus primeros años de vida.

2.2.2. Categoría 2: Desarrollo socioemocional en la primera infancia

Desde la perspectiva de Lamb et al. (2013), el desarrollo social y la construcción de la personalidad en la infancia son procesos complejos que resultan de la interacción de diversos factores. En primer lugar, destacan la influencia del entorno social, especialmente las relaciones significativas que proporcionan apoyo emocional, guía y oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar, señalan la importancia de los procesos biológicos y madurativos, los cuales favorecen la adquisición de habilidades socioemocionales y contribuyen a las características temperamentales propias de cada niño. Finalmente, resaltan el papel de las representaciones que los niños elaboran acerca de sí mismos y de las personas que los rodean, ya que estas orientan la

forma en que interpretan y participan en el mundo social. En consecuencia, el desarrollo de la personalidad y de las competencias sociales debe comprenderse como un proceso dinámico en el que convergen factores sociales, biológicos y cognitivos.

Para Bowlby, el apego se activa ante situaciones de amenaza, miedo, enfermedad o incertidumbre, y tiene como función garantizar la supervivencia del infante manteniéndolo cerca de quien puede protegerlo. En sus propias palabras, el apego no es una conducta regresiva ni una dependencia patológica: es "una parte integral de la naturaleza humana desde la cuna hasta la tumba", Bowlby J. (1980). Es el sustento afectivo futuro y la matriz desde la cual el niño construye representaciones mentales del él mismo, de los otros y de la relación entre ambos, se construyen a partir de las experiencias con los adultos a lo largo de su desarrollo.

Este es el tema eje de la investigación, ya que menciona las habilidades personales para saber cómo relacionarse con el otro, las consecuencias de sentir y saber controlar las diferentes expresiones; empatía, saber escuchar y entender los mensajes que se quieren transmitir en un contexto educativo y social para fortalecer los procesos de autonomía y aprendizaje significativo.

El desarrollo socioemocional en la primera infancia trasciende la simple expresión de emociones, involucrando procesos complejos de autorregulación y funcionamiento ejecutivo. En este sentido, los hallazgos evidencian que las prácticas pedagógicas inciden de manera directa en la capacidad de los niños y las niñas para reconocer, procesar y regular sus estados emocionales, así como para adaptarse a las demandas del entorno educativo.

En particular, se identificaron manifestaciones emocionales y comportamentales como la inseguridad, la agresividad y la dependencia emocional, las cuales reflejan dificultades en los procesos de autorregulación. Estas manifestaciones se encuentran estrechamente relacionadas con las dinámicas de interacción presentes en el aula, especialmente con el uso del lenguaje, las formas de corrección y el tipo de vínculo que se establece entre el docente y el estudiante. En este contexto, el lenguaje pedagógico adquiere un papel central, ya que no solo orienta el aprendizaje, sino que también configura la percepción que los niños y las niñas construyen sobre sí mismos y su entorno.

De manera complementaria, el análisis permitió evidenciar que las prácticas pedagógicas influyen en el desarrollo de las funciones ejecutivas, entendidas como procesos cognitivos de orden superior que incluyen el control de impulsos, la atención, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Estas habilidades son fundamentales para la autorregulación emocional y conductual, y su desarrollo depende en gran medida de las experiencias relacionales que los niños y niñas viven en el entorno educativo.

Los aportes de Siegel y Brysson (2012), permiten profundizar en la comprensión de estos procesos, al plantear que la autorregulación se construye a partir de relaciones interpersonales seguras que favorecen la integración cerebral. En este sentido, el adulto cumple un rol fundamental como mediador emocional, facilitando que el niño aprenda a reconocer, comprender y regular sus emociones. Cuando estas condiciones no se garantizan, se generan interferencias en el desarrollo de las funciones ejecutivas y en la capacidad de adaptación del niño.

En consecuencia, los resultados evidencian la necesidad de promover prácticas pedagógicas reflexivas que permitan deconstruir aquellas acciones naturalizadas que, aunque sutiles, generan impactos significativos en el desarrollo infantil. El rol del docente se posiciona como un agente clave en la construcción de ambientes educativos protectores, en los cuales se favorezca la autorregulación, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

2.2.2.1. Apego

El apego, sustenta que las interacciones tempranas entre los bebés y sus cuidadores son precisas para el desarrollo emocional y social. Uno de los principales aportes del equipo USP Llanos Lozano Serrano, L., & Ana Megías Tortosa, A., (2024), a este marco teórico es la creación del procedimiento de la “Situación Extraña”, una metodología de investigación diseñada para observar y clasificar los estilos de apego infantil mediante una serie de separaciones y reencuentros breves entre el niño y su cuidador en un entorno. Esta observación sistemática de conductas como la exploración del entorno, las reacciones ante la separación y el reencuentro, así como el uso del cuidador como base segura, se identificaron inicialmente tres patrones de apego: seguro, inseguro-evitativo y resistente. Esto comprende de manera profunda la dinámica de las relaciones tempranas y su influencia en la autorregulación emocional, la competencia social y el desarrollo cognitivo infantil. En este sentido, el apego es una dimensión fundamental del desarrollo socioemocional, ya que proporciona una base de seguridad desde la cual los niños y las niñas pueden explorar el entorno, regular sus emociones y establecer vínculos significativos. Las figuras de apego, principalmente los adultos en los contextos familiar y educativo

desempeñan un rol esencial al ofrecer cuidado, protección y respuestas sensibles a las necesidades infantiles.

Es preciso importante mencionar que, la presencia de microviolencias en el ámbito educativo donde se entienden como prácticas sutiles, naturalizadas y reiteradas de desvalorización, control o indiferencia, ocasiona un daño en la relación de confianza, disminuyendo la seguridad emocional y afectando negativamente el vínculo de apego. Estas experiencias no solo impactan el bienestar del infante, sino que también fracturan la función protectora del adulto como figura de apego. Entendiendo esta realidad en el aula se deben plantear estrategias psicopedagógicas con enfoque relacional y afectivo puede configurarse como una figura de apego secundaria, al promover interacciones basadas en el reconocimiento, la escucha activa y la validación emocional, contribuyendo así a la reconstrucción de vínculos seguros y protectores y al fortalecimiento de entornos educativos más sensibles, coherentes con las necesidades emocionales de la primera infancia. La pedagogía del cuidado propuesta por Noddings N. (2013), se configura como el fundamento ético y pedagógico que posibilita cualquier proceso genuino de regulación emocional, en tanto prioriza el vínculo, la empatía y la responsabilidad afectiva del educador frente a las necesidades del niño.

En contextos escolares atravesados por microviolencias —expresadas en prácticas de desvalorización, indiferencia o control excesivo—, la capacidad de los niños y niñas para regular sus emociones se ve profundamente afectada, ya que dichas experiencias rompen la sensación de seguridad emocional necesaria para el autocontrol y la exploración. En consecuencia, no es posible exigir regulación emocional en la infancia si el entorno educativo no ha reconocido y

reparado previamente el daño causado. Así, la regulación emocional emerge como un proceso progresivo que requiere, en primer lugar, entornos pedagógicos cuidadosos y reparadores, donde los niños se sientan vistos, escuchados y protegidos. La articulación entre pedagogía del cuidado, educación emocional y enfoques restaurativos permite comprender la regulación no como control conductual, sino como una capacidad que se desarrolla cuando el daño ha sido atendido y el vínculo ha sido restituido.

2.2.2.2. Regulación emocional

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo humano, allí se desarrolla no solo la base de todo conocimiento, sino que también se entretienen experiencias tempranas donde la manifestación cultural y estructurada demanda una pedagogía de cuidado, tanto positivas como negativa, por tanto, de allí surge la manera como le damos solución al conflicto y al manejo de emociones. Cuando en el contexto en donde los niños y niñas se presentan situaciones adversas (violencia, negligencia, conflicto social, entre otras), se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que permitan la reparación del daño desde un enfoque integral. Por tanto, la pedagogía del cuidado, la educación emocional y el enfoque restaurativo pueden articularse para generar procesos reparadores en la primera infancia, generando procesos educativos integrales que contribuyen a la reconstrucción del tejido social y al fortalecimiento del desarrollo socioafectivo y cognitivo, la pedagogía del cuidado propuesta por Noddings (2012), se configura como el fundamento ético y pedagógico que posibilita cualquier proceso genuino de regulación emocional, en tanto prioriza el vínculo, la empatía y la responsabilidad afectiva del educador frente a las necesidades de la niñez.

En contextos escolares atravesados por microviolencias expresadas en prácticas de desvalorización, indiferencia o control excesivo, la capacidad de los niños para regular sus emociones se ve profundamente afectada, ya que dichas experiencias rompen la sensación de seguridad emocional necesaria para el autocontrol y la exploración. En consecuencia, no es posible exigir regulación emocional en la infancia si el entorno educativo no ha reconocido y reparado previamente el daño causado. Así, la regulación emocional emerge como un proceso progresivo que requiere, en primer lugar, entornos pedagógicos cuidadosos y reparadores, donde los niños y niñas se sientan vistos, escuchados y protegidos. La articulación entre pedagogía del cuidado, educación emocional y enfoques restaurativos permite comprender la regulación no como control conductual, sino como una capacidad que se desarrolla cuando el daño ha sido atendido y el vínculo ha sido restituido.

2.2.2.3. Reparación del daño

La primera infancia constituye una etapa decisiva en el desarrollo humano, en la cual se hace necesario adoptar una visión integral que trascienda las prioridades y necesidades individuales para centrarse en el bienestar colectivo, la justicia y la equidad. En este sentido, el cuidado pedagógico adquiere un papel fundamental, articulándose con la educación emocional como herramienta para la sanación y con los enfoques restaurativos como prácticas orientadas a la construcción de relaciones basadas en el respeto y la dignidad.

Desde esta perspectiva, la reparación del daño socioemocional en la primera infancia exige una intervención integral que no solo atienda las manifestaciones visibles de las microviolencias, sino que también cuestione y transforme las estructuras sociales y las creencias culturales que las legitiman. En este marco, la propuesta de paz positiva planteada por Galtung

resulta fundamental, en tanto no se limita a la ausencia de violencia, sino que promueve la construcción activa de condiciones de justicia, equidad, respeto y bienestar (Galtung, 1996).

En los contextos escolares, esta perspectiva implica asumir una responsabilidad social basada en el acompañamiento empático, la escucha activa y la generación de entornos seguros y protectores. En este proceso, el rol del educador se transforma significativamente, pasando de ser un transmisor de contenidos a constituirse en un agente reflexivo y ético, capaz de reconocer las afectaciones emocionales de los estudiantes y responder mediante prácticas pedagógicas sensibles, incluyentes y restaurativas. De esta manera, la pedagogía del cuidado se configura como un eje fundamental para la construcción de una educación más humana e inclusiva, en la cual el aprendizaje se sustenta en el afecto, la confianza y el compromiso con el desarrollo integral de los niños y las niñas.

2.2.2.4. Autogestión de emociones

La educación emocional supone el desarrollo de competencias para la autogestión de emociones propias y la identificación de las emociones de los demás. Bisquerra (2015), define la educación emocional como un proceso continuo que busca desarrollar competencias para gestionar emociones, fomentar la resiliencia y promover relaciones saludables.

En la primera infancia, algunos especialistas del comportamiento humano utilizan estrategias como el juego simbólico, la narrativa de experiencias a través de cuentos, la observación de conductas, el diligenciamiento de diarios de campo, entre otras, como estrategias frecuentes que les permitan a los niños y niñas expresar y procesar emociones complejas.

2.2.3. Categoría 3. Estrategias psicopedagógicas, para la reparación del daño

La reparación de daño en escenarios educativos exige un acompañamiento integral que articule prácticas psicopedagógicas y acciones desde el acompañamiento en donde se puedan mitigar las consecuencias inmediatas del daño desde sus diferentes dimensiones; emocional, relacional, o social, también es necesario reconstruir los vínculos, promover la resiliencia, y transformar condiciones que son factores de riesgo en situaciones de violencia y microviolencia, desde la pedagogía del cuidado, el acompañamiento psicosocial, la educación emocional y los enfoques restaurativos se construyen las estrategias prácticas que posibilitan procesos de reparación acordes con las realidades territoriales y las edades de los niños y las niñas, teniendo en cuenta los principios de valores éticos, relacionales y comunitarios (Noddings, 2003; Bronfenbrenner, 1979; Zehr, 2002).

Desde una perspectiva educativa y socioemocional, el daño en escenarios escolares no se limita a hechos visibles de violencia directa, sino que se configura como una afectación multidimensional que impacta las esferas emocional, relacional y social del desarrollo infantil. Estas afectaciones suelen originarse y reproducirse a través de prácticas de violencia y microviolencia que, al naturalizarse en la cotidianidad escolar, erosionan los vínculos de confianza, la percepción de seguridad y el bienestar socioemocional de los niños y las niñas. Comprender el daño desde esta dimensión ontológica implica reconocer que no se trata únicamente de una transgresión normativa, sino de una ruptura del tejido relacional que sostiene la experiencia educativa. Desde esta mirada, la pedagogía del cuidado y el enfoque ecológico del desarrollo humano, permiten comprender el daño como un fenómeno situado, relacional y

contextual, que requiere respuestas educativas sensibles a las realidades territoriales, culturales y etarias de la infancia.

A partir de esta comprensión, la reparación del daño adquiere una dimensión operativa que se concreta en estrategias psicopedagógicas orientadas a la restauración de las relaciones y al fortalecimiento de la resiliencia individual y colectiva. En este sentido, el enfoque restaurativo desplaza la lógica sancionatoria para centrar la intervención en el diálogo, el reconocimiento del impacto del daño y la construcción conjunta de acuerdos reparadores Zehr (2002). En el ámbito educativo, prácticas como los círculos restaurativos, las conferencias comunitarias y la mediación entre pares posibilitan procesos de responsabilización y reintegración, siempre que estén acompañados de un soporte psicosocial y pedagógico adecuado Braithwaite (2002), Wachtel (2013). Estas prácticas favorecen la comunicación asertiva, la escucha activa y la participación de los distintos actores escolares, permitiendo que la reparación trascienda lo simbólico para convertirse en una experiencia formativa que transforma las prácticas adultas, previene la reincidencia de microviolencias y contribuye a la construcción de entornos escolares más éticos, relacionales y humanizantes.

2.2.3.1. Pedagogía del cuidado

La pedagogía del cuidado tiene como principal objetivo las relaciones educativas como núcleo del proceso pedagógico y reparador Noddings (2003). Plantea que el cuidado es una relación recíproca y situada: educadores y educandos se reconocen en su vulnerabilidad y responsabilidad mutua cuando nos enfocamos como profesionales en el proceso de la reparación, la pedagogía, la responsabilidad, la creación de ambientes seguros, donde los niños y las niñas que son víctimas y están afectados emocionalmente, puedan recuperar su autonomía, su dignidad

y fortalecer sus habilidades sociales. Desde una perspectiva institucional, estos procesos tienen unas implicaciones de corresponsabilidad con implicaciones en políticas escolares que garanticen la protección y que brinden procesos de capacitación a los equipos que interactúan en estos escenarios.

2.2.3.2. Educación emocional

La educación emocional tiene su fundamento a partir de la comprensión y la promoción de las habilidades y competencias socioemocionales en donde se necesita que existan procesos en la identificación y reconocimiento de la regulación emocional, destacando la empatía y el fortalecimiento de las habilidades sociales para la vida lo cual permite una toma de decisiones desde la responsabilidad, en la infancia es importante que estos procesos reciban el acompañamiento de los padres de familia, los docentes y todos los adultos que tienen una relación frecuente con los niños y las niñas.

La construcción de inteligencia emocional difundida por Goleman (1995), sustenta programas que enseñan a nombrar emociones, autorregularse y resolver conflictos. Desde una perspectiva reparadora, la educación emocional permite que víctimas, agresores y testigos comprendan el impacto emocional del daño, aprendan estrategias de autorregulación y desarrollen la empatía necesaria para la reconciliación y la prevención de futuras conductas dañinas. Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) aportan metodologías didácticas (círculos, role-play, reflexiones guiadas) que se integran con procesos restaurativos y psicosociales (CASEL, s.f.)

2.2.3.3. Enfoque restaurativo

En la primera infancia supone una posibilidad de aprendizaje para que el niño y la niña logren realizar cambios positivos en su comportamiento, buscando la reparación de los daños y la restauración de las relaciones. La escuela brinda la posibilidad del desarrollo intelectual, psíquico y social, constituye la base de la construcción de identidad personal y colectivo de sus actores que, a través de la interacción y el aprendizaje de principios y valores, encuentran un espacio en donde aprenden a relacionarse para compartir pensamientos y respetar ideas, Wachtel (2012).

La idea de la reparación se ha desarrollado de diferentes maneras con objetivos de reivindicación y estas estrategias de manejo del conflicto en el ámbito escolar en la actualidad se encuentran en auge, debido a la transformación en la visión de las infancias a través de los tiempos, a la importancia de atender sus necesidades, a la inclusión y a respetar sus derechos básicos. Su implementación supone una ardua tarea de responsabilidad y dedicación de sus actores. Sin embargo, persisten las instituciones escolares en nuestro país en donde se dificulta la adopción de enfoques restaurativos debido a su idea de reprender la inadecuada conducta social, o que, muestran prácticas punitivas para la solución de conflictos; además de la básica formación docente en pedagogías reparadoras.

2.3. Marco legal y/o normativo

El marco legal y normativo que orienta la prevención de las microviolencias y la reparación del daño socioemocional en la primera infancia se sustenta en instrumentos internacionales y nacionales que reconocen el derecho de los niños y las niñas a crecer en entornos protectores, libres de cualquier forma de violencia, maltrato o trato degradante. Dichas

disposiciones no solo establecen obligaciones jurídicas, sino también lineamientos pedagógicos que permiten traducir la normativa en acciones concretas dentro de los contextos educativos y familiares. La violencia se define, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), como, “el uso intencional de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que tenga como resultado o sea muy probable que resulte en lesión, muerte, daño psicológico, trastorno del desarrollo o privaciones”.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño UNICEF, (1989) establece en su artículo 19, que los Estados deben garantizar la protección de los menores frente a toda forma de violencia física o mental, incluyendo aquellas expresiones simbólicas o emocionales que pueden pasar desapercibidas en los entornos educativos. Este principio respalda la necesidad de diseñar estrategias psicopedagógicas que promuevan una convivencia respetuosa, la gestión emocional y el fortalecimiento de vínculos afectivos seguros desde la primera infancia. De igual modo, los lineamientos de educación socioemocional de la UNESCO (2023), reafirman la importancia de que las instituciones educativas desarrollen programas integrales que aborden las competencias emocionales, la empatía y la resolución pacífica de conflictos como pilares del bienestar infantil.

La UNESCO (2024), destaca el rol fundamental que tienen las escuelas en la provisión de oportunidades de aprendizaje integral para todos los niños, niñas y jóvenes; por ello, los sistemas educativos deben trabajar las habilidades socioemocionales de manera explícita y sistemática, y

considerar lo que sucede en la escuela, con los docentes como clave para la promoción y desarrollo de habilidades.

En el ámbito nacional, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) orienta la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad en la protección del bienestar integral de los niños. Este código no solo protege los derechos fundamentales, sino que también sustenta la acción pedagógica al reconocer la necesidad de entornos protectores y emocionalmente seguros. Desde esta perspectiva, los docentes tienen el compromiso ético y legal de promover prácticas educativas que prevengan las microviolencias y fomenten la reparación emocional ante experiencias de daño en la infancia.

Por su parte, la Ley 1620 de 2013 establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el cual ofrece rutas de atención y estrategias de prevención de violencias escolares. Este marco legal respalda la creación de proyectos institucionales que incluyan intervenciones psicopedagógicas enfocadas en la mediación, la regulación emocional y la cultura del cuidado. Recientemente, la Ley 2383 de 2024 fortalece este enfoque al promover de manera transversal la educación socioemocional en todos los niveles del sistema educativo colombiano, reconociendo que el desarrollo emocional es un componente esencial del aprendizaje y la convivencia pacífica.

En Colombia, la educación socioemocional ha sido reconocida como un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la normativa vigente establece que las instituciones educativas deben incorporar de manera articulada el desarrollo de competencias socioemocionales en los diferentes niveles de enseñanza, desde la educación

preescolar hasta la media, con el propósito de fortalecer el bienestar, la convivencia y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (Congreso de la República de Colombia, 2024).

En cuanto a las políticas públicas vigentes, el Plan Nacional de Convivencia Escolar 2024 – 2028 impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone acciones formativas para la prevención de las violencias simbólicas y la promoción del bienestar socioemocional en los entornos educativos. Complementariamente, el Plan Decenal de Educación 2026 plantea como prioridad el fortalecimiento de la educación integral desde la primera infancia, incorporando la dimensión emocional como eje transversal del desarrollo humano. Ambas políticas constituyen un marco de acción para que las instituciones educativas implementen estrategias psicopedagógicas orientadas a la prevención del daño emocional y la reparación de experiencias adversas en la infancia.

Finalmente, a nivel institucional, las políticas escolares de convivencia y bienestar deben articular estos marcos normativos internacionales, nacionales y públicos, adaptándolos a las particularidades del contexto infantil. En este sentido, las estrategias psicopedagógicas no se limitan a la corrección de conductas, sino que buscan transformar las dinámicas relacionales mediante prácticas de acompañamiento, educación emocional y fortalecimiento del tejido afectivo dentro de la escuela.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación

3.1. Tipo de estudio

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender de manera profunda las experiencias, percepciones y dinámicas relacionales de microviolencias presentes en el contexto educativo. Se enmarca en el paradigma sociocrítico y se implementa a través del método de investigación - acción, lo cual permite no solo analizar la realidad problemática identificada, sino también generar procesos de reflexión e intervención dirigidos al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la línea de formación docente, entendido como un proceso de análisis profundo de las experiencias humanas dentro de su contexto natural. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite explorar significados, percepciones y prácticas sociales que no pueden reducirse a mediciones cuantificables. En este caso, el enfoque resulta pertinente para comprender cómo se expresan las microviolencias en el entorno escolar y cómo impactan la dinámica socioemocional de niños y niñas de primera infancia. Asimismo, este tipo de estudio facilita captar la complejidad de los vínculos afectivos y las prácticas pedagógicas, aspectos que requieren una mirada interpretativa acorde con lo planteado por Taylor y Bogdan (1994), sobre la comprensión holística de los fenómenos sociales.

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas no son concebidos como sujetos de intervención directa, sino como informantes clave, cuyas expresiones emocionales, corporales, no verbales y lúdicas permiten comprender cómo las prácticas adultas inciden en la dinámica socioemocional. La observación no participante de los menores no tiene como finalidad corregir conductas infantiles, sino ofrecer al docente un “espejo” que posibilite la reflexión crítica sobre

su propia práctica y la identificación de microviolencias naturalizadas. En coherencia con lo anterior, el diseño metodológico adoptado es el de investigación-acción, entendida como una estrategia colaborativa orientada a la transformación de la práctica pedagógica a través de ciclos continuos de diagnóstico, intervención y evaluación.

La investigación se orienta desde el paradigma sociocrítico, el cual reconoce que la realidad educativa está atravesada por relaciones de poder, desigualdades y dinámicas culturales que deben ser cuestionadas para avanzar hacia su transformación. De acuerdo con Habermas (1987), este paradigma se fundamenta en la acción comunicativa y en la reflexión crítica que permite a los sujetos comprender y modificar las estructuras que afectan su desarrollo. En el ámbito pedagógico, autores como Kemmis y McTaggart (2005), señalan que la perspectiva sociocrítica impulsa procesos participativos que combinan comprensión, diálogo y cambio social. Este paradigma resulta adecuado para abordar las microviolencias y el daño socioemocional, ya que propone analizar tanto las prácticas explícitas como las dinámicas implícitas que se naturalizan en la vida escolar y que requieren ser transformadas mediante la participación de docentes y familias.

En conexión con los objetivos de la investigación, el diseño metodológico adoptado corresponde a la investigación acción, entendida como una estrategia colaborativa que articula procesos de diagnóstico, análisis en ciclos sucesivos de reflexión y acción. En una primera fase, orientada a reconocer las formas en que se manifiestan las microviolencias y las prácticas pedagógicas actuales, se priorizan técnicas cualitativas como el grupo focal y entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron a los docentes participantes analizar críticamente sus

prácticas y visibilizar las tensiones del contexto escolar y comunitario que inciden en la dinámica socioemocional de los niños y las niñas de primera infancia. Estas técnicas posibilitan la construcción colectiva de sentido y favorecen la expresión de experiencias, emociones y dilemas pedagógicos que suelen permanecer invisibilizados en la cotidianidad escolar la investigación - acción fortalece la autonomía profesional docente y promueve la construcción colectiva de respuestas pedagógicas contextualizadas, lo que la convierte en un enfoque pertinente para alcanzar los objetivos del presente estudio y generar transformaciones significativas en la vida escolar. De acuerdo con Lewin (1946), pionero de este enfoque, la investigación - acción busca generar cambios reales en las comunidades mediante la participación de quienes viven la problemática. Más adelante, Kemmis y McTaggart (1988), ampliaron este diseño al campo educativo, resaltando que la investigación - acción promueve procesos sistemáticos de mejora en las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión colectiva. Este diseño es coherente con los objetivos del estudio, pues permite reconocer cómo se manifiestan las microviolencias, diseñar estrategias psicopedagógicas para su prevención y reparación, y valorar los cambios producidos en las interacciones socioemocionales. Además, como afirman Elliot (1993), y Carr & Kemmis (1986), este tipo de investigación fortalece la autonomía profesional de docentes y la construcción conjunta de ambientes escolares más seguros y afectivos.

3.2. Población

La población participante en esta investigación está conformada por 6 docentes de educación inicial de la Institución Educativa San Marcos del municipio de Muzo, un territorio reconocido por su tradición minera y por dinámicas sociales que combinan prácticas rurales, fuertes lazos comunitarios y procesos de convivencia propios de pequeños territorios con

identidades culturales marcadas. Estas características etnográficas influyen directamente en las formas de crianza, en la relación entre escuela y familia, y en los modos como se configuran las interacciones socioemocionales de los niños y niñas de primera infancia. En este contexto, la población se selecciona con el propósito de comprender cómo se expresan las microviolencias y qué elementos favorecen o dificultan la prevención y reparación del daño socioemocional.

En la actual investigación, los 6 docentes de esta Institución Educativa se organizan como los sujetos participantes centrales, en tanto sus prácticas pedagógicas son el foco de análisis, reflexión y transformación del proceso investigativo. Desde el enfoque de investigación - acción, los docentes asumen un rol activo como participantes reflexivos, implicados en el reconocimiento de las microviolencias que emergen en las interacciones escolares y en la resignificación de sus prácticas cotidianas. Su participación permite analizar cómo se configuran, reproducen o cuestionan determinadas formas de relación pedagógica que inciden en la dinámica socioemocional de los niños y las niñas.

Los estudiantes de la Institución Educativa San Marcos no son considerados sujetos participantes directos, sino referentes del contexto educativo y comunitario, en la medida en que sus interacciones, comportamientos socioemocionales y dinámicas de crianza aportan elementos para la comprensión de los efectos de las prácticas pedagógicas docentes. La observación de las interacciones infantiles y la escucha de las narrativas de las docentes permiten contextualizar las acciones pedagógicas y comprender el entorno relacional en el que estas se desarrollan, sin que ello implique su participación en el proceso investigativo. De este modo, la investigación centra su atención en la transformación de las prácticas docentes como vía para la prevención de las

microviolencias y la promoción de ambientes escolares seguros, afectivos y protectores, y mejora en situaciones de convivencia escolar y las estrategias para manejar conflictos. Su experiencia permite analizar cómo se reconocen, enfrentan o naturalizan ciertas formas de microviolencias dentro del entorno escolar.

Criterios de inclusión:

- Ser docente de primera infancia vinculado a la Institución Educativa San Marcos.
- Poseer disposición para participar en actividades de observación, entrevistas o interacciones orientadas por la investigadora.
- Estar inmerso en las dinámicas socioculturales del municipio, lo cual permite comprender las interacciones desde una perspectiva etnográfica.

Criterios de exclusión:

- Docentes, padres o niños que no estén vinculados directamente a la sede educativa o que no pertenezcan al territorio del municipio de Muzo.
- Participantes que no otorguen autorización o asentimiento informado, según el caso.
- Familias que no residan de manera permanente en la zona, ya que su experiencia no reflejaría las condiciones socioculturales propias del municipio.
- Niños o niñas con condiciones que requieran acompañamiento especializado externo, cuando dichas necesidades puedan interferir con la observación natural de sus interacciones socioemocionales dentro del aula.

3.3. Procedimientos

Desarrollaremos las fases del ciclo en espiral durante el desarrollo de este trabajo de investigación con un enfoque en la realidad problémica, para fomentar un proceso autorreflexivo y dinámico en los ámbitos del contexto educativo y que redunde en todos los participantes de este proceso. Resulta fundamental determinar cómo se ha trabajado con la población en los aspectos del manejo de las microviolencias escolares, la responsabilidad de los agentes educativos a cargo y la colaboración desde el ámbito familiar en dichos procesos. Nos basamos en el método propuesto por uno de los pioneros del método investigación - acción Lewin K (1946), quien propone un sistema repetitivo y dinámico para la resolución de problemas desde un enfoque participativo, reflexivo y que pretende generar cambios sociales.

1. Fase de diagnóstico o problematización: Por medio de la observación y la categorización de la población de niños y niñas que conforman la sección de primera infancia en la Institución Educativa San Marcos, en Muzo, se identificó la problemática central que describe este trabajo de investigación sobre el impacto de microviolencias en el contexto estudiantil, pero, sobre todo, la necesidad de implementar nuevas estrategias psicopedagógicas orientadas a la prevención y reparación del daño; buscando que sirva de herramienta de acción por parte de docentes.
2. Fase de planificación: Teniendo en cuenta las observaciones y caracterizando a la población de estudio, diseñamos estrategias psicopedagógicas dirigidas a los docentes y orientados a prevenir y reparar el daño socioemocional que producen las microviolencias en el contexto educativo y de la interacción entre sus miembros. Se pretende elaborar una

planeación y elaboración de un plan de acción reflexivo que permee el contexto

sociocultural rural, el perfil de estudiantes y las docentes.

3. Fase de implementación: Los investigadores y los participantes desempeñarán un papel fundamental en el desarrollo de la investigación, especialmente en la fase de ejecución. Desde un enfoque colaborativo y participativo, se utilizarán estrategias significativas diseñadas para ser mediadas por los adultos, cuya respuesta en los niños será el principal indicador de transformación.
4. Fase de observación: A través del uso de herramientas de recolección de datos, reuniremos la información necesaria que soporte y sustente el objeto de la investigación, y con la ayuda de registros sistemáticos de los cambios o sucesos durante la implementación: uso de fotos, videos, notas en diario de campo, etc., realizaremos una observación y seguimiento detallado de cómo se manifiestan las microviolencias y cómo reaccionan los niños y la comunidad educativa frente a ellas.
5. Fase de reflexión: Al final de esta investigación se pretende realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en la evaluación de los cambios en interacciones y vínculos afectivos, para que generen una reflexión más profunda sobre aprendizajes y nuevas necesidades para mejorar o ajustar las estrategias existentes en el contexto. Finalmente, se socializarán los resultados con las docentes para fortalecer procesos de acompañamiento emocional y promover ambientes escolares seguros.

Estamos buscando que con este patrón establecido en el método en espiral y teniendo en cuenta sus características como un proceso cíclico de acción y reflexión, así como Pérez-Van

Leenden, M. de J. (2019) lo identificó, este seguimiento de contextos y acciones permita a los

docentes mejorar sus prácticas para que sucedan de manera más reflexiva, promueva ambientes de aprendizaje continuo y activo y permitan la interacción con los estudiantes, generando un aumento en el rendimiento académico, buscando transformar sus prácticas y adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades reales del aula.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

En el marco de esta investigación acción de enfoque cualitativo, la selección de las técnicas de recolección de información se concibe no solo como un medio para obtener datos, sino como un dispositivo pedagógico, reflexivo y reparador, coherente con el propósito transformador del estudio. Dado que este enfoque busca interpretar significados, prácticas y experiencias desde la perspectiva de los actores involucrados, se integraron técnicas de recolección que permiten observar, escuchar y contrastar distintos niveles de la afectación de las microviolencias en la primera infancia, cada uno de estos instrumentos aportarán una perspectiva distinta y complementaria sobre las acciones cotidianas, dándole la fuerza a la investigación para tomar decisiones, crear herramientas pedagógicas donde todos los actores implicados serán propositivos y se generará un impacto a la problemática identificada. En este sentido, se priorizan el grupo focal como estrategia que posibilita procesos, diálogo y co - creación entre los docentes de la Institución Educativa San Marcos, reconociendo que, en un contexto socialmente complejo como el municipio de Muzo, las tensiones del entorno comunitario suelen ser asumidas por los docentes y filtrarse en el aula a través de prácticas pedagógicas que pueden derivar en microviolencias.

3.4.1. Técnica entrevista semiestructurada

Esta es una técnica de recolección de información cualitativa que contiene preguntas que pretenden recoger las experiencias, opiniones y/o perspectivas de sus participantes; aunque tiene una base o cuestionario establecido, el investigador tiene la flexibilidad de hacer indagaciones adicionales buscando naturalidad y fluidez en el encuentro. Durante su ejecución se tienen en cuenta el lenguaje verbal y no verbal de las personas entrevistadas, por lo que es importante que el entrevistador preste atención y muestre interés real por lo que se dice en ella.

En la fase de investigación, la entrevista semiestructurada permite conocer de manera cercana las experiencias, opiniones y percepciones de las docentes de primera infancia frente a las microviolencias presentes en el contexto escolar de la Institución Educativa San Marcos de Muzo. A partir de sus relatos y reflexiones, se buscaba comprender cómo se manifiestan estas situaciones en las prácticas pedagógicas y de qué manera influyen en la convivencia y el desarrollo emocional de los niños y las niñas. La información obtenida sirvió como base para diseñar una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento emocional y formativo de las docentes, promoviendo procesos de acompañamiento, reflexión y sensibilización que contribuyeron a la construcción de ambientes educativos más seguros, afectivos y respetuosos.

De igual manera, esta fase investigativa favoreció la identificación de necesidades emocionales y pedagógicas presentes en las docentes, reconociendo las dificultades y desafíos que enfrentan en su labor cotidiana. La entrevista semiestructurada posibilita un diálogo flexible y reflexivo, en el cual las participantes pueden expresar libremente sus experiencias y perspectivas, permitiendo obtener información significativa para orientar acciones de prevención

y atención frente a las microviolencias. Con ello, se pretende fortalecer las prácticas de cuidado, comunicación asertiva y convivencia escolar, aportando al bienestar integral de las infancias.

3.4.2. Técnica grupo focal

La implementación de grupos focales dentro de la presente investigación constituye una estrategia metodológica de gran relevancia para fundamentar el diseño de estrategias psicopedagógicas orientadas a la prevención de las microviolencias y a la reparación del daño socioemocional en el contexto escolar. Su aplicación permite generar espacios de interacción, diálogo y reflexión colectiva entre las docentes, posibilitando la comprensión de las experiencias, percepciones y significados construidos alrededor de las prácticas de convivencia, juegos en zona de descanso que se presentan en la cotidianidad educativa. Esta técnica de recolección de información favorece el reconocimiento de situaciones de microviolencia que, en muchas ocasiones, suelen pasar desapercibidas o ser asumidas como comportamientos normalizados dentro de la dinámica escolar, afectando de manera directa el bienestar emocional, y el desarrollo integral de los infantes.

El desarrollo del grupo focal tiene como propósito principal identificar las percepciones docentes frente a las manifestaciones de microviolencia presentes en la primera infancia, así como analizar las acciones pedagógicas implementadas para el acompañamiento emocional y la construcción de ambientes escolares más seguros y respetuosos. De esta manera, la participación de los docentes se convierte en un elemento esencial para comprender las necesidades reales del contexto educativo y, a partir de ello estructurar estrategias psicopedagógicas pertinentes que respondan a las dinámicas de convivencia y a los desafíos socioemocionales identificados en la institución. Esta técnica se contará con la participación de seis docentes, quienes conformarán el

grupo focal bajo la orientación de un moderador encargado de guiar el proceso mediante preguntas previamente establecidas y organizadas en una agenda estructurada. Dicha agenda contempla momentos de bienvenida, presentación de acuerdos de participación, desarrollo de la discusión, intercambio de experiencias y cierre reflexivo, permitiendo así una participación organizada, respetuosa y significativa. Durante la jornada se realizará un registro sistemático de evidencias por medio de grabaciones y apuntes descriptivos, con el fin de fortalecer la rigurosidad del análisis investigativo y garantizar la adecuada interpretación de la información recolectada. El uso de esta técnica resulta pertinente debido a que posibilita la construcción colectiva de conocimientos a partir de las voces y experiencias de los actores educativos, permitiendo identificar no solo las problemáticas existentes, sino también las posibles alternativas de intervención pedagógica que favorezcan la prevención de las microviolencias y la reparación del daño socioemocional. En este sentido, el grupo focal se convierte en una herramienta fundamental para consolidar una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas escolares, promoviendo la generación de propuestas psicopedagógicas centradas en el cuidado, la educación emocional y la convivencia, (anexo).

3.5. Técnicas para el análisis de datos

El análisis de datos en esta investigación se desarrollará siguiendo un enfoque cualitativo que privilegia la interpretación profunda de los relatos, observaciones y experiencias de los participantes. Dado que el estudio se enmarca en un diseño de investigación-acción, el análisis se concibe como un proceso continuo que acompaña cada ciclo de planificación, intervención y reflexión, permitiendo comprender cómo se manifiestan las microviolencias y cuáles son las transformaciones producidas por las estrategias psicopedagógicas implementadas. Como afirman

Denzin y Lincoln (2018), el análisis cualitativo no se limita a organizar información, sino que busca comprender significados, relaciones y experiencias que emergen de la interacción entre los actores y su contexto.

La primera técnica empleada es la codificación temática, siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), quienes proponen organizar los datos en unidades significativas para identificar categorías y subcategorías que permitan comprender los fenómenos estudiados. Mediante la cual se organizaron las unidades de información en categorías emergentes relacionadas con la convivencia escolar, las prácticas pedagógicas, las dinámicas familiares y las expresiones del daño socioemocional. Esta codificación permite identificar patrones recurrentes en los discursos de docentes, familias y niños, así como diferencias significativas entre las experiencias reportadas en distintos momentos del proceso investigativo. Las categorías fueron construidas de manera inductiva, respetando el sentido original de las narrativas y evitando imponer estructuras previas.

Posteriormente se aplica la triangulación de información, utilizada para contrastar los datos obtenidos a través de diferentes técnicas, tales como entrevistas, observaciones de aula y diarios de campo. De acuerdo con Flick (2014), la triangulación fortalece la credibilidad del análisis al integrar distintos puntos de vista y técnicas de recolección, evitando depender de una única versión de los hechos. Este proceso permite validar la información y otorgar mayor rigor interpretativo, ya que facilita reconocer coincidencias, divergencias y matices presentes en las percepciones de los distintos actores involucrados. La triangulación también aporta una

comprensión más amplia del fenómeno, al integrar perspectivas familiares, escolares y comunitarias.

Otra técnica central es el análisis de contenido, siguiendo la propuesta de Bardin (2002), quien explica que este análisis permite identificar sentidos implícitos en discursos, comportamientos y expresiones no verbales. Orientado a interpretar las formas en que las microviolencias se expresan en el lenguaje cotidiano, en las interacciones y en las prácticas pedagógicas. Este análisis permite identificar expresiones verbales, gestos y comportamientos que, aunque sutiles, tienen un impacto significativo en la dinámica socioemocional de la primera infancia. Además, el análisis de contenido brinda elementos claves para diseñar estrategias psicopedagógicas pertinentes a las realidades observadas.

Finalmente, se llevará a cabo un análisis reflexivo, coherente con los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988) sobre la investigación-acción. Este análisis supuso una revisión crítica de cada ciclo de intervención, integrando reflexiones de docentes, familias y de la propia investigadora, que consistió en sistematizar las experiencias vividas durante cada ciclo y valorar conjuntamente con los participantes los avances, dificultades y aprendizajes generados. Esta reflexión colaborativa no solo enriquece la interpretación de los datos, sino que también fortalece la apropiación de las estrategias por parte de docentes y familias, promoviendo cambios sostenibles en la convivencia escolar y en el acompañamiento socioemocional de los niños.

3.6. Consideraciones éticas y de integridad científica

Para la realización e implementación de este trabajo de investigación utilizaremos varios documentos para que garanticen el adecuado procedimiento que cumpla con toda la normatividad y dinámica requerida oficialmente:

1. Consentimiento informado, que pretende garantizar que la institución en donde se desarrollará el estudio y todos los participantes involucrados en el mismo, conozcan los objetivos de la investigación, acepten la participación en cada uno de los procesos para cumplir con los objetivos y reconocen que existe la posibilidad de establecer beneficios y/o riesgos durante el proceso. Se reconoce a los participantes como sujetos con voz para cumplir con los objetivos de la investigación, aceptan la participación de cada uno de los procesos para cumplir con los objetivos.
2. Confidencialidad, asegurándoles a los participantes que se utilizará la información que se obtenga del estudio, con fines meramente académicos y que la información que sea personal y sensible será protegida para no vulnerar la privacidad o seguridad de los participantes.
3. Respeto y reciprocidad, todo acercamiento con la institución y sus miembros estará caracterizada por la amabilidad, respeto y trato equitativo para lograr un trabajo colaborativo entre todos sus miembros.
4. Transparencia científica, ya que pretende desarrollar un trabajo que sea claro, honesto y abierto, facilitando la comprensión, el pensamiento crítico y la evaluación de la comunidad académica y la sociedad en general.

5. Reflexividad ética, cumpliendo con la exigencia de las normas éticas y la responsabilidad social a partir de un análisis crítico de los valores y decisiones prácticas de los investigadores.

Somos conscientes de la importancia de cuidar los datos confidenciales de la población con la que trabajaremos, de allí, que estamos de acuerdo con la postura de Mónica Ilanda Brijaldo (2025) quien destaca la importancia de la protección de datos, la propiedad intelectual y la responsabilidad ética de los investigadores, y quien resalta la necesidad de reconocer la investigación educativa como una praxis transformadora comprometida con la justicia social; afirmación realizada durante la Semana de la Investigación Expandida de la Pontificia Universidad Javeriana en donde habla acerca de las consideraciones éticas en la investigación educativa en la conferencia titulada “Ética en la Investigación Educativa: Aprendizajes y Retos”; enfatiza que la ética debe ser vista no solo como un marco normativo, sino como una acción y saber práctico que guía la toma de decisiones en trabajos investigativos, especialmente cuando se trabaja con comunidades y datos sensibles.

Por otro lado, el Comité de ética de la Universidad Santo Tomás, nos propone dentro de sus postulados tener en cuenta el reporte Belmont, que nos insta a realizar una investigación bajo los principios del compromiso humano profundo con las personas que participan en el estudio.

Este marco resalta la importancia de respetar su autonomía, entendiendo que participar es una decisión libre e informada, tomada desde la confianza y el respeto hacia su dignidad. Nos obliga a cuidar que ningún daño les ocurra, buscando siempre maximizar el bienestar y el beneficio que puedan obtener, no solo durante sino también después del estudio. Además, nos recuerda que la justicia debe guiar la manera en que se seleccionan los participantes, asegurando

que nadie sea explotado ni excluido injustamente, y que todos tengan la oportunidad de contribuir y beneficiarse del conocimiento generado.

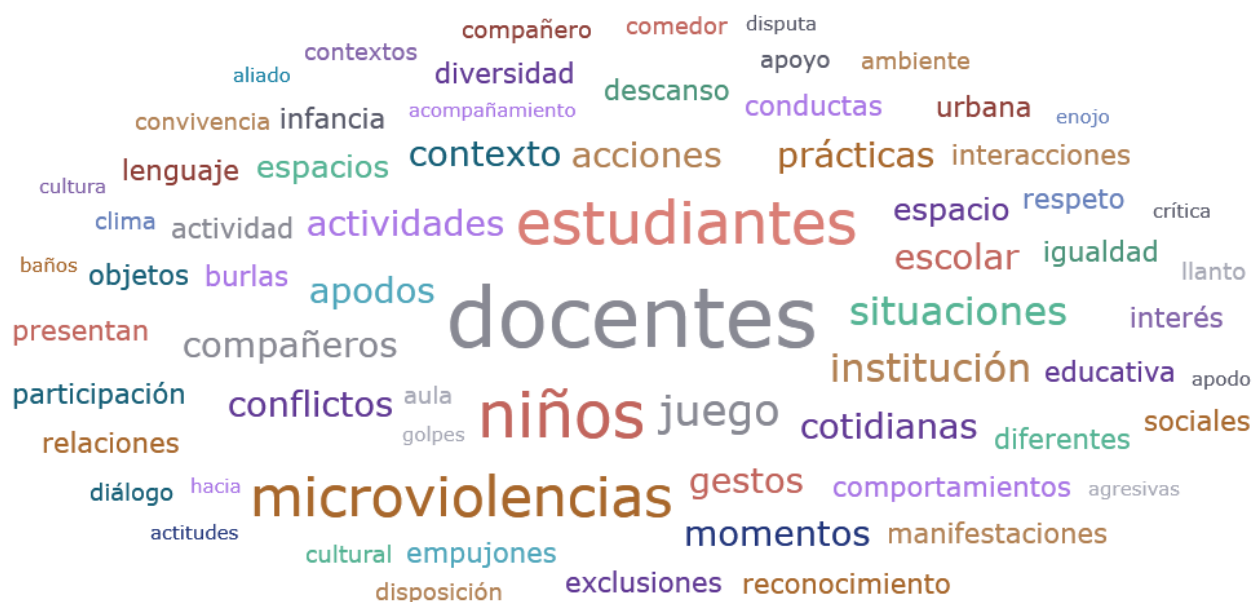
4. Análisis de resultados

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo.

El presente resultado está sustentado en el análisis de contenido narrativo, que se centra en comprender cómo las personas construyen y dan sentido a sus experiencias a través de los relatos. Según Catherine Riessman (2008), este tipo de análisis permite explorar no solo lo que se cuenta, sino la manera en que se organiza y se interpreta la experiencia vivida, reconociendo que las narrativas reflejan contextos sociales, culturales y emocionales. La información se obtuvo mediante la aplicación de los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada, grupo focal, diario de campo y nube de palabras elaborada mediante el software ATLAS.ti (versión 2022–2026), se realizó un previo consentimiento informado a las 6 docentes participantes.

La categoría microviolencias en la primera infancia, responde al objetivo de identificar y reconocer estas prácticas en el contexto educativo, evidenciando formas naturalizadas de violencia (verbales, por omisión y simbólicas) que constituyen el punto de partida del proceso analítico. La categoría desarrollo socioemocional en la primera infancia, se relaciona con el objetivo de comprender el impacto de dichas microviolencias, permitiendo analizar cómo afectan el apego, la autogestión, la regulación emocional y los procesos de reparación del daño en los niños y niñas. La categoría estrategias psicopedagógicas para la reparación del daño se vincula con el objetivo de analizar y proyectar acciones pedagógicas orientadas a la transformación de estas prácticas. A través de subcategorías como pedagogía del cuidado, educación emocional y enfoque restaurativo, así como de propuestas pedagógicas, se materializa la respuesta educativa

Figura 1. Nube de palabras. Entrevista 1. Identificación de Microviolencias.



Nota: En la figura 1, la nube de palabras destaca: docentes, estudiantes y microviolencias con mayor recurrencia en las respuestas de la entrevista desarrollada; esto sugiere que al invitar a las docentes participantes a narrar los hechos y tensiones de los cuales han sido testigos en la cotidianidad en los espacios escolares, estos elementos emergen como centrales en sus relatos.

Este acercamiento a la realidad de este espacio social pretende explorar las percepciones de los docentes de primera infancia con respecto a la presencia de microviolencias. En relación con la categoría microviolencias en la primera infancia, los resultados evidencian la identificación de diversas formas en que estas se manifiestan en la vida escolar. Se destacan las microviolencias verbales, expresadas en burlas, apodos y lenguaje inadecuado; las microviolencias gestuales, como empujones, zancadillas y gestos de rechazo durante el juego; así como la microviolencia por omisión, cuando el adulto no interviene oportunamente ante conflictos, actitudes que impactan el desarrollo socioemocional en la infancia, de igual manera, se identifica la violencia simbólica, reflejada en prácticas de estigmatización y uso de apodos arraigados en el contexto sociocultural. En conjunto, estos hallazgos evidencian que las microviolencias son prácticas sutiles, recurrentes y naturalizadas que afectan la convivencia, el bienestar socioemocional infantil y no solo limitan las posibilidades pedagógicas, sino que propician el conflicto y generan fricción.

A partir de este recurso, se identifica cómo las docentes reconocen estas prácticas en los estudiantes y sus familias, especialmente en escenarios de interacción cotidiana como el juego y los espacios de recreación.

Al entrar a describir un poco la organización física y el contexto de la comunidad educativa; las docentes resaltan aspectos de gran importancia como: D6. “en la institución hay 3 grados de transición, 2 en la mañana y una en la tarde; pero debemos rotar todas las semanas. Entonces una semana estamos en la mañana, otra semana trabajamos en la tarde. Porque no hay más aulas disponibles. Destacan además que D6. “el espacio es muy pequeño, no tenemos

parque infantil. Los espacios en la institución son demasiado reducidos y entonces pues nos toca hacer malabares, como decimos, para utilizar el espacio, los materiales y podernos acomodar en la institución”; podríamos evidenciar aquí y relacionar desde este primer momento, la realidad de este contexto escolar con el tipo de violencia estructural que nos describe Galtung (2016), en sus escritos, ya que establece que nace de las deficiencias estructurales y físicas que no le permiten a las personas desarrollarse de forma que satisfagan sus necesidades básicas o desarrollen su potencial.

A través del relato de las docentes se puede identificar que los agentes principales de esta comunidad educativa se desenvuelven en contextos que algunas veces no son los más apropiados ni suficientes para desarrollar actividades de descanso y recreación; por tanto, se menciona que los espacios físicos de la institución resultan reducidos o escasos para la población existente; especialmente en la sede urbana, lo que limita a los estudiantes a desarrollar sus actividades cotidianas de alimentación, juego y recreación y hasta el momento de ir al baño; lo que además propicia los conflictos entre ellos; pues se presentan choques y encuentros mientras que transitan en el espacio. Las docentes mencionan que el comedor también se utiliza como espacio de descanso y que no cuentan con un parque infantil, lo que las obliga a organizar turnos y a adaptar las zonas disponibles.

Pasando a hablar un poco acerca de la calidad del trato y las relaciones interpersonales entre pares y relacionándolo con el manejo que le dan las docentes, nos aportan información relevante que nos ayuda a estructurar una imagen general de las respuestas de los niños y las niñas a ciertos eventos que suceden al interior de la institución educativa y el acompañamiento que reciben del adulto, he aquí algunos ejemplos de sus interacciones: D4. “cuando les

aplicamos jabón a los niños y ellos van al baño... entonces no falta el compañerito que le salpica agua en la cara a los compañeros o que no le dejaban lavar las manos”.

D4. “los niños quieren ir a jugar y no se comen las onces. Entonces alguien deja algo por ahí botado y no falta el compañerito que se lo come. Entonces, pues también ahí se evidencia como que es a veces lo hacen con intención y a veces pues es, o sea, es como innato esa emoción de comérselo y pues no pasó nada, o sea, pues a veces lo hacen como sin intención, pero pues los otros niños se ven afectadas”. Aunque la docente intenta mediar en situaciones que percibe como injustas – cumpliendo así su rol de maestra y cuidadora-, termina naturalizando ciertos comportamientos al considerarlos sencillos o sin importancia mayor. Por tanto, solo ajusta ciertos criterios en sus decisiones, terminado por permitir implícitamente su continuidad.

Así lo describe Sanz F. (2016), quien relaciona la violencia con la idea de maltrato sutil, cotidiano y normalizado, lo que nos ayuda a entender que muchas veces la violencia no se trata de prácticas bruscas y grotescas sino pequeñas, repetidas y socialmente aceptadas que deterioran la convivencia, y en transcurrir de los días empiezan a pasar desapercibidas por su presencia y manifestación cotidiana.

Se destacan además la presencia del uso de algunas prácticas lingüísticas o socioculturales por parte de toda la comunidad, como el uso de apodos, que están profundamente arraigadas en la cultura local, lo que contribuye a que estas formas de interacción se perciban como ‘normales’ y no siempre se reconozcan inicialmente como microviolencias: D4. “vivimos en un contexto donde aquí la mayoría de las personas tienen apodos, uno se va a preguntar, por ejemplo, por Juan Pérez, no lo conocen por Juan Pérez, sino acá todo el mundo tiene apodos: pescado, canelas, pulga, pollo escampando, tocona, pescado, picho, hay muchísimos, buchetula”,

D4. “si uno va a buscar una dirección, entonces uno dice, pero no cómo se llama el señor. No, sino tiene que decirle por el apodo”.

Desde el enfoque teórico, diversos autores han señalado que el lenguaje tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad y en la manera como los infantes se perciben a sí mismos dentro de los grupos sociales. Al respecto, Berger y Luckmann (2003) afirman que “la identidad se forma y se transforma en los procesos de interacción social”, lo que permite comprender que las palabras, etiquetas y formas de nombrar a los otros inciden directamente en la manera en que cada uno construye su autoconcepto y sentido de pertenencia.

Cabe anotar también que en el contexto escolar y de acuerdo con la cultura y costumbres propias del municipio, se identifica el uso de malas palabras o expresiones inadecuadas, que, aunque en su momento son corregidas por los docentes, son conscientes que la base que tienen desde la casa es fuertes y muy difíciles de trabajar en un solo contexto social: D4. “pues es que es que los niños vienen con ese contexto, digamos, en cuanto a las palabras, entonces ellos replican lo que ven en casa y lo que escuchan en casa. Sí, entonces es un poco difícil que uno pueda ayudar a que los niños cambien ese patrón, si desde la casa usan esas palabrotas. aquí no se dicen porque son palabras mayúsculas, pero si en casa las están evidenciando, es difícil”. Otro tipo de violencia directa se evidencia en sus interacciones y agresiones, por ejemplo, la física o corporal; cuando se presentan empujones o golpes durante el juego en el descanso, el uso de zancadillas o acciones intencionales para hacer caer a un compañero.

Además, narran hechos que pertenecen a las microviolencias de tipo relacional o social; cuando hay exclusión de algunos niños en actividades de juego, burlas, ridiculización o gestos de molestia cuando un niño tarda más en realizar una actividad. Finalmente, la presencia de

microviolencias simbólicas al presentar acciones impulsivas como salpicar agua o quitar objetos a otros, etiquetar o estigmatizar a los compañeros por su comportamiento, micromachismos o exclusión por cuestiones de color de piel o género.

En conclusión, esta entrevista evidencia la importancia de implementar acciones pedagógicas e institucionales que permitan fortalecer los procesos de convivencia dentro de la Institución Educativa San Marcos. Las situaciones identificadas no corresponden a casos aislados, sino a comportamientos que se presentan de manera constante y que requieren un manejo articulado desde todos los actores de la comunidad educativa.

En este sentido, no solo los docentes cumplen un papel fundamental, sino también la institución, las familias y el entorno social, ya que las dinámicas escolares están influenciadas por las experiencias cotidianas de los estudiantes. Por ello, resulta necesario comprender cómo se relacionan, cómo resuelven los conflictos y de qué manera se desarrollan sus interacciones dentro y fuera del aula.

[illegible]

Nota: La categoría desarrollo socioemocional en la primera infancia, se integra al análisis con su estrecha relación con las microviolencias identificadas en el aula. A partir de las respuestas de las docentes en el grupo focal, se reconoce que estas prácticas inciden de manera significativa en dimensiones como el apego, al debilitar la construcción de vínculos seguros; la regulación emocional, al generar dificultades en la gestión adecuada de las emociones; y la reparación del daño, al limitar intervenciones oportunas y conscientes frente a los conflictos cotidianos. En este sentido, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer estrategias psicopedagógicas orientadas a promover relaciones basadas en el respeto, la empatía y el cuidado, favoreciendo el bienestar socioemocional de los niños y niñas.

El análisis de la información mediante el software ATLAS.ti, permitió organizar, sistematizar y categorizar los aportes a partir de un proceso de clasificación de ideas clave. Esta metodología facilitó la identificación de aspectos relevantes relacionados con las prácticas pedagógicas, las dinámicas familiares y las percepciones sobre el desarrollo infantil. Asimismo, se evidenciaron tanto coincidencias como divergencias en los discursos de las docentes de la Institución Educativa San Marcos del municipio de Muzo, lo cual contribuye a una comprensión más amplia del contexto educativo y fortalece la validez de los hallazgos en relación con la población objeto de estudio. De igual forma el análisis de la nube de palabras permitió reconocer la alta recurrencia de términos como docente, niño, microviolencias, pedagógico, emocional, estrategia, desarrollo y socioemocional. Estas palabras dan cuenta de núcleos temáticos relevantes centrados en las prácticas educativas y su incidencia en el desarrollo integral de la primera infancia. A partir de esta recurrencia, se configuran categorías emergentes que orientan la interpretación del fenómeno investigado, posibilitando una lectura más profunda y articulada de la información en relación con los objetivos de la investigación.

Los hallazgos derivados del grupo focal se relacionan directamente con el objetivo de fundamentar estrategias psicopedagógicas para la prevención de las microviolencias y la reparación del daño socioemocional en el contexto escolar. La identificación de prácticas cotidianas, discursos docentes y tensiones entre enfoques pedagógicos permite evidenciar la necesidad de fortalecer acciones intencionadas que promuevan ambientes educativos más respetuosos, inclusivos y emocionalmente seguros. De igual manera, el reconocimiento de las microviolencias como prácticas naturalizadas constituye un punto de partida para el diseño de

estrategias que favorezcan la sensibilización docente, la regulación emocional y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía.

Por tanto, este análisis no solo describe la realidad observada, sino que aporta insumos fundamentales para la construcción de propuestas psicopedagógicas orientadas a la transformación de las prácticas educativas, en coherencia con el propósito de prevenir las microviolencias y contribuir a la reparación del daño socioemocional en los niños y niñas.

Categoría emergente sobre las microviolencias en el aula o contexto educativo desde el momento que se abre el espacio a escuchar las experiencias o alternativas a casos vivenciales se activa la memoria y conectar con la temática desde la experiencia personal se sustenta en enfoques reflexivos de la práctica docente, los cuales reconocen que el aprendizaje significativo surge cuando el docente vincula los contenidos con su propia vivencia. En este sentido, la sensibilización frente a conductas sutiles de violencia permite visibilizar aquellas prácticas cotidianas que, aunque normalizadas, inciden en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas.

En el centro de la nube de palabras las microviolencias están en estrecha relación con el docente, el niño y el ámbito pedagógico, lo cual evidencia que estas prácticas no son hechos aislados, sino construcciones cotidianas que emergen en la interacción educativa. Dichas microviolencias se manifiestan de manera sutil a través de dinámicas como la comparación, la desmotivación o el control implícito, afectando directamente el desarrollo emocional y socioemocional de los niños.

Se identifican las microviolencias en las prácticas cotidianas, las cual hacen referencia a aquellas acciones sutiles ocurridas en la interacción diaria entre docentes, niños y niñas, tales

como el uso de un lenguaje impositivo, las comparaciones, la invalidación de emociones y las formas de control excesivo. Estas prácticas, aunque suelen ser naturalizadas dentro del aula o tomado como algo jocoso dentro del ejercicio del grupo focal, logra responder a un análisis el cual deduce que tienen implicaciones significativas en la manera en que los niños y las niñas perciben su valor, su voz y su lugar en el entorno educativo.

Se identifica el impacto en el desarrollo socioemocional, en la medida en que estas prácticas inciden en la construcción de la autoestima, la seguridad emocional y la capacidad de expresión afectiva de los niños y las niñas. Este impacto se manifiesta a través de la categoría de manifestaciones emocionales y comportamentales, donde se observan conductas como, la agresividad, la inseguridad o la dependencia emocional, las cuales reflejan afectaciones en su bienestar integral. En este mismo sentido, la categoría de lenguaje y vínculo afectivo en el aula cobra relevancia, ya que las formas de comunicación, corrección y acompañamiento inciden directamente en la construcción de relaciones de confianza, respeto y apego seguro entre docentes y estudiantes. D6 Entre salón y salón se evidenció un caso de bullying hacia una estudiante, lo cual generó preocupación como directora de curso intenté hablar con la compañera, pero salió a la defensa del niño de su grupo y Lamentablemente, la respuesta de los padres fue retirar a sus hijos de la institución, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de prevención y atención frente al bullying. Este tipo de situaciones nos invita a reflexionar sobre la importancia del trabajo articulado entre docentes porque estamos generando una huella y un daño socioemocional.

Este proceso se sustenta en enfoques reflexivos de la práctica pedagógica, donde el aprendizaje significativo se construye a partir de la relación entre la experiencia y el análisis

crítico. Desde la perspectiva de Johan Galtung (1990), estas prácticas pueden comprenderse como formas de violencia estructural y cultural que, aunque sutiles y naturalizadas, inciden en el bienestar y desarrollo socioemocional de los niños y las niñas. En consecuencia, la sensibilización frente a estas conductas permite visibilizar dinámicas que, aunque no son explícitas, afectan la construcción de la autoestima, la identidad y las relaciones interpersonales en el entorno educativo.

En conclusión, el análisis de los datos de los docentes de la Institución Educativa San Marcos de Muzo, evidencia un proceso de reflexión y compromiso frente a la transformación de sus prácticas pedagógicas. Los docentes manifiestan la intención de actualizarse, investigar y reestructurar su quehacer, orientándolo hacia la creación de ambientes agradables que promuevan el bienestar y el gusto por el colegio. Reconocen la importancia de regular sus emociones para no transmitir cargas negativas y asumir un rol más dinámico y consciente que permita mitigar el daño generado por prácticas sutiles y naturalizadas. En este sentido, se proyecta una educación más respetuosa, enfocada en el cuidado, la prevención de microviolencias y el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas

[illegible]

Nota. Para el análisis de contenido narrativo, se establecieron categorías emergentes a partir de la codificación abierta, las cuales fueron organizadas en ejes temáticos que permiten identificar convergencias, tensiones y vacíos en las prácticas pedagógicas lo cual permite comprender de manera más profunda cómo se configuran los discursos docentes en torno a la prevención de microviolencias y la reparación del daño socioemocional en la primera infancia. Más allá de la frecuencia de términos, lo que emerge es una trama de significados que da cuenta de prácticas, tensiones y posibilidades de transformación en el contexto educativo.

USANTOTOMAS.EDU.CO
 santotocolombia

adquiere relevancia al integrar las subcategorías como la pedagogía del cuidado, la educación emocional y el enfoque restaurativo, los cuales orientan la transformación de las prácticas docentes hacia acciones más conscientes, empáticas y formativas. Estas permiten no solo reconocer las afectaciones emocionales derivadas de las microviolencias, sino también promover procesos de acompañamiento que favorezcan la reconstrucción del vínculo, la regulación emocional y la creación de ambientes educativos seguros.

4.2 Convergencias: hacia una pedagogía centrada en lo socioemocional.

Los resultados evidencian una coincidencia significativa entre los tres instrumentos en torno a la centralidad del componente emocional en el proceso educativo, en la nube de palabras se identifican como ejes centrales términos como docente, niño, niña, estrategia, emocional, desarrollar, experiencia y psicopedagógico. Esta recurrencia sugiere que las docentes sitúan su práctica en una perspectiva relacional, donde el vínculo con el niño y la niña es el punto de partida para el aprendizaje. La palabra experiencia cobra especial relevancia, ya que indica que el proceso educativo no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se construye en la vivencia cotidiana, en la interacción y en el reconocimiento del otro. Lo cual se articula con lo expresado por las docentes en las entrevistas, donde se resalta el valor del acompañamiento afectivo en el aula. De igual manera, en el diario de campo se registran observaciones relacionadas con la implementación de estrategias orientadas al reconocimiento emocional, las cuales favorecen ambientes más tranquilos, participativos y respetuosos. Estas evidencias permiten inferir la existencia de un tránsito hacia prácticas pedagógicas más humanizadas, en las que el docente asume un rol de mediador emocional.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo se configura como una experiencia

relacional, en la que el aprendizaje se construye a partir del vínculo, la interacción y el reconocimiento del otro, superando enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. Al mismo tiempo, aparecen términos como permitir, escuchar, respetar, acompañamiento y participación, que reflejan una intención de generar espacios más democráticos y sensibles a las necesidades infantiles. Esto evidencia un tránsito hacia prácticas pedagógicas más abiertas, donde el niño y la niña no son solo receptores, sino sujetos activos. En esta línea, los planteamientos de Sanz F. (2017), resultan pertinentes, al señalar que el acto educativo implica una disposición ética de escucha y reconocimiento, donde las emociones del niño y la niña son validadas y acogidas como parte fundamental de su desarrollo.

4.3. Tensiones en la práctica pedagógica: entre el acompañamiento y el control.

A pesar de los avances identificados, el análisis revela la coexistencia de enfoques tradicionales centrados en la regulación de la conducta. En la nube de palabras emergen términos como conducta, manejar, intervenir, analizar, resultado y evaluar, los cuales evidencian la persistencia de prácticas orientadas al control del comportamiento y la regulación. Esta situación se confirma en las entrevistas, donde algunas docentes manifiestan la necesidad de intervenir de manera inmediata ante situaciones de conflicto para mantener el orden del grupo. Asimismo, el diario de campo evidencia dificultades en la continuidad y sistematicidad de las estrategias implementadas, lo que sugiere que muchas de las acciones pedagógicas se desarrollan de forma intuitiva o fragmentada.

Esta dualidad pone en evidencia una tensión entre el discurso que promueve el acompañamiento emocional y prácticas que aún responden a modelos tradicionales, lo cual puede generar escenarios propicios para la aparición de microviolencias de manera sutil,

especialmente cuando la voz del niño o niña es limitada o cuando sus emociones no son plenamente comprendidas.

4.4. Categoría 1. Microviolencias en la primera infancia.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las docentes reconocen la presencia de situaciones asociadas a microviolencias dentro de la convivencia escolar. Esta percepción se evidencia en relatos donde se mencionan conductas como las burlas, la exclusión y las dificultades en las relaciones entre pares. Una de las docentes señala que “en las aulas y hogares se presentan situaciones cotidianas, por ejemplo, peleas por los juguetes” (D2), mientras que otra participante reconoce que mediante el trabajo colaborativo entre docentes han logrado “identificar a tiempo conductas como burlas, exclusión o lenguaje inadecuado, y darles un manejo formativo” (D6). Estos testimonios permiten evidenciar que las docentes identifican manifestaciones de microviolencia que afectan las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los niños y las niñas.

Las participantes describen acciones orientadas a la resolución de estas situaciones a través del diálogo, la escucha y la mediación. Una docente manifiesta que es necesario “crear un ambiente seguro y afectivo dentro del aula. Esto implica que los niños se sientan escuchados, valorados y libres de expresar sus emociones sin miedo a ser juzgados” (D4). De igual manera, otra participante destaca la importancia de la “escucha activa y observación, ambientes seguros y amigables” (D2) como estrategias para prevenir situaciones de conflicto.

No obstante, aunque las docentes describen acciones de intervención inmediatas, en los discursos no se identifican referencias claras a procesos sistemáticos que permitan profundizar en

las causas emocionales, familiares o contextuales que originan las conductas observadas. Las respuestas se orientan principalmente a la atención del conflicto en el momento en que ocurre. Estos hallazgos pueden interpretarse desde la perspectiva de Galdón (2018), quien plantea que el conflicto constituye una oportunidad pedagógica para fortalecer competencias socioemocionales cuando existe una intervención reflexiva e intencionada por parte del adulto. Aunque las docentes reconocen la importancia de acompañar estas situaciones desde el diálogo y la escucha, los relatos sugieren que las acciones implementadas se enfocan principalmente en resolver el conflicto inmediato, más que en desarrollar procesos continuos de comprensión y transformación de las relaciones afectadas.

4.5. Categoría 2. Desarrollo socioemocional en la primera infancia.

En los discursos de las docentes emerge de manera recurrente la importancia del acompañamiento emocional como parte fundamental de la práctica pedagógica. Esta comprensión se evidencia en afirmaciones como: “he fortalecido mi sensibilidad pedagógica al comprender mejor las emociones de los niños y las niñas, responder con empatía y adaptar mis estrategias según sus necesidades” (D3) y “estas estrategias me han enseñado a observar con más empatía, a escuchar sin juzgar y a responder con más calma y comprensión” (D5). Estos relatos reflejan el reconocimiento de las emociones como un elemento central en los procesos educativos de la primera infancia.

Las participantes también señalan que cuando los niños se sienten escuchados, respetados y valorados, se generan cambios positivos en la convivencia y en la disposición para el aprendizaje. Una docente afirma que “los niños sienten más confianza en sí mismos y en su docente, además son más seguros de sí mismos, lo que ayuda a tomar mejores decisiones en

situaciones donde sientan amenaza” (D1). Del mismo modo, otra participante indica que “se ha logrado un ambiente más tranquilo y respetuoso, con mayor expresión emocional, empatía y mejor resolución de conflictos entre los niños y niñas dentro del aula” (D3).

Sin embargo, junto a estas perspectivas también aparecen elementos relacionados con la regulación de la conducta y el cumplimiento de normas institucionales. Por ejemplo, una docente menciona la importancia de “conocer el manual de convivencia de la institución educativa para poder accionar cuando ya no podemos ayudar” (D1). Este tipo de expresiones evidencia que las prácticas orientadas al acompañamiento emocional conviven con enfoques tradicionales centrados en la regulación conductual.

En consecuencia, los hallazgos muestran una creciente valoración de las dimensiones socioemocionales en la educación inicial. No obstante, la incorporación de estos principios en las prácticas pedagógicas continúa enfrentando desafíos asociados a la permanencia de modelos educativos que privilegian la corrección de comportamientos sobre la comprensión integral de las experiencias emocionales de los niños y las niñas.

4.6. Categoría 3. Estrategias psicopedagógicas para la reparación del daño.

Respecto a la reparación del daño socioemocional, los discursos evidencian que esta práctica se encuentra en proceso de construcción dentro de las dinámicas pedagógicas de las docentes participantes. Algunas entrevistadas describen acciones orientadas al apoyo emocional y al fortalecimiento de los vínculos afectivos. Una docente expresa que “en ese espacio de escucha podemos comprender bien la situación, ser un apoyo para ellos y acompañar su proceso de las emociones como docente” (D1). De igual manera, otra participante afirma que las

estrategias implementadas ayudan a los niños porque “aprenden a escuchar, pedir disculpas y volver a acercarse de manera positiva a sus compañeros” (D5).

Aunque estos relatos muestran una intención clara de brindar acompañamiento emocional, no se identifican procedimientos estructurados de seguimiento o acciones específicas dirigidas a la reconstrucción sostenida de los vínculos afectados. Las intervenciones descritas se centran principalmente en la orientación inmediata y en la resolución del conflicto presente.

Desde la perspectiva de Sanz (2017), la reparación implica reconocer el daño ocasionado, validar las emociones de quienes han sido afectados y generar condiciones que permitan restablecer la confianza. A partir de este planteamiento, puede interpretarse que las prácticas descritas por las docentes constituyen aproximaciones iniciales a la reparación, pero requieren fortalecerse mediante estrategias más sistemáticas de acompañamiento y seguimiento.

Por otra parte, las participantes reconocen la influencia del contexto familiar, institucional y social en el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Una docente destaca la importancia del “trabajo conjunto con la familia para acompañar de manera respetuosa” (D3), mientras que otra menciona el valor del “apoyo familiar” como elemento clave en los procesos de prevención y acompañamiento (D2). Estas afirmaciones evidencian una comprensión que trasciende el aula y reconoce la incidencia de diversos contextos en la aparición y atención de las microviolencias.

En este sentido, los hallazgos sugieren la necesidad de diseñar estrategias psicopedagógicas integrales que articulen el trabajo de docentes, familias e institución educativa. Esta perspectiva coincide con Sanz (2017), quien sostiene que las relaciones pedagógicas deben fundamentarse en el reconocimiento del otro como sujeto emocional, promoviendo acciones

preventivas y reparadoras que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia escolar y al bienestar integral de la infancia.

4.7. Discusión.

Los hallazgos obtenidos permiten comprender que las prácticas pedagógicas en educación inicial atraviesan actualmente un proceso de transformación en el que convergen perspectivas tradicionales y enfoques centrados en el desarrollo socioemocional. Las docentes participantes reconocen la importancia de la empatía, el diálogo, la escucha activa y el acompañamiento emocional como elementos fundamentales para favorecer la convivencia y el bienestar de los niños y las niñas. Sin embargo, el análisis también evidencia que estas comprensiones coexisten con prácticas orientadas al control de la conducta, el cumplimiento de normas y la resolución inmediata de los conflictos.

Desde la perspectiva de la educación para la paz, las microviolencias identificadas en el contexto escolar pueden entenderse como expresiones cotidianas de violencia simbólica y relacional que afectan el desarrollo integral de la infancia. Estas manifestaciones no siempre son visibles o intencionales, pero inciden en la construcción de vínculos, la autoestima y la participación de los niños y las niñas. Por ello, diversos autores coinciden en que la escuela debe promover relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento mutuo y la resolución dialogada de los conflictos.

En este sentido, los resultados confirman los planteamientos de los enfoques de educación para la paz y pedagogías del cuidado, los cuales destacan la necesidad de construir ambientes educativos sustentados en la empatía, la participación y el reconocimiento emocional.

No obstante, los hallazgos también muestran que la incorporación de estas perspectivas no ocurre de manera lineal ni inmediata. Por el contrario, se trata de un proceso tensionado por estructuras culturales y pedagógicas históricamente arraigadas en modelos tradicionales de enseñanza, donde el adulto asume un papel centrado en la autoridad, el control y la corrección de comportamientos.

Estas tensiones pueden comprenderse a partir de la persistencia de creencias y prácticas que han sido socialmente legitimadas dentro de los contextos educativos. Aunque las docentes manifiestan interés por fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes, en muchas ocasiones sus intervenciones continúan orientadas a corregir conductas observables más que a comprender las necesidades emocionales que subyacen a ellas. Esta situación evidencia que el tránsito hacia prácticas pedagógicas más humanizantes implica no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la revisión crítica de concepciones, hábitos y formas de relación construidas históricamente en el ejercicio docente.

Asimismo, los resultados permiten identificar que la prevención y la reparación de las microviolencias no dependen exclusivamente de la voluntad individual de las docentes. Su implementación requiere procesos permanentes de formación, acompañamiento institucional y espacios de reflexión pedagógica que favorezcan el análisis crítico de las prácticas cotidianas. La capacidad para reconocer el daño emocional, validar las experiencias de los niños y reconstruir los vínculos afectados demanda competencias que deben fortalecerse mediante procesos sistemáticos de desarrollo profesional.

La triangulación de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos evidencia consistencia en la identificación de las microviolencias y en el reconocimiento de sus

efectos sobre el desarrollo socioemocional infantil. Sin embargo, también pone de manifiesto vacíos importantes relacionados con la reparación del daño y la implementación de estrategias estructuradas de acompañamiento emocional. Aunque las docentes realizan acciones inmediatas para intervenir en los conflictos, estas suelen centrarse en la solución del evento puntual y no siempre contemplan procesos posteriores de seguimiento que permitan fortalecer las relaciones afectadas.

Por otra parte, el análisis de la nube de palabras aporta elementos complementarios para comprender las prioridades presentes en el discurso docente. La frecuencia de términos asociados al cuidado, las emociones, la convivencia y el diálogo refleja una preocupación creciente por el bienestar socioemocional de la infancia. Sin embargo, la menor presencia de conceptos vinculados con la reparación, la justicia restaurativa o el acompañamiento sistemático permite inferir que estas dimensiones aún no ocupan un lugar central dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

A partir de estos hallazgos, se considera pertinente el diseño de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias emocionales y relacionales de las docentes. Esta propuesta no solo responde a las necesidades identificadas durante la investigación, sino que constituye una oportunidad para promover procesos de formación y acompañamiento que favorezcan ambientes educativos seguros, protectores y afectivos. De esta manera, se busca fortalecer prácticas pedagógicas más conscientes, éticas y transformadoras, fundamentadas en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y en la promoción de su bienestar integral.

En consecuencia, se hace necesario continuar fortaleciendo la formación docente en educación emocional, pedagogía del cuidado y enfoques restaurativos, entendiendo que la transformación de las prácticas educativas requiere tiempo, reflexión y apoyo institucional. Solo a través de este proceso será posible avanzar hacia una cultura educativa que no solo prevenga las microviolencias, sino que también promueva relaciones más humanas, inclusivas y respetuosas en los escenarios de educación inicial.

Tabla 1. Triangulación de la información.

Se articulan las categorías y subcategorías con la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal, los diarios de campo y el análisis de nubes de palabras mediante ATLAS.ti lo que permite evidenciar la convergencia de los hallazgos y fortalecer la interpretación de los datos, ofreciendo una comprensión integral de las microviolencias en la primera infancia.

Categoría	Subcategoría	Entrevistas semiestructuradas	Grupo focal	Diario de campo	Nube de palabras / ATLAS.ti	Interpretación (Triangulación)
Microviolencias en la primera infancia	Microviolencias verbales	Se evidencian burlas, apodos y uso de lenguaje inadecuado entre estudiantes.	Se reconoce que estas prácticas están normalizadas culturalmente.	Se observan expresiones verbales que generan conflicto y malestar.	Frecuencia de palabras como <i>burlas, apodos, conflicto.</i>	Existe coincidencia en que el uso del lenguaje; es una de las principales formas de microviolencia naturalizada en el contexto escolar y familiar.
	Microviolencia s gestuales	Se describen acciones como empujones, zancadillas y gestos de rechazo.	Se identifican conductas corporales que afectan la convivencia.	Se evidencian agresiones físicas leves durante el juego.	1. Presencia de terminos como <i>empujone</i>	Se presentan como expresiones sutiles pero constantes en la

				s,	interacción
				conductas	infantil.
				,	
Microviolencia s por omisión	Se identifican situaciones donde no se interviene ante conflictos menores.	Se reflexiona sobre la falta de atención a ciertas conductas.	Se observan momentos en los que el adulto no atiende oportunamente.	Baja recurrencia de términos relacionados con omisión.	La omisión aparece como una forma invisible de microviolencia que contribuye a su permanencia.
Violencia simbólica	Se reconoce el uso de apodos y estigmatización cultural.	Se analiza la influencia del contexto sociocultural en estas prácticas.	Se observan patrones repetitivos de etiquetamiento.	Palabras asociadas a identidad y contexto	Está profundamente arraigada en la cultura y es difícil de identificar como problemática.

Desarrollo socioemocional en la primera infancia	Apego	Se resalta la importancia del vínculo afectivo docente-estudiante.	Se reconoce el acompañamiento emocional como base del aprendizaje.	Se observan relaciones de confianza en algunos espacios.	Palabras como <i>docente, niño, acompañamiento.</i>	El vínculo afectivo se consolida como eje central del desarrollo infantil.
	Regulación emocional	Se identifican dificultades en el manejo de emociones en los niños.	Se reflexiona sobre la necesidad de enseñar regulación emocional.	Se observan reacciones como frustración y agresividad.	Términos como <i>emocional, conducta.</i>	Existe coherencia en que la regulación emocional es una necesidad prioritaria en el aula.
	Reparación del daño	Se mencionan acciones como el diálogo, pero de forma limitada.	Se reconoce la necesidad de fortalecer procesos de reparación.	No se evidencian estrategias sistemáticas.	Baja frecuencia del término <i>reparación.</i>	La reparación del daño es incipiente y carece de estructura

						pedagógica clara.
	Autogestión de emociones	Se evidencia poca autonomía emocional en los niños.	Se plantea la importancia de fortalecer esta habilidad.	Se observan conductas dependientes del adulto.	Escasa presencia de términos asociados.	La autogestión emocional es un aspecto poco desarrollado que requiere intervención pedagógica.
Estrategias psicopedagógicas para la reparación del daño	Pedagogía del cuidado	Se reconoce la importancia del trato respetuoso y afectivo.	Se propone generar ambientes seguros y acogedores.	Se observan prácticas de acompañamiento o afectivo.	Palabras como <i>cuidado</i> <i>acompañamiento</i>	Se evidencia una base de cuidado, pero aún no estructurada como estrategia formal.
	Educación emocional	Se mencionan acciones para trabajar	Se resalta la necesidad de fortalecer	Se observan actividades aisladas	Alta recurrencia de <i>emocional</i> , <i>desarrollo</i> .	La educación emocional está presente, pero

CALIDAD EN EDUCACIÓN - SNIES 1704

	emociones en el aula.	competencias emocionales.	relacionadas con emociones.		requiere mayor sistematicidad.
Enfoque restaurativo	Se identifican intentos de mediación y diálogo.	Se reconoce la importancia de reparar relaciones.	No se evidencian procesos continuos de seguimiento.	Baja presencia de términos asociados.	El enfoque restaurativo se encuentra en educación inicial, con potencial de fortalecimiento.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

4.8 Síntesis de limitaciones e innovación del estudio.

En contexto La investigación enfrentó las siguientes limitaciones logísticas y metodológicas: dificultad para reunir a las 6 docentes participantes de la Institución Educativa San Marcos simultáneamente, pues estaban distribuidas en diferentes jornadas: mañana y tarde, y en diferentes sedes: urbana - José Francisco Mahecha, y rural dispersa - Niaunza, lo que complicó en algunas ocasiones la aplicación de instrumentos, a pesar de utilizar herramientas como la plataforma de comunicación TEAMS para el trabajo híbrido. Además, se evidenció resistencia de algunas docentes a participar de la aplicación de algunas herramientas que les exigían escritura o creación artística (mapas mentales, carteleras). Así como de ser observadas, juzgadas o evaluadas en sus prácticas en el manejo de aspectos en los conflictos socioemocionales con sus estudiantes. Se evidenciaron factores de normalización en cuanto al uso de apodos, algunas expresiones soeces y microviolencias físicas en contextos culturales locales, así como de los espacios físicos reducidos (aulas escasas, sin parque infantil, comedor y baños compartidos) lo que propician conflictos y violencia estructural (Galtung, 2016). Esto permitió identificar microviolencias directas (físicas/verbales), relacionales y simbólicas, fomentando reflexión sobre el rol docente en cuanto a la necesidad de la prevención y reparación socioemocional, con énfasis en empatía, diálogo y entornos inclusivos. A pesar de limitaciones logísticas y temporales, se consolidó una propuesta innovadora teniendo como base la información recolectada, a fin de deconstruir las prácticas existentes y proponer prácticas psicopedagógicas innovadoras para prevenir microviolencias y restaurar vínculos, alineada con formación emocional para docentes. Implicaciones, sugerencias y recomendaciones Los hallazgos confirman la necesidad de la educación emocional desde la primera infancia,

abordando microviolencias naturalizadas y violencia estructural en espacios físicos inadecuados, promoviendo formación y autorregulación docente para empatía y convivencia. Se sugiere evaluar la implementación de estrategias propuestas (mediación, validación emocional) vía estudios longitudinales, ampliando a otros niveles educativos y sedes rurales/urbanas en Boyacá.

Para futuras investigaciones, se recomienda medir el impacto en la autoestima infantil y la reducción de conflictos, integrando a las familias en triangulaciones ampliadas y analizar políticas públicas (Ley 1620/2013) SNCE y (2383/2024) promoción de la educación socioemocional, para mejorar los ambientes escolares, esto fortalecería los procesos de formación docente en reparación de daños y vinculando contextos socioculturales locales para acceder a instituciones similares.

5. Referencias

Aprilianti, L., & Yulindrasari, H. (2021). *Symbolic violence in early childhood education*. En *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 297–301).

Arroyo, A., & López, C. (2023). Microviolences in the classroom: A critical framework for intervention and repair. *Revista de Psicología Contemporánea*, 31(2), 145–160.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional para la sociedad del siglo XXI*. Síntesis.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3: Loss: Sadness and depression*. Basic Books.

Braithwaite, J. (2002). *Justicia restaurativa y regulación receptiva*. Oxford University Press.

Brijaldo, M. I. (2025). *Ética en la investigación educativa: Aprendizajes y retos* [Conferencia]. Semana de la Investigación Expandida, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (s. f.). ¿Qué es el aprendizaje socioemocional? <https://casel.org> (consultado para definiciones y marcos de aprendizaje socioemocional).

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. <https://www.suin-juriscol.gov.co>

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). 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. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.suin-juriscol.gov.co>

Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional en las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país*. Sistema Único de Información Normativa – SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa.

Equipo USP. (2024, 13 de marzo). *Mary Ainsworth: pionera de la teoría del apego*. Portal de Noticias de la USP. <https://unionsquarepractice.com/mary-ainsworth-pioneer-of-attachment-theory/>

Flick, U. (2014). Introducción a la investigación cualitativa (3.^a ed.). Morata.

Galdón, G. (2018). Convivencia escolar y resolución de conflictos: Una mirada

socioeducativa. Editorial Graó

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.

Galtung. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de Estrategia, (183), 147–168.

Garbarino, J., Guttman, E., & Seeley, J. W. (1992). The psychologically battered child: Strategies for identification, assessment, and intervention. Jossey-Bass.

García Vega, L. (2020). Castigar no es educar: Todas las ventajas de la disciplina positiva. La Esfera de los Libros.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual. Bantam Books.

González, M. (2022). Innovative pedagogical strategies for the prevention and repair of microviolences in schools. *Educación y Sociedad*, 44(3), 78–96

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1–2). Taurus.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/322486:Ley-de-Convivencia-Escolar>

IASC (Comité Permanente entre Organismos). (2007). Directrices del IASC sobre salud mental y apoyo psicosocial en contextos de emergencia. Organización de las Naciones Unidas.

Institución Educativa San Marcos. (s. f.). *Misión y visión*. Blog Institucional. <https://iesanmarcosmz.blogspot.com/p/ubicacion.html>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Investigación-acción: Comunidades de práctica* (2.^a ed.). Ediciones Morata.

Lamb, M. E., Thompson, R. A., Gardner, W., & Charnov, E. L. (2013). *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior*. Routledge.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Martínez-Otero Pérez, V. (2022). *Fundamentos teóricos de la educación*. Ediciones Pirámide.

Llanos Lozano Serrano, L., & Ana Megías Tortosa, A. (2024). *Desarrollo socioafectivo*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). Plan Nacional de Convivencia Escolar 2024–2028. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2026). Plan Decenal de Educación 2026. MEN.

Noddings, N. (2003). *El cuidado: Un enfoque femenino de la ética y la educación moral* (2.^a ed.). Universidad de California Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. (Trabajo original publicado en 1984).

Ojeda Martínez, R. I. (2022). Género, violencia simbólica y cognición en niñas y niños preescolares. Una aproximación desde la antropología. *Revista Euroamericana de Antropología*, (13), 219–246. <https://doi.org/10.14201/rea202213219246>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. <https://www.who.int>

Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(26), 143-158.

(UNESCO). (2023). Lineamientos de educación socioemocional: una guía para fortalecer el bienestar en las escuelas. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org>

Redacción RD. (2022, 17 de agosto). Observación no participante: según autores, una técnica efectiva para ganar insights. Reisdigital. https://reisdigital.es/observacion-y-evaluacion/observacion-no-participante-segun-autores/?expand_article=1

Riessman, C. K. (2008). Métodos narrativos para las ciencias humanas. SAGE Publications.

Sanz, F. (2003). Sexo, género y salud. Los caminos de la diferencia. Icaria.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Sanz, F. (2017). Educación emocional en la infancia: Claves para el acompañamiento afectivo. Narcea Ediciones.

Sanz, F. (2019). *El buentrato: Cómo proyecto de vida*. Editorial Kairós.

Siegel, D. J., & Tina Payne Bryson, T. P. (2012). *El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo* (I. Ferrer Marrades, Trad.). Alba Editorial.

Siegel, D. J. (2012). *El cerebro del niño*. Alba Editorial.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Sue, D. W., & Spanierman, L. B. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Thompson, R. A. (2024). *Desarrollo social y de la personalidad en la infancia*. Noba Project. <https://nobaproject.com/modules/social-and-personality-development-in-childhood>

Wachtel, T. (2012). Defining restorative. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.

Wachtel, T. (2013). Definiendo la práctica restaurativa. International Institute for Restorative Practices.

Zehr, H. (2002). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Good Books.

6. Anexos.

Anexo 1.

Nombre de la propuesta: EmocionaLab: Kit psicopedagógico para el cuidado, la reparación del daño y el bienestar socioemocional en la primera infancia.

Prólogo.

Esta estrategia psicopedagógica surge de una reflexión académica y humana alrededor de las microviolencias presentes en los contextos escolares y de la necesidad de fortalecer ambientes educativos más sensibles, respetuosos y emocionalmente seguros. La infancia es una etapa profundamente significativa en la construcción de la vida emocional, social y afectiva de los seres humanos. En los primeros años, las experiencias cotidianas, las palabras, los gestos y las relaciones que se establecen en los espacios educativos dejan huellas que pueden favorecer el bienestar o, por el contrario, generar afectaciones silenciosas que muchas veces pasan desapercibidas. Desde esta perspectiva, pensar la educación inicial implica reconocer que las prácticas pedagógicas no solo transmiten conocimientos, sino que también configuran formas de vínculo, cuidado y reconocimiento hacia los niños y niñas.

La propuesta *EmocionaLab* nace entonces como una apuesta psicopedagógica orientada al cuidado, la reparación del daño y el fortalecimiento emocional en la primera infancia. Busca promover procesos de reflexión en las docentes sobre su práctica, sus emociones y la manera en que acompañan a los niños y niñas en sus experiencias diarias. Asimismo, pretende aportar a la construcción de escenarios educativos, representa también una invitación a comprender que educar implica un compromiso ético y afectivo con las infancias. Reconocer al niño como sujeto emocional y de derechos exige transformar las prácticas tradicionales y avanzar hacia pedagogías más humanas, restaurativas y conscientes del impacto que tienen las relaciones en el desarrollo integral.

Este Kit psicopedagógico para el cuidado, la reparación del daño y el bienestar socioemocional en la primera infancia pretende generar nuevas miradas sobre el cuidado

emocional en la escuela y seguir construyendo espacios educativos donde cada niño y niña pueda sentirse escuchado, valorado y protegido.

Objetivo general.

Fortalecer las competencias socioemocionales de las docentes de educación inicial en la Institución Educativa San Marcos de Muzo, mediante un proceso de formación y acompañamiento, que les permita prevenir microviolencias y promover ambientes educativos seguros, afectivos y respetuosos.

Justificación

A partir del análisis realizado, se evidencia que las microviolencias se presentan de manera sutil y cotidiana en el contexto escolar, afectando el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Aunque las docentes reconocen estas dinámicas, se identifican vacíos en la implementación de estrategias estructuradas para su prevención y reparación.

En este sentido, la propuesta **EmocionalLab** surge como una alternativa pedagógica que busca fortalecer el rol docente desde una perspectiva del cuidado, la educación emocional y el enfoque restaurativo. Esta iniciativa no solo aporta herramientas prácticas, sino que también promueve la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, favoreciendo la construcción de relaciones basadas en la empatía, el respeto y el reconocimiento del otro como sujeto emocional.

Momentos de la propuesta

1. Sensibilización: “Reconociendo lo invisible”

Espacio de reflexión donde las docentes identifican las microviolencias presentes en su práctica cotidiana y su impacto en los niños.

2. Formación: “Comprendiendo las emociones”

Fortalecimiento conceptual y práctico sobre desarrollo socioemocional, regulación emocional y vínculo afectivo.

3. Transformación: “Actuar desde el cuidado”

Diseño e implementación de estrategias pedagógicas centradas en la prevención y reparación del daño.

4. Acompañamiento: “Entre abrazos y vínculos”

Seguimiento y reflexión continua sobre la práctica docente, promoviendo el aprendizaje colectivo.

Ejes temáticos

- Microviolencias en la primera infancia
- Desarrollo socioemocional
- Educación emocional
- Pedagogía del cuidado
- Enfoque restaurativo
- Regulación y autogestión emocional

Descripción de actividades

Actividad 1: El espejo emocional.

Objetivo: Reconocer las propias emociones y comprender cómo estas influyen en la práctica pedagógica y en las relaciones construidas con los niños y niñas dentro del aula.

Descripción:

Las docentes participan en un ejercicio de autorreflexión orientado a identificar situaciones cotidianas del contexto escolar que les generan emociones intensas como frustración, cansancio, alegría, estrés, preocupación o satisfacción. A partir de preguntas orientadoras, cada participante reflexiona sobre la manera en que sus emociones impactan las decisiones pedagógicas, la comunicación y el trato hacia los niños y niñas. Posteriormente, se desarrolla un espacio grupal de diálogo y escucha activa donde las docentes comparten experiencias significativas relacionadas con momentos de tensión o bienestar en el aula. Este ejercicio busca fortalecer la conciencia emocional y promover prácticas pedagógicas más empáticas, comprensivas y respetuosas. La actividad parte de la comprensión de que las emociones hacen parte de la práctica educativa y que reconocerlas permite prevenir respuestas impulsivas o prácticas que puedan derivar en microviolencias. Asimismo, favorece el autocuidado docente y la construcción de ambientes emocionalmente seguros para la primera infancia.

Recursos:

- Espejo simbólico o imágenes de rostros emocionales.
- Hojas de reflexión personal.
- Cartulina y marcadores.
- Tarjetas con emociones y situaciones escolares.
- Música suave para ambientación.
- Cuentos o relatos relacionados con las emociones.
- Video corto sobre educación emocional y empatía.

https://youtu.be/vrj3uVn118s?si=JTmGhCNSK5r_k0XG

- Diario pedagógico para registrar reflexiones.

Actividades rectoras.

Juego: Se desarrollará la dinámica “La ruleta de las emociones”, donde las docentes representarán mediante gestos, movimientos o dramatizaciones diferentes emociones que pueden surgir en el aula. Esta actividad permitirá reconocer cómo las emociones se manifiestan corporalmente y cómo influyen en la interacción con los demás.

Arte: Cada participante elaborará un “autorretrato emocional” utilizando colores, dibujos o símbolos que representen las emociones que experimenta en su labor docente. El arte se utilizará como medio de expresión y reconocimiento personal.

Literatura: Se realizará la lectura de cuentos o relatos relacionados con las emociones, el cuidado y la empatía. Posteriormente, se promoverá un diálogo reflexivo sobre las situaciones presentadas y su relación con la práctica pedagógica cotidiana.

Exploración del medio: Las docentes observarán diferentes situaciones reales o simuladas del contexto escolar para identificar emociones presentes en los niños, niñas y adultos. A partir de esta observación, reflexionarán sobre las dinámicas relacionales y las maneras de fortalecer ambientes protectores y emocionalmente seguros.

Justicia Restaurativa.

Esta actividad se fundamenta en los principios de la justicia restaurativa, entendida como una práctica que prioriza el diálogo, la escucha, la empatía y la reparación de las relaciones

humanas. Desde esta perspectiva, reconocer las emociones propias permite a las docentes comprender cómo ciertas respuestas pueden afectar emocionalmente a los niños y niñas, favoreciendo procesos de reflexión y transformación de la práctica educativa.

Actividad 2: Analistas de microviolencias

Objetivo: Identificar y analizar microviolencias presentes en la cotidianidad escolar.

Descripción: La docente presenta brevemente los tipos de microviolencias: directa (golpe, grito), simbólica (exclusión, burla) y relacional (invisibilización, comparación negativa), apoyándose en Galtung (1969). Muestra un ejemplo comentado de una de las tarjetas de casos para modelar el proceso de análisis que los estudiantes deberán realizar.

Asigna grupos de mínimo 6 estudiantes, roles y colores para identificar las microviolencias en el contexto escolar: analistas físicos (analistas de malas palabras o golpes; post-its color verde), analistas de gestos (analistas simbólicos; post-its color rosado), y analistas de silencios (analistas relacionales; post-its color azul) A través de casos simulados o experiencias reales, los estudiantes y las docentes analizan situaciones y clasifican los tipos de microviolencias presentes en el contexto escolar. Posteriormente, se proponen alternativas de intervención desde el cuidado y el respeto a través de la participación de estudiantes y la guía de los maestros. Las docentes recorren los espacios del colegio (patio, comedor, baño, pasillo) para situar geográficamente los casos analizados y reflexionar sobre los contextos que facilitan las microviolencias. Compartir con el grupo las experiencias y soluciones a cada uno de los casos asignados y se enriquecen con preguntas y/o reflexiones.

Recursos:

- Facilitador de la actividad (recurso humano)
- 10 tarjetas impresas de casos de microviolencias
- Post-its de tres colores diferentes (rosado, amarillo y azul)
- Rotuladores para identificar el tipo de analista asignado a cada estudiante

Evaluación:

- Identificación correcta del tipo de microviolencia (directa, simbólica, relacional)
- Análisis del impacto emocional en niños y niñas
- Pertinencia y viabilidad de la propuesta de intervención restaurativa

Actividad 3: Laboratorio de la calma

Objetivo: Diseñar un lugar dentro del espacio de aula que promueva la regulación emocional en los niños y niñas, como estrategia preventiva de microviolencias.

Descripción: Se orienta a las docentes en la creación de un espacio dentro del aula destinado a la autorregulación emocional, con materiales como cuentos, objetos sensoriales y tarjetas emocionales. Se presenta como una herramienta de cuidado que interrumpe el ciclo de la microviolencia al ofrecer a los estudiantes una alternativa antes de que la emoción desbordada provoque alguna agresión. Los niños y niñas participan en la construcción del rincón (elegir los materiales, decorarlo, nombrar el espacio), fomentando la apropiación y el sentido de pertenencia. Se establecen los acuerdos de su uso: Voluntario (el estudiante ingresa por decisión propia o invitación de la docente), con acompañamiento (la docente acompaña al estudiante con ejercicios de respiración o palabras de calma que fortalezcan su seguridad y tranquilidad), restaurativo (si el estudiante así lo desea, comparte con el grupo cómo se siente ahora,

favoreciendo la conciencia emocional), vínculo (reconectar con familia y/o amigos a través del uso de las fotografías).

Recursos:

- Cuentos infantiles sobre emociones (algunos títulos sugeridos: El monstruo de colores. Lleras, A (2012), El pez arcoíris. Pfister M (1992), Vaya rabieta. D' Allancé M. (2001), Cuando estoy triste, Moroney T (2005)).
- Objetos sensoriales: telas suaves, pelotas antiestrés, frascos de la calma, burbujero, peluche grande, slime.
- Tarjetas de emociones ilustradas (set de 20 tarjetas)
- Cojines, tapetes o silla cómoda para el rincón
- Hojas para rayar, crayolas, colores y marcadores
- Fotografías del grupo, fotografías de las familias
- Facilitador (Recurso humano)

Evaluación:

Determina qué tipo de estímulo que encuentra en el espacio lo logra calmar, utiliza el espacio respetando los acuerdos generales.

Actividad 4: Círculos restaurativos (*confianza y escucha*)

Objetivo: Fortalecer en las docentes competencias socioemocionales y pedagógicas para la implementación de círculos restaurativos como estrategia de resolución pacífica de conflictos, reparación del daño y reconstrucción de vínculos afectivos en los contextos educativos de la primera infancia, promoviendo ambientes basados en el respeto, la escucha activa, la empatía y la convivencia armónica.

Descripción: La actividad “Círculos Restauradores” se desarrolla como una estrategia pedagógica y socioemocional orientada a transformar las dinámicas de convivencia dentro de los espacios educativos de primera infancia. Parte de la comprensión de que los conflictos hacen parte de la vida cotidiana y pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando son abordados desde el diálogo, la empatía y el reconocimiento emocional.

En el contexto escolar, muchas microviolencias suelen manifestarse de manera silenciosa a través de palabras, tonos de voz, exclusión, descalificación, comparaciones, etiquetas o prácticas autoritarias que afectan emocionalmente a los niños y niñas. Frente a esta realidad, los círculos restauradores surgen como una herramienta que permite prevenir el daño emocional y fortalecer relaciones más humanas y respetuosas entre docentes y estudiantes.

Durante esta actividad, las docentes participan en un espacio de reflexión colectiva donde, a través de experiencias reales o situaciones simuladas del aula, analizan cómo se producen los conflictos, qué emociones emergen y de qué manera pueden abordarse desde prácticas restaurativas en lugar de respuestas punitivas o sancionatorias.

El círculo restaurador se configura como un espacio seguro de palabra y escucha, en el cual cada participante tiene la oportunidad de expresar sus emociones, sentirse validada y construir acuerdos orientados a la reparación de los vínculos afectados. Este proceso permite comprender que el conflicto no debe centrarse en señalar culpables, sino en reconocer necesidades, emociones y acciones que favorezcan la reconstrucción de la convivencia. Sensibilización: reconocimiento de **emociones y experiencias**

Cada docente recibe una tarjeta con una emoción o situación cotidiana del aula relacionada con conflictos, estrés o microviolencias.

Se promueve un ambiente de confianza y escucha.

Las participantes reflexionan individualmente sobre cómo estas situaciones impactan emocionalmente como docentes.

Apertura emocional Los docentes se ubican en círculo y reciben una tarjeta con una emoción:

- Frustración
- Cansancio
- Alegría
- Impotencia
- Tranquilidad

Cada participante comparte:

¿Qué emoción representa su práctica docente actualmente?

¿Qué situaciones generan mayor tensión emocional en el aula?

Reflexión pedagógica

Este momento busca generar una reflexión pedagógica sobre las microviolencias presentes en la primera infancia, promoviendo una mirada más consciente, empática y respetuosa en la práctica docente.

Construcción colectiva

Caso 1.

“El niño o niña que siempre llora” durante la jornada escolar, un niño de transición llora constantemente al separarse de su familia. La docente, cansada de la situación, le dice frente al grupo:

“los niños grandes no lloran, deje el drama”

Con el paso de los días, el niño deja de llorar, pero también deja de participar en las actividades y permanece aislado durante gran parte de la jornada.

Caso 2.

“La niña inquieta ”

Una niña presenta dificultad para permanecer sentada durante las actividades. Constantemente la docente le llama la atención diciendo: “usted nunca se queda quieta, parece que no entendiera. ”

Los compañeros comienzan a repetir la frase y evitan trabajar con ella en actividades grupales.

Caso3.

“El castigo silencioso”

Un niño rompe accidentalmente un material del “ahora se queda mirando para que aprenda” el niño permanece aislado mientras observa a sus compañeros jugar.

Caso 4.

“No lo deje jugar”

Durante el descanso, varios niños y niñas le dicen a una compañera: “Usted no puede jugar porque siempre pierde”, la docente escucha la situación, pero continúa supervisando desde lejos sin intervenir, la niña termina jugando sola.

Caso 5.

“El niño agresivo”

Un niño golpea a otro compañero después de una discusión por un juguete. La docente responde inmediatamente diciendo: “usted es muy grosero y problemático” durante las siguientes semanas, el niño es señalado constantemente como el agresivo del salón.

En grupos pequeños, los docentes elaboran propuestas restaurativas para transformar situaciones cotidianas del aula.

- Cada grupo escribe:
una práctica tradicional que desea transformar y una estrategia restaurativa basada en el cuidado emocional

Cierre simbólico

- Cada docente escribe en una hoja: una práctica que desea dejar atrás, y una acción pedagógica que se compromete a fortalecer.

Las hojas se ubican en un mural llamado: **(Educar también es reparar)**

Reflexión Final

Esta actividad busca que los docentes comprendan que las prácticas restaurativas no implican únicamente resolver conflictos, sino transformar profundamente la manera de relacionarse con la infancia.

Reconocer las emociones, escuchar activamente y construir vínculos seguros son acciones pedagógicas fundamentales para prevenir microviolencias y fortalecer ambientes educativos más humanos y protectores.

Recursos

Tarjetas de emociones

Papelógrafo o cartulina

Marcadores

Cinta adhesiva

Frases impresas

Música suave

Hojas de colores

La evaluación se realizará mediante:

- Participación en el círculo.
- Reflexión crítica sobre prácticas pedagógicas.
- Capacidad para identificar microviolencias.
- Construcción de estrategias restaurativas.
- Compromisos pedagógicos establecidos durante la actividad.

Actividad 5: Caja de herramientas emocionales

- **Objetivo:** Fortalecer la educación emocional en el aula mediante la creación y utilización de recursos pedagógicos que favorezcan la expresión emocional, la empatía y la construcción de ambientes afectivos y seguros en la primera infancia.
- **Descripción:** las docentes diseñarán una “Caja de Herramientas Emocionales” como recurso pedagógico orientado al fortalecimiento de la educación emocional en la primera infancia. A través de la construcción colectiva de materiales y estrategias didácticas, se busca promover el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía, la regulación emocional y la convivencia restaurativa dentro del aula. La caja incluirá diversos recursos pedagógicos como juegos, dinámicas grupales, ejercicios de respiración y actividades de acompañamiento emocional, los cuales servirán como herramientas para favorecer

ambientes educativos más sensibles, afectivos y seguros, permitiendo a los niños y niñas desarrollar habilidades socioemocionales desde experiencias lúdicas y significativas.

Sensibilización: Las docentes tendrán la oportunidad de abrir tubos de ensayo que contienen frases relacionadas con emociones, situaciones y experiencias cotidianas dentro del aula, con el propósito de reconocer prácticas que pueden convertirse en microviolencias en la primera infancia. Cada frase permitirá identificar cómo ciertas expresiones, actitudes o acciones pueden impactar el bienestar emocional de los niños y niñas.

“No llore.”

- “Eso no es importante.”
- “Cálmese ya.”
- “Usted siempre hace todo mal.”
- “Si sigue así, nadie va a querer jugar con usted.”
- “Mire cómo los demás sí obedecen.”
- Ignorar al niño cuando intenta expresar lo que siente.
- Comparar constantemente a un niño con otros compañeros.
- Hablar en tono fuerte o amenazante frente al grupo.
- Obligar al niño a permanecer aislado como castigo.
- Invalidar emociones diciendo: “Eso no es para tanto.”
- Etiquetar a los niños como “problemáticos”, “groseros” o “difíciles”.
- Minimizar conflictos entre niños diciendo: “Arréglenlo solos.”

Dialogo de reflexión:

¿Qué necesita emocionalmente un niño cuando está triste, enojado o asustado?

¿Cómo se siente un niño cuando sus emociones no son escuchadas?

Ideas que se pueden desarrollar en la caja de herramientas emocionales

- Arte: “¿Cómo me siento?” escuchar canciones

<https://www.youtube.com/watch?v=eXKlKqouyCo> que permitan al docente expresar

mediante dibujo, pintura, collage o manualidades preguntas como:

- ¿Cómo me siento hoy?
- ¿Qué emociones identifico en mis estudiantes?
- ¿Qué colores representan mis emociones.

1. Juego: las Emociones

En el centro del salón se ubican globos con emociones básicas como alegría, tristeza, miedo, enojo, calma y sorpresa. Cada participante deberá seleccionar una emoción y desarrollar uno de los siguientes retos:

- Representar la emoción mediante gestos y movimientos.
- Contar una experiencia del aula relacionada con esa emoción.
- Expresar cómo acompañaría emocionalmente a un niño o niña en esa situación.
- Dibujar o asociar colores con la emoción seleccionada.

Durante el juego se promueve la escucha activa, el diálogo y la reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas y el impacto de las palabras en la infancia.

Recursos

Cartulina

Hojas de colores

Marcadores

Tijeras

Pegante

Revistas o imágenes

Botellas plásticas

Escarcha o materiales sensoriales

Cuentos infantiles

Caja decorativa

Música relajante

Evaluación se realizará mediante:

- Participación de las docentes.
- Creatividad en el diseño de herramientas emocionales.
- Capacidad para relacionar emociones y prácticas pedagógicas.
- Construcción de estrategias aplicables al aula.

Cierre de la propuesta

EmocionaLab se configura como una estrategia integral que articula la reflexión, la formación y la acción pedagógica, permitiendo a las docentes resignificar su práctica y fortalecer su rol como

mediadoras emocionales. A través de este proceso, se busca no solo prevenir las microviolencias, sino también construir entornos educativos más humanos, donde el bienestar emocional de los niños y niñas sea una prioridad.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Desarrollo socioemocional y salud mental en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 20. El sentido de la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 21. El arte en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 22. El juego en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 23. La literatura en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 24. La exploración del medio en la educación inicial*.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

Anexo 2. Instrumentos Validados.

Los instrumentos correspondientes a esta investigación se encuentran en el siguiente

enlace [INSTRUMENTOS VALIDADOS](#)

Anexo 3. Consentimientos

Los consentimientos informados correspondientes a esta investigación se encuentran en el siguiente enlace.

[CONSENTIMIENTOS](#)