

11

DESARROLLO

**SOCIOEMOCIONAL INFANTIL Y ORIENTACIÓN FAMILIAR:
ESTUDIO EN NIÑOS DE TRES A CUATRO AÑOS**



DESARROLLO

SOCIOEMOCIONAL INFANTIL Y ORIENTACIÓN FAMILIAR: ESTUDIO EN NIÑOS DE TRES A CUATRO AÑOS

SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD AND FAMILY GUIDANCE: A STUDY OF THREE-TO FOUR-YEAR-OLD CHILDREN

Diana Lissette Villa-Zorrilla¹E-mail: lissette.1998.20@hotmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4887-775X>Yideira Domínguez-Urdanivia¹E-mail: yideira.dominguez@umet.edu.ecORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4088-6750>¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villa-Zorrilla, D. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2026). Desarrollo socioemocional infantil y orientación familiar: estudio en niños de tres a cuatro años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(5), 102-110.

Fecha de presentación: 19/06/2026

Fecha de aceptación: 24/08/2026

Fecha de publicación: 01/09/2026

RESUMEN

La investigación analiza las estrategias de orientación familiar para la estimulación de habilidades socioemocionales en niños de tres a cuatro años en Centros de Educación Inicial de Guayaquil, Ecuador. Desde un enfoque cualitativo descriptivo y no experimental, se aplicaron observaciones, encuestas y entrevistas a docentes y familias para identificar prácticas de acompañamiento emocional y necesidades formativas. Los resultados evidenciaron dificultades frecuentes en autorregulación emocional, empatía y convivencia infantil, así como una limitada articulación entre familia y escuela. Además, el 85% de los cuidadores manifestó requerir orientación psicopedagógica para apoyar el desarrollo emocional en el hogar. Se concluye que las familias poseen disposición afectiva, pero necesitan estrategias concretas y accesibles para fortalecer competencias parentales relacionadas con la validación emocional, la co-regulación y el uso de recursos lúdicos. El estudio destaca la importancia de consolidar una alianza familia-escuela que favorezca entornos emocionalmente seguros y coherentes para el desarrollo integral infantil.

Palabras clave:

Habilidades socioemocionales, orientación familiar, primera infancia, regulación emocional, educación inicial, desarrollo infantil.

ABSTRACT

The study analyzes family guidance strategies for fostering socioemotional skills in children aged three to four years attending Early Childhood Education Centers in Guayaquil, Ecuador. Using a descriptive, qualitative, and non-experimental approach, observations, surveys, and interviews were conducted with teachers and families to identify emotional support practices and educational guidance needs. The findings revealed frequent difficulties in emotional self-regulation, empathy, and social interaction among children, as well as limited collaboration between families and schools. Furthermore, 85% of caregivers reported needing psychoeducational guidance to support children's emotional development at home. The study concludes that families demonstrate a strong emotional commitment to their children but require practical and accessible strategies to strengthen parenting competencies related to emotional validation, co-regulation, and the use of play-based resources. The findings highlight the importance of consolidating a strong family-school partnership to promote emotionally supportive and consistent environments that foster children's holistic development.

Keywords:

Socio-emotional skills, family guidance, early childhood, emotional regulation, early childhood education, child development.

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de vida, el ser humano atraviesa una de las etapas de mayor plasticidad neurológica y receptividad al aprendizaje. Entre los tres y cuatro años, los niños experimentan transformaciones profundas en su capacidad para comprender y expresar emociones, establecer vínculos afectivos y relacionarse con su entorno inmediato. Este período constituye una ventana de oportunidad privilegiada para el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendidas como el conjunto de competencias que permiten reconocer, regular y gestionar las propias emociones, así como interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás (Chicaiza Valencia & Taipe Chillagana, 2025). La atención temprana a estas dimensiones del desarrollo no representa un complemento del proceso educativo, sino uno de sus pilares fundamentales.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el desarrollo socioemocional en la infancia temprana está estrechamente vinculado al progreso cognitivo, académico y social. Los niños con habilidades socioemocionales sólidas desde edades tempranas muestran mayor resiliencia, mejor rendimiento escolar y relaciones interpersonales más saludables. Por ello, competencias como la regulación emocional, la empatía y la autoconciencia deben estimularse intencionalmente tanto en el hogar como en la escuela. Tal como sostienen Mendoza Campelo et al. (2024) el desarrollo socioemocional en la educación infantil trasciende el ámbito escolar e impacta profundamente en el bienestar general de los niños, siendo la familia y la escuela los espacios centrales desde los cuales se deben articular estrategias de intervención efectivas.

Frente a esta realidad, la orientación familiar emerge como una estrategia de intervención psicopedagógica de alto impacto. Barrios Tao (2020); y Hernández-Bautista & Estrada-Girón (2026) evidencian que el desarrollo de experiencias emocionales en contextos educativos y familiares articulados genera efectos positivos sostenidos en la salud mental y el bienestar de los niños, especialmente cuando las intervenciones se diseñan de manera personalizada y contextualizada.

En el contexto ecuatoriano, pese a la creciente valoración del desarrollo socioemocional en la primera infancia, persisten brechas en la implementación de programas estructurados que involucren a las familias, y los centros de educación inicial frecuentemente operan de forma desarticulada con el entorno familiar, limitando la eficacia de las intervenciones. Coello Villa (2021) señala que la estimulación temprana debe contemplar de manera integral los contextos de desarrollo del niño, reconociendo que las experiencias vividas en el hogar constituyen el sustrato sobre el que se edifican los aprendizajes escolares. Esta perspectiva exige replantear el rol de la familia en los procesos de estimulación, transitando de una

participación periférica hacia una implicación activa, informada y comprometida.

El propósito del presente artículo es diagnosticar el proceso de estimulación de habilidades socioemocionales en niños de tres a cuatro años, valorando las capacidades parentales en el reconocimiento, acompañamiento y promoción del desarrollo emocional infantil, contribuyendo así a la construcción de entornos familiares más conscientes y afectivamente seguros.

La investigación se lleva a cabo en la ciudad de Guayaquil, provincia del Guayas, Ecuador, tomando como escenario los Centros de Educación Inicial que atienden a niños de tres a cuatro años. Estos espacios constituyen un entorno privilegiado para la recolección de información, en tanto concentran a la población objeto de estudio y permiten establecer un vínculo directo con las familias a través de las instituciones educativas. La elección de este escenario responde además a la necesidad de articular las acciones de orientación familiar con los procesos de estimulación que ya se desarrollan en el aula, favoreciendo una intervención integral y coherente entre el contexto escolar y el familiar.

El concepto de habilidades socioemocionales engloba un conjunto integrado de competencias que permiten al individuo reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como percibir e interpretar adecuadamente las emociones de quienes lo rodean. En el contexto de la primera infancia, estas competencias adquieren una dimensión particularmente relevante, dado que es durante los primeros años de vida cuando el cerebro humano experimenta su mayor plasticidad neurológica, siendo especialmente receptivo a los estímulos del entorno y a las experiencias relacionales. Ramírez Montes (2021) precisa que la conciencia emocional, la regulación afectiva, la empatía, las destrezas sociales y la resolución de conflictos interpersonales conforman el núcleo de este conjunto de habilidades que, lejos de ser cualidades innatas e inmutables, pueden y deben ser cultivadas de manera intencional en los contextos donde el niño se desenvuelve.

Entre los tres y cuatro años, los niños atraviesan una etapa de rápida expansión en su capacidad para nominar y expresar emociones, para distinguir sus estados internos de los de los demás y para comenzar a regular sus reacciones impulsivas mediante el lenguaje y la interacción social (Briceño Asencios, 2025).

El impacto de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de los niños trasciende el bienestar inmediato y se proyecta a lo largo de toda la trayectoria vital. En este sentido, Barrios Tao (2020) afirma que los niños que poseen una base socioemocional sólida desde edades tempranas tienden a alcanzar mejores logros académicos, a establecer relaciones interpersonales más saludables y a presentar niveles más bajos de ansiedad

y conductas problemáticas durante la adolescencia y la adultez, señalando que la capacidad de regular las emociones, de cooperar con otros y de resolver conflictos de manera constructiva se convierte en un predictor robusto del éxito escolar y del bienestar psicológico.

El abordaje psicopedagógico del desarrollo socioemocional en la primera infancia se sustenta en un conjunto de marcos teóricos complementarios que iluminan distintas dimensiones del proceso (Mancera Pulido, 2025). La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson constituye uno de los referentes más influyentes en este campo, al proponer que el desarrollo humano se articula a través de una serie de etapas en las que el individuo enfrenta conflictos específicos cuya resolución saludable depende, en gran medida, de la calidad del entorno relacional en el que se encuentra inmerso (Laguado Becerra et al., 2025). Durante los primeros años de vida, los niños transitan por las etapas de confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza y duda, e iniciativa versus culpa, etapas directamente relacionadas con el desarrollo de la seguridad emocional, la autoestima y la capacidad de relacionarse con los demás de manera positiva.

En relación con el vínculo afectivo temprano, Mendoza Campelo et al. (2024) sostienen que la calidad del lazo que el niño establece con sus figuras de apego determina en buena medida la forma en que regulará sus emociones, la confianza que depositará en los demás y la imagen que construirá de sí mismo.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, los aportes de Jean Piaget resultan igualmente relevantes para comprender la dimensión emocional del desarrollo infantil. Durante la etapa preoperacional, que comprende aproximadamente de los dos a los siete años, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de representación simbólica, lo que les permite expresar sus emociones mediante el lenguaje y el juego, así como comenzar a atribuir estados mentales y emocionales a los demás (Salas et al., 2020).

La perspectiva vygotskiana complementa los aportes anteriores al enfatizar el papel del contexto sociocultural y de la mediación adulta en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Al respecto, Bonhomme & Vargas Pérez (2023) retoman el principio de la zona de desarrollo próximo para argumentar que los padres, cuidadores y educadores desempeñan una función de andamiaje esencial en el proceso de aprendizaje emocional del niño, modelando estrategias de regulación, nombrando emociones y acompañando situaciones de conflicto de manera que el niño pueda progresivamente internalizar esas estrategias y aplicarlas de manera autónoma.

La familia constituye el primer y más influyente contexto de desarrollo socioemocional del niño. Es en el seno del hogar donde se establecen los primeros vínculos afectivos, donde se modelan los patrones de expresión

y regulación emocional, y donde el niño adquiere los esquemas relacionales que guiarán sus interacciones futuras. Sobre este punto, Coello Villa (2021) señala que la calidad del clima emocional familiar ejerce una influencia determinante en el desarrollo de las habilidades socioemocionales durante los primeros años de vida, indicando que las familias caracterizadas por la calidez afectiva, la comunicación abierta, la consistencia en las normas y el modelado positivo de estrategias de regulación emocional generan condiciones altamente favorables para el desarrollo integral del niño.

Los estilos de crianza constituyen uno de los factores más estudiados en relación con el desarrollo socioemocional infantil. El estilo democrático o autoritativo, caracterizado por la combinación de altos niveles de calidez y responsabilidad con límites claros y consistentes, se asocia de manera robusta con el desarrollo de habilidades socioemocionales más sólidas. En contraste, los estilos autoritario, permisivo y negligente se asocian, en distintas formas, con mayores dificultades en la regulación emocional y en el ajuste comportamental de los niños durante los años preescolares y escolares (Francia Guevara, 2025).

Más allá de los estilos de crianza, las prácticas cotidianas de socialización emocional tienen un impacto directo sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. En este marco, Quiroga Lobos & Aravena Castillo (2020) destacan que prácticas como el etiquetado emocional, la validación afectiva, el modelado de estrategias de regulación y el establecimiento de conversaciones sobre emociones en contextos cotidianos fortalecen la conciencia emocional del niño y amplían su repertorio de estrategias de afrontamiento, subrayando que la orientación familiar dirigida a promover estas prácticas representa una de las estrategias de intervención

A diferencia de la intervención terapéutica, que se centra en la remediación de dificultades ya instaladas, la orientación familiar tiene un carácter eminentemente preventivo y promocional. Charro Pérez & Martín Garateix (2023) plantean que este tipo de intervención se inscribe dentro de los enfoques de educación parental que reconocen a los padres como los principales educadores de sus hijos y buscan fortalecer sus capacidades desde una perspectiva de acompañamiento respetuoso y no directivo, lo que la convierte en una herramienta de especial relevancia en el contexto de la educación inicial.

En relación con la diversificación de modalidades de orientación, Hewitt Ramírez et al. (2023) destacan que los recursos de orientación a distancia, como los materiales digitales y las plataformas de comunicación, han ganado relevancia como complemento a las modalidades presenciales, especialmente en contextos donde el acceso a los servicios educativos es limitado o donde las condiciones familiares dificultan la asistencia regular a espacios formativos.

En el rango de edad de tres a cuatro años, la estimulación socioemocional debe adoptar formas concretas y apropiadas para el nivel de desarrollo de los niños. Maureira Cid et al. (2021) argumentan que los padres y cuidadores que participan activamente en el juego de roles junto a sus hijos, introduciendo situaciones que estimulan la reflexión emocional y nombrando explícitamente las emociones que emergen, contribuyen de manera significativa a la expansión del vocabulario emocional y a la consolidación de habilidades sociales básicas como la negociación, el turno de palabra y la cooperación.

La lectura de cuentos con contenido emocional representa otra estrategia de alto valor para la estimulación socioemocional en niños de esta edad. Romero Pérez (2024) sostiene que la lectura compartida entre padres e hijos, especialmente cuando va acompañada de conversaciones sobre las emociones de los personajes y las posibles alternativas a sus comportamientos, constituye una práctica de socialización emocional de gran eficacia que favorece simultáneamente el desarrollo del lenguaje emocional, la capacidad de perspectiva social y la comprensión de las normas que regulan las interacciones sociales.

El establecimiento de rutinas emocionales en el hogar es igualmente una estrategia de orientación familiar de probada eficacia. Martín Talavera et al., (2024) indican que las familias que cuentan con orientación psicopedagógica para establecer y sostener estas rutinas tienden a reportar mejoras significativas en el clima emocional del hogar y en las habilidades socioemocionales de sus hijos, lo que refuerza la pertinencia de incluir el trabajo sobre rutinas familiares como componente central de los programas de orientación.

Cuando un niño de tres o cuatro años experimenta una emoción intensa, como la rabia, el miedo o la frustración, su sistema nervioso se activa de tal manera que le resulta temporalmente imposible regularla por sí solo. Salirrosas (2024) explica que la intervención del adulto mediante la presencia calmada, la validación verbal de la emoción y el ofrecimiento de estrategias concretas de regulación actúa como un regulador externo que ayuda al niño a transitar hacia un estado de mayor calma, y que con el tiempo y la repetición de estas experiencias de co-regulación, el niño va internalizando las estrategias aprendidas y desarrollando una capacidad creciente de autorregulación emocional que lo prepara para afrontar las demandas del entorno escolar y social.

Cuando los mensajes, las prácticas y los valores que el niño recibe en el hogar y en la escuela son coherentes y complementarios, se crea un ecosistema de desarrollo que maximiza las posibilidades de consolidación de las habilidades socioemocionales. Cedeño Tuarez et al. (2022) subrayan que cuando existe una discontinuidad marcada entre ambos contextos, ya sea en las formas de gestionar los conflictos, en los estilos de comunicación

emocional o en las expectativas sobre el comportamiento del niño, este puede experimentar confusión y dificultades para transferir las habilidades aprendidas de un contexto al otro, lo que reduce significativamente el impacto de las intervenciones realizadas en cada entorno por separado.

El concepto de inteligencia emocional, desarrollado inicialmente por Peter Salovey y John Mayer y posteriormente popularizado por Daniel Goleman, ha ejercido una influencia considerable en el diseño de programas de estimulación socioemocional en la primera infancia. Desde este enfoque, la inteligencia emocional comprende cuatro ramas jerarquizadas: la percepción y expresión de emociones, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación reflexiva de las emociones (Nazrul Begum, 2024).

Las familias que hablan frecuentemente sobre emociones, que nombran lo que sienten y que invitan al niño a hacer lo mismo, están construyendo las bases neurológicas y lingüísticas de la regulación emocional futura (Castillo Espinoza & Iguasña Sarmiento, 2025).

Uno de los motivos más frecuentes por los que las familias buscan orientación psicopedagógica durante los años preescolares es la aparición de conductas desafiantes, como las rabietas, la agresividad, la negativa sistemática a obedecer o las dificultades para compartir (González Revolorio, 2025). Estas conductas, que suelen generar considerable angustia en los cuidadores, representan en realidad una expresión del estado de desarrollo socioemocional del niño: son el resultado de un sistema emocional todavía en construcción que aún carece de los recursos necesarios para gestionar la frustración, la decepción o la sobreestimulación de manera socialmente adaptada.

Al decir de los autores Rojas Valladares et al. (2024), cualquier propuesta de orientación familiar que aspire a ser efectiva debe contemplar la diversidad de configuraciones familiares, contextos culturales y condiciones socioeconómicas que caracterizan a las familias de los niños que asisten a los centros de educación inicial en el Ecuador.

Una orientación psicopedagógica culturalmente sensible reconoce estas diferencias, las respeta y las incorpora como punto de partida para el diálogo, en lugar de imponerles desde fuera esquemas de desarrollo que pueden resultar ajenos al mundo emocional de cada familia (Gómez Villalpando & Palafox Ramírez, 2024).

En síntesis, el marco teórico que sustenta el presente estudio reconoce el desarrollo socioemocional en niños de tres a cuatro años como un proceso multidimensional y contextualmente situado, que se despliega en la intersección entre las características individuales del niño, la calidad de los vínculos familiares y la pertinencia de las experiencias educativas ofrecidas. Las estrategias de orientación familiar orientadas a la estimulación de

habilidades socioemocionales en esta etapa encuentran su justificación tanto en los marcos teóricos del desarrollo infantil como en la evidencia empírica acumulada sobre la eficacia de las intervenciones que fortalecen las competencias parentales. La familia, como primer agente educativo del niño, cuando cuenta con las herramientas, el conocimiento y el acompañamiento necesarios, se convierte en el principal motor del desarrollo socioemocional durante los primeros años de vida.

MATERIALES Y MEDIOS

La investigación adoptó un enfoque cualitativo apoyado en técnicas cuantitativas descriptivas, orientado a comprender las estrategias de orientación familiar para la estimulación de habilidades socioemocionales en niños de tres a cuatro años, analizando las percepciones y prácticas de los actores en su contexto natural. Se caracterizaron competencias como la regulación emocional, la empatía y las habilidades de interacción social, prestando especial atención a la articulación entre el hogar y el centro educativo durante esta etapa de rápido desarrollo integral.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerando aquellos actores que mantienen una relación directa con el proceso de estimulación y desarrollo socioemocional en la primera infancia, y que se encontraban vinculados al centro de educación inicial en el momento del estudio. Por tanto, estuvo conformada por docentes de educación inicial responsables de aplicar estrategias pedagógicas para el desarrollo socioemocional, padres de familia o cuidadores como principales agentes de socialización y estimulación emocional en el hogar, y niños de tres a cuatro años en quienes se observaron manifestaciones socioemocionales como la expresión y regulación de emociones, la interacción con pares y la capacidad empática.

Para la recolección de la información inicial se emplearon tres instrumentos. La observación directa en el aula a través de una guía de observación para identificar habilidades socioemocionales de los niños. La encuesta, a través del cuestionario a padres para conocer sus prácticas de estimulación emocional en el hogar y su nivel de conocimiento sobre el desarrollo infantil; y entrevistas semiestructuradas a través de la guía de entrevista semiestructurada a una directora, una docente y una madre para explorar estrategias pedagógicas y la articulación entre el aula y la familia.

El proceso investigativo se desarrolló en tres fases: una fase diagnóstica que incluyó la revisión teórica sobre el desarrollo socioemocional en la primera infancia y la identificación de las prácticas familiares y educativas existentes en el contexto de estudio; una fase de recolección de información mediante observación, encuesta y entrevista para conocer las estrategias de orientación familiar, las prácticas de estimulación socioemocional y

las percepciones de los actores involucrados; y una fase de análisis e interpretación en la que la información fue organizada por categorías para identificar los factores que inciden en el desarrollo socioemocional infantil y las necesidades de orientación familiar para estimular habilidades socioemocionales en niños de tres a cuatro años.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos mediante la encuesta, la guía de observación y las entrevistas semiestructuradas permitieron construir una comprensión integral sobre las prácticas de estimulación socioemocional en niños de tres a cuatro años y sobre las necesidades de orientación familiar presentes en el contexto estudiado. La triangulación de la información evidenció convergencias significativas entre las percepciones de las familias, las observaciones realizadas en el aula y los testimonios de los actores educativos.

En relación con las prácticas familiares de estimulación socioemocional, los resultados de la encuesta muestran que el 85% de los cuidadores afirma identificar siempre o casi siempre las emociones de sus hijos. Sin embargo, esta capacidad de reconocimiento emocional no necesariamente se traduce en estrategias sistemáticas de acompañamiento afectivo. Aunque el 65% manifestó conversar frecuentemente con sus hijos sobre emociones, el uso intencional de recursos lúdicos y narrativos para favorecer el desarrollo emocional resultó considerablemente más bajo, pues solo el 40% indicó utilizar cuentos, juegos o canciones con este propósito.

Estos hallazgos sugieren que las familias poseen disposición afectiva e interés por acompañar emocionalmente a sus hijos, pero carecen de herramientas concretas y conocimientos especializados para realizar una estimulación socioemocional intencionada. Este resultado coincide con lo planteado por Quiroga Lobos & Aravena Castillo (2020), quienes sostienen que las prácticas cotidianas de socialización emocional requieren intencionalidad y acompañamiento para fortalecer la conciencia emocional y las estrategias de afrontamiento infantil.

De manera similar, la validación emocional mostró resultados intermedios, ya que únicamente el 55% de los participantes afirmó validar frecuentemente las emociones de sus hijos. Esto evidencia que todavía persisten prácticas de crianza en las que las emociones infantiles son minimizadas, reprimidas o interpretadas como conductas problemáticas más que como expresiones propias del desarrollo socioemocional. Al respecto, Salirrosas (2024) señala que la validación afectiva y la co-regulación emocional constituyen mecanismos fundamentales para el desarrollo progresivo de la autorregulación durante la primera infancia.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue la limitada articulación entre familia y escuela. Solo el 35% de

los cuidadores indicó comunicarse frecuentemente con la docente sobre el desarrollo emocional de sus hijos, lo que evidencia una relación todavía centrada en aspectos académicos o conductuales y no en el acompañamiento socioemocional integral. Esta discontinuidad entre ambos contextos puede debilitar la consolidación de habilidades emocionales, tal como advierten Cedeño Tuarez et al. (2022), quienes afirman que la incoherencia entre las prácticas emocionales del hogar y la escuela genera dificultades para transferir los aprendizajes socioemocionales de un entorno a otro.

En contraste, el 85% de los cuidadores manifestó necesitar orientación psicopedagógica para apoyar el desarrollo emocional en el hogar, constituyéndose este en el indicador más significativo de la encuesta. Este resultado confirma la existencia de una brecha formativa en torno a las competencias parentales relacionadas con la regulación emocional, la disciplina positiva y la estimulación afectiva temprana. En este sentido, Charro Pérez & Martín Garateix (2023) refieren que la orientación familiar posee un carácter preventivo y promocional, orientado a fortalecer las capacidades parentales desde el acompañamiento y no desde la imposición de modelos rígidos de crianza.

Los resultados de la guía de observación permitieron identificar manifestaciones concretas del desarrollo socioemocional infantil en el contexto áulico. Se evidenció que el 50% de los niños expresa emociones de manera frecuente mediante lenguaje verbal o gestual; no obstante, un porcentaje importante aún presenta dificultades para verbalizar lo que siente, recurriendo al llanto, la impulsividad o la agresión física como formas de expresión emocional. Estos comportamientos son coherentes con las características evolutivas propias de la etapa preescolar descritas por Briceño Asencios (2025), quien señala que entre los tres y cuatro años los niños se encuentran en pleno proceso de expansión del lenguaje emocional y del reconocimiento de estados internos.

La autorregulación emocional constituyó el indicador con mayores dificultades, puesto que el 65% de los niños mostró problemas frecuentes para calmarse tras experimentar emociones intensas como frustración, enojo o tristeza. Este hallazgo resulta particularmente significativo porque evidencia que las habilidades de autorregulación todavía se encuentran en construcción y dependen en gran medida de la mediación adulta. Desde la perspectiva vygotskiana retomada por Bonhomme & Vargas Pérez (2023), el adulto cumple una función de andamiaje emocional indispensable para que el niño logre internalizar progresivamente estrategias de regulación emocional.

En cuanto a la empatía y la convivencia, los resultados reflejan que el 65% de los niños manifiesta respuestas empáticas de manera inconsistente o limitada, mientras que solo el 40% respeta frecuentemente normas básicas de convivencia como esperar turnos o compartir materiales.

Estas dificultades se relacionan con la inmadurez emocional característica de esta etapa y con la necesidad de experiencias educativas sistemáticas orientadas al aprendizaje socioemocional. Barrios Tao (2020) considera que las competencias relacionadas con la cooperación, la regulación emocional y la resolución de conflictos constituyen predictores importantes del bienestar psicológico y de la adaptación escolar futura.

Por otro lado, el juego simbólico apareció como una de las fortalezas más significativas del grupo observado, ya que el 65% de los niños participó activamente en actividades de roles e interacción lúdica. Este resultado reafirma el valor del juego como mediador del desarrollo emocional y social durante la primera infancia. Maureira Cid et al. (2021) destacan que el juego simbólico favorece la expresión emocional, la negociación interpersonal y la comprensión de normas sociales mediante experiencias significativas y contextualizadas.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en las percepciones de los actores educativos sobre el desarrollo socioemocional infantil. Tanto la directora como la docente y la madre coincidieron en reconocer que las habilidades socioemocionales constituyen la base del aprendizaje, la convivencia y el bienestar infantil. No obstante, las respuestas evidenciaron diferencias importantes en el nivel de conceptualización y sistematización de las prácticas implementadas.

Mientras la directora y la docente describieron estrategias estructuradas vinculadas con disciplina positiva, andamiaje afectivo, rincón de la calma y mediación emocional, la madre expresó recurrir principalmente a prácticas intuitivas basadas en experiencias heredadas de crianza. Este hallazgo confirma que muchas familias desarrollan acciones emocionalmente valiosas, aunque sin un conocimiento técnico que les permita comprender plenamente su impacto en el desarrollo infantil. En consonancia con ello, Rojas Valladares et al. (2024) plantean que las propuestas de orientación familiar deben partir del reconocimiento de las realidades socioculturales y de los saberes cotidianos de las familias.

Otro aspecto relevante identificado en las entrevistas fue el reconocimiento de las propias dificultades emocionales de los adultos cuidadores. La madre entrevistada manifestó sentirse desbordada frente a las rabietas y conductas desafiantes de su hijo, evidenciando que la regulación emocional del adulto influye directamente en las dinámicas de acompañamiento infantil. Este resultado coincide con lo señalado por González Revolorio (2025), quien afirma que las conductas desafiantes en la primera infancia suelen reflejar procesos emocionales aún inmaduros y demandan respuestas adultas basadas en la co-regulación y no únicamente en el control conductual.

En términos generales, la triangulación de la información permitió identificar que el desarrollo socioemocional en

la primera infancia depende de la interacción coherente entre familia, escuela y prácticas de acompañamiento emocional. Aunque las familias muestran interés y compromiso afectivo, persisten necesidades formativas relacionadas con la validación emocional, el establecimiento de límites democráticos, el manejo de conductas desafiantes y el uso de recursos lúdicos como estrategias de estimulación emocional. En consecuencia, se evidencia la necesidad de fortalecer programas de orientación familiar psicopedagógica que promuevan competencias parentales accesibles, contextualizadas y sostenibles, favoreciendo entornos emocionalmente seguros para el desarrollo integral de los niños.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió diagnosticar las estrategias de orientación familiar para la estimulación de habilidades socioemocionales en niños de tres a cuatro años en Centros de Educación Inicial de Guayaquil, evidenciando que, si bien los niños se encuentran en una etapa de alta plasticidad emocional, presentan limitaciones significativas en la autorregulación, la empatía y el cumplimiento de normas de convivencia, siendo la autorregulación emocional la habilidad más comprometida.

Se identificó que las familias reconocen la importancia del desarrollo socioemocional y muestran disposición afectiva para acompañar a sus hijos; sin embargo, sus prácticas de crianza se sustentan predominantemente en la intuición, experiencias heredadas y estrategias no sistematizadas, lo que limita la aplicación consistente de recursos como la validación emocional, el uso intencional del juego simbólico y la mediación emocional cotidiana.

Asimismo, se evidenció una débil articulación entre familia y escuela en lo referente al acompañamiento del desarrollo socioemocional, reflejada en la baja frecuencia de comunicación entre cuidadores y docentes. Esta discontinuidad reduce la coherencia de las intervenciones educativas y limita la transferencia de aprendizajes emocionales entre contextos, afectando la consolidación de competencias socioemocionales en los niños.

Los hallazgos confirman que el desarrollo socioemocional en la primera infancia requiere una intervención sistémica, en la que la familia y la escuela actúen de manera articulada como entornos complementarios de socialización emocional. En este sentido, la familia constituye el primer escenario de aprendizaje afectivo, pero requiere fortalecimiento de sus competencias parentales para desempeñar un rol más consciente y efectivo en la regulación emocional infantil.

Finalmente, se concluye la necesidad de implementar programas de orientación psicopedagógica familiar breves, prácticos y culturalmente contextualizados, orientados al

desarrollo de competencias parentales en co-regulación emocional, validación afectiva, manejo de conductas desafiantes y uso del juego como mediador del aprendizaje emocional, contribuyendo así a la construcción de entornos familiares emocionalmente seguros y coherentes con la acción educativa institucional.

REFERENCIAS

- Barrios Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: Una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 119–136. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a08>
- Bonhomme, A., & Vargas Pérez, S. (2023). De la psicologización a la terapización de la educación. *Revista de Educación*, 1(34), 65–81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- Briceño Asencios, E. (2025). *Desarrollo de la inteligencia emocional en niños de nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Castillo Espinoza, M. E., & Iguasña Sarmiento, C. A. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinaria G-Nerando*, 6(1), 4537–4556. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612>
- Cedeño Tuárez, J. G., Miranda Moreira, K. Y., & Saltos Intriago, C. (2022). Educación emocional para aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(10), 33–39. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/217>
- Charro Pérez, A. A., & Martín Garateix, M. (2023). Desarrollo de la habilidad de autoeducación en las instituciones de educación superior. *VARONA. Revista Científico-Metodológica*, 76, 110–120. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839018/>
- Chicaiza Valencia, V. A., & Taipe Chillagana, F. E. (2025). *Estudio de las etapas del desarrollo cerebral y su impacto en el aprendizaje y la conducta de los niños de educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Coello Villa, M. C. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 309–326. <https://doi.org/10.31876/rscs.v27i4.37257>
- Francia Guevara, V. A. (2025). *Estilos de crianza y habilidades socioemocionales en niños de 5 años, Institución Educativa Inicial Kinder Happy Kids, Ate-Lima, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

- Gómez Villalpando, A., & Palafox Ramírez, D. C. (2024). Componentes psicoeducativos de la orientación educativa no formal del desarrollo emocional. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 14(28), 60–70. <https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n28.2024.46>
- González Revolorio, N. I. (2025). *Factores que provocan la conducta desafiante en niños escolares* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala].
- Hernández-Bautista, D. L., & Estrada-Girón, A. (2026). Educación emocional en escuelas primarias rurales: Prácticas docentes, experiencias escolares y condiciones institucionales. *Sophia Research Review*, 3(2), 37–47. <https://doi.org/10.64092/fy6x6c94>
- Hewitt Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, A. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45–63. <https://www.redalyc.org/journal/1053/105374442005/html/>
- Laguado Becerra, E. P., Guerrero Meneses, M. G., & Pabón Mendoza, K. V. (2025). *Impacto en el desarrollo socioemocional: Crianza permisiva en niños y niñas en edad escolar de la sede educativa rural San Joaquín del municipio de Arboledas, Norte de Santander* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Mancera Pulido, E. A. (2025). *Diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en las interacciones de los niños y niñas de pre jardín del CDI Canadá* [Trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia].
- Martín Talavera, L., Mediavilla Saldaña, L., Molero, D., & Gavín Chocano, O. (2024). Efecto de la resiliencia en la inteligencia emocional y la satisfacción vital en técnicos de deportes de montaña. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 155, 1–9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.01)
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Ramírez Nahuelñir, M. A., Cortes Escafi, B., & Hernández Briones, P. B. (2021). Relación de los estilos de aprendizaje, habilidades emocionales, habilidades múltiples y detección emocional. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(2), 1–13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.1>
- Mendoza Campelo, C. M., Bravo Rodríguez, A. X., Pozo Benites, K. B., Morán Caicedo, J. A., García Suárez, A. E., & Proaño Cobos, M. L. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: Importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *Revista del Desarrollo del Sur de Florida*, 5(5), 1–20. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Nazrul Begum, F. (2024). *Inteligencia emocional en la etapa de educación infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
- Quiroga Lobos, M., & Aravena Castillo, F. (2020). La metodología de control emocional en conversaciones con padres, madres y personas apoderadas y el desarrollo de habilidades conversacionales en docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.10>
- Ramírez Montes, L. A. (2021). Competencias y habilidades para el desarrollo de la ciudadanía en México. *Amoxtli*, 6, 1–21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4948093>
- Rojas Valladares, A. L., Padilla Suárez, S. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2024). La orientación familiar como práctica inclusiva desde la formación del docente de educación inicial. *Conrado*, 20(98), 150–155. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n98/1990-8644-rc-20-98-150.pdf>
- Romero Pérez, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, filosofía y el arte. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 43–67. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- Salas, M. L., Romero, K., & Reinoza, M. (2020). Aportes de Jean Piaget al desarrollo cognitivo y el aprendizaje. En M. G. Escobar (Ed.), *Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje* (pp. 76–88). Universidad de Los Andes.
- Salirrosas Cabada, R. I. (2024). Regulación emocional y satisfacción con la vida: El rol predictor de las actitudes al Covid-19. *Revista Eugenio Espejo*, 18(1), 58–69. <https://doi.org/10.37135/ee.04.19.06>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Diana Lissette Villa-Zorrilla, Yideira Domínguez-Urdanivia: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.