

EL DESARROLLO

DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE TRES AÑOS

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THREE-YEAR-OLD CHILDREN

Evelyn Paola Procel-Guamán¹

E-mail: evelynpa1995@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3243-4746>

Yideira Domínguez-Urdanivia¹

E-mail: yideira.dominguez@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4088-6750>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Procel-Guamán, E. P., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2026). El desarrollo de la inteligencia emocional en niños de tres años. *Sophia Research Review*, 3(3), 117-123.

Fecha de presentación: 19/05/2026

Fecha de aceptación: 26/07/2026

Fecha de publicación: 01/09/2026

RESUMEN

La presente investigación analiza el desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia desde un enfoque neuroeducativo, con el objetivo de caracterizar su estado actual y proponer acciones pedagógicas orientadas a su fortalecimiento en el CDI "Wiñay Kawsayta Kaparik". La investigación es de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo-propositivo y un diseño no experimental, con investigación de campo documental. Los instrumentos de recolección de datos consistieron en la observación directa, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, lo que permitió identificar patrones de autorregulación emocional, mediación docente y prácticas familiares. Los hallazgos indican un punto de partida en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de 3 años, avances en el reconocimiento de emociones básicas pero muchas dificultades con la regulación y la frustración. Asimismo, se encontró una brecha entre la intención del currículo y lo que realmente ocurrió en la práctica, observándose especialmente en la mala estructuración de la mediación docente y la ausencia de estrategias sistemáticas para el aprendizaje emocional. Los resultados se relacionan con los postulados teóricos que subrayan la interdependencia entre la emoción, la cognición y la neurobiología interpersonal en la primera infancia. En base a este tema abordado, se sugiere un conjunto de enseñanza y aprendizaje fundamentado en el juego, la co-regulación emocional y la participación familiar para potenciar la conciencia y la regulación de las emociones. Se concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional requiere una intervención sistémica entre familia y centro educativo, que permita consolidar entornos afectivos estables y favorecer el aprendizaje integral en la primera infancia.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, primera infancia, neuroeducación, acciones pedagógicas, regulación emocional.

ABSTRACT

This research analyzes the development of emotional intelligence in early childhood from a neuroeducational perspective, aiming to characterize its current state and propose pedagogical strategies to strengthen it at the "Wiñay Kawsayta Kaparik" Early Childhood Development Center (CDI). The research is qualitative, with a descriptive-propositional scope and a non-experimental design, employing documentary field research. Data collection instruments included direct observation, semi-structured interviews, and document analysis, allowing for the identification of patterns of emotional self-regulation, teacher mediation, and family practices. The findings indicate a starting point in the development of emotional intelligence in 3-year-old children, with progress in recognizing basic emotions but significant difficulties with regulation and coping with frustration. Furthermore, a gap was found between the curriculum's intended goals and what actually occurred in practice, particularly evident in the poorly structured teacher mediation and the absence of systematic strategies for emotional learning. The results align with theoretical postulates that emphasize the interdependence between emotion, cognition, and interpersonal neurobiology in early childhood. Based on this topic, a teaching and learning approach grounded in play, emotional co-regulation, and family involvement is suggested to enhance awareness and regulation of emotions. It is concluded that the development of emotional intelligence requires a systemic intervention between family and educational institution, fostering stable emotional environments and promoting holistic learning in early childhood.

Keywords:

Emotional intelligence, early childhood, neuroeducation, pedagogical strategies, emotional regulation.



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia se ha consolidado en la última década como el eje gravitacional de la formación humana. Este periodo es importante y abarca en los primeros años de vida, no representa únicamente una etapa de crecimiento físico, sino una ventana de oportunidad biológica donde se cimentan las bases firmes de la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Como sostiene Siegel (2020), la arquitectura cerebral en la primera infancia no se desarrolla de forma aislada, sino a través de la neurobiología interpersonal. Esto implica que el sistema nervioso del niño de 3 años requiere la presencia de un adulto que actúe como un regulador externo, facilitando la integración de las funciones cerebrales superiores e inferiores.

Desde la perspectiva de la neurociencia, el aprendizaje no puede entenderse como un proceso puramente cognitivo o racional. Mediante su estudio Immordino Yang (2015) demuestra que la emoción y la cognición son procesos interdependientes y neurobiológicamente inseparables, donde las experiencias afectivas tempranas moldean la arquitectura cerebral de manera imborrable influyendo en la formación de redes neuronales que determinarán la capacidad futura del individuo para procesar información, resolver conflictos y establecer vínculos saludables. En este sentido, la inteligencia emocional deja de ser una “habilidad blanda” para convertirse en el sustrato biológico sobre el cual se construye todo aprendizaje posterior. Por lo tanto, este desarrollo no ocurre de forma aislada dentro del aula.

Otro contexto importante para el desarrollo de la inteligencia emocional es la familia. Lara Montero et al. (2025); y Rojas-Valladares & Pire-Rojas (2024) reconocen que la familia se configura como el entorno inmediato en el que el niño comienza a experimentar y poner en práctica sus primeras respuestas emocionales. La consistencia entre las pautas de crianza en el hogar y la mediación pedagógica en los centros de desarrollo infantil es determinante. Cuando existe una desconexión entre estos dos mundos, el niño experimenta inconsistencias que pueden detener su seguridad afectiva. Por consiguiente, la educación emocional en la actualidad exige un enfoque sistémico que involucre activamente a la familia como con educadores del mundo interno del niño.

La inteligencia emocional ya está incluida en la educación «holística» como parte del desarrollo socioemocional moderno. Esto señala el posible papel de los docentes en las actividades que se llevan a cabo en las Instituciones de Desarrollo de la Primera Infancia (CDI), que promueven un apoyo moral más competente, de modo que cada niño desarrolle motivación para avanzar y brinde una base para su desarrollo constructivo a través de los años posteriores mediante una mejora cooperativa.

En la etapa de los 3 años, el cerebro infantil atraviesa un período de plasticidad sináptica crítica. Según Immordino Yang & Gottlieb (2017), el aprendizaje y la emoción no son procesos separados; la arquitectura cerebral utiliza las mismas redes neuronales para procesar el afecto y la cognición. Esto implica que un niño con niveles elevados de cortisol (estrés) tendrá dificultades para procesar instrucciones pedagógicas básicas en el CDI.

Así, la familia representa el primer microsistema en el que el niño ejerce sus primeras reacciones emocionales (Ávila Guerrero et al., 2023). En el hogar, el niño aprende mecanismos de autorregulación. Cuando los cuidadores gestionan las emociones de un niño siendo más asertivos, este aprende lo que Siegel (2020) define como “sintonía”, lo cual facilita una suerte de integración entre el desarrollo pleno del cerebro y la calma.

A los tres años de edad, el cerebro del niño se considera en un “periodo sensible”, relacionado con el desarrollo socioemocional. Estas conductas deben ser una señal de alerta si los niños no las desarrollan durante en esa edad, ya que puede tener efectos perjudiciales en sus áreas de ajuste social y emocional (Duarte Ardila & Merchan Valencia, 2019). En este sentido, el CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik” se considera como un ambiente en donde existe un enriquecimiento del ambiente del infante y la validación emocional constante contribuye a que ocurran procesos de sinapsis neuronales.

La educación centrada en las emociones ha surgido como un aspecto crucial para mejorar el bienestar de los estudiantes y construir sistemas educativos más equitativos. Esto, al incorporarse al sistema educativo, permite que los niños y los jóvenes desarrollen habilidades socioemocionales que fomentan la convivencia, a la vez que establecen la igualdad en el aprendizaje (Aguirre Asanza et al., 2025). Para un niño de 3 años, esto se traduce en dejar el berrinche o la agresión por frustración para que ahora pueda verbalizar lo que lleva dentro. Aprender a identificar y expresar las emociones sienta las bases para la resiliencia y la empatía, ambas fundamentales durante los años escolares.

El desarrollo emocional es un proceso construido. Siegel (2020) explica que mediante las “neuronas espejo”, el infante de 3 años absorbe y replica el estado emocional de su cuidador. Por tanto, el microsistema primario, la familia y el mesosistema a relación familia-CDI deben actuar en sintonía. Como señala Iglesias Gutiérrez (2024), si existe una discrepancia entre las respuestas emocionales del hogar y la escuela, el niño experimenta una desorientación que dificulta su autorregulación.

No obstante, a los estudios realizados y al conocimiento que aportan los diferentes autores en este ámbito, en el contexto actual de los Centros de Desarrollo

Infantil (CDI), se observa una brecha entre la teoría y la práctica, donde factores como el entorno social y la postpandemia han incrementado las dificultades de autorregulación en niños de 3 años, viéndose en la necesidad de la aplicación de acciones lúdicas dirigidas.

Por tanto, el estudio propone orientar la planificación desde la aplicación de acciones pedagógicas dirigidas a promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños durante sus primeros años de vida.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual permite comprender la complejidad de las interacciones humanas y los procesos subjetivos de la inteligencia emocional en su entorno natural. El estudio posee un alcance descriptivo-propositivo, ya que no solo se limita a caracterizar el estado actual del desarrollo socioemocional en el CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik”, sino que formula acciones pedagógicas orientadas a la transformación de la práctica docente y familiar.

Este estudio utiliza un diseño de investigación no experimental, es decir, no manipulamos las variables; solo observamos los hechos tomando una instantánea y viendo cómo se desarrollan en un entorno educativo. **MÉTODO** El método principal consiste en una combinación de investigación documental y de campo: construimos una base teórica con otra bibliografía, pero los análisis de nuestros propios informes de tutoría nos proporcionan patrones en el proceso. El uso de esta combinación de métodos ayuda a formar una imagen más completa del problema, conectando la teoría científica y la evidencia generada en la institución.

Para el estudio se utilizaron métodos de investigación que permitieron examinar de forma integral el fenómeno estudiado, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

El Analítico-Sintético, se utiliza para descomponer el fenómeno de la inteligencia emocional en sus componentes (autorregulación, empatía, vínculo familiar) y luego integrarlos en una propuesta de acciones pedagógicas coherentes.

El Inductivo-Deductivo, permite transitar de casos particulares observados en los 16 niños de 3 años hacia generalizaciones teóricas sobre la arquitectura cerebral, apoyándose en los postulados de Siegel (2020).

Para la recolección de la información, se utilizaron diversas técnicas de investigación que permitieron obtener datos relevantes y pertinentes para el análisis del fenómeno estudiado.

Se aplica la observación directa y sistemática con el objetivo de identificar y registrar las manifestaciones conductuales asociadas a la inteligencia emocional

(IE) en la muestra seleccionada. Al ser de carácter sistemático, esta técnica permitió trascender la descripción anecdótica para focalizarse en indicadores operacionales previamente definidos, tales como la alfabetización emocional y la capacidad de autorregulación ante estímulos de frustración en el entorno escolar.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes y a los padres de familia del CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik”. Esta técnica fue elegida porque es flexible y permite profundizar en las percepciones, creencias y conocimientos de los adultos responsables de la mediación emocional de los 16 niños.

Se hizo una revisión documental usando fichas de observación diaria, planificaciones semanales y listas de cotejo. Esto permitió organizar las prácticas pedagógicas y ver la diferencia entre lo que se plantea en el currículo y lo que realmente pasa en la parte emocional dentro de la institución.

Para el abordaje del estudio, se definieron categorías de análisis que orientaron la organización, interpretación y comprensión de la información recopilada (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Inteligencia Emocional	Conciencia Emocional	Identifica y nombra emociones básicas; reconoce emociones en láminas/cuentos	Observación Directa / Guía de Observación
	Regulación Emocional	Autocontrol ante frustración; uso de estrategias de calma; disminución de conductas disruptivas	Registro Anecdótico / Diario de Campo
Estrategias Pedagógicas	Metodología Lúdica	Actividades lúdicas específicas para IE; existencia de “Rincón de las Emociones”; uso de recursos como “El Monstruo de Colores”	Análisis Documental / Matriz de Revisión de Planificaciones
	Mediación Docente	Validación emocional verbal; modelado de estrategias; conocimiento de modelos de IE (Bisquerra, 2021)	Entrevista Semiestructurada / Cuestionario

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la implementación de la observación directa, entrevistas semiestructuradas y el análisis documental se evidencia que el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños del CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik” presenta un nivel primario, con avances parciales en identificar sus emociones, pero con limitaciones en el proceso de autorregulación.

La valoración de los resultados se realiza según las categorías de análisis dispuestas. Específicamente en la subcategoría de conciencia emocional de la categoría de Inteligencia Emocional, se comprueba que la mayoría de los niños identifican emociones básicas como alegría y tristeza, de manera particular cuando se emplean recursos visuales o cuentos infantiles. No obstante, muestran dificultades para identificar emociones más complejas y para manifestarlas verbalmente de manera espontánea.

La otra subcategoría se trata de manera efectiva, ya que puede observarse que hubo situaciones sistemáticas de frustración (esperar un turno y no poder obtener algo deseado de inmediato); predominan las conductas impulsivas; se utilizan poco las estrategias de autocontrol.

Con respecto a la categoría de Estrategias Pedagógicas, la subcategoría metodología lúdica muestra que, aunque los docentes utilizan actividades recreativas, estas no siempre están orientadas de manera sistemática al desarrollo de la inteligencia emocional. Se evidencia el uso ocasional de recursos como cuentos o dinámicas emocionales, pero no existe una planificación constante de espacios estructurados como el “Rincón de las Emociones”, lo que limita la consolidación de aprendizajes socioemocionales significativos en estas edades.

Por otro lado, en la subcategoría de mediación docente, los resultados de las entrevistas revelan que los educadores reconocen la importancia de la inteligencia emocional en la primera infancia, cuestión que a juicio de las autoras significamos; sin embargo, existe una aplicación desigual de estrategias de validación emocional y modelado conductual. Las expresiones de apoyo y contención emocional son partes de un modelo teórico de inteligencia emocional, mientras que otras toman poca desviación adicional de la corrección conductual para evidenciar disparidad en el conocimiento sobre estos modelos.

Por último, el análisis documental de los planes de lección, las listas de verificación de observación y las listas de calificación permitió detectar una discrepancia entre las intenciones del currículo y la práctica docente real. Aunque algunos de los textos que abordan el desarrollo socioemocional están redactados, rara vez se indica cómo pueden traducirse en actividades

sistemáticas o evaluaciones concretas para que los proveedores apoyen de manera sistemática el desarrollo emocional de los niños.

Por ejemplo, los resultados enfatizan la necesidad de acciones más consistentes y estructuradas, en las que la inteligencia emocional se integre en los contextos educativos y familiares del CDI que está siendo examinado.

Acciones Pedagógicas

Las acciones para incentivar la inteligencia emocional deben ser lúdicas y vivenciales. La literatura contemporánea sugiere que el juego simbólico es la herramienta por excelencia para que el niño de 3 años ensaye roles sociales y resuelva conflictos imaginarios. Esto permite “entrenar” al cerebro en la resolución de problemas antes de que estos ocurran en la vida real, convirtiendo la educación emocional en una medicina preventiva para la salud mental.

La propuesta de acciones se alinea al modelo de competencias de Bisquerra & López Cassá (2020), quienes identifican cinco dimensiones:

- Conciencia emocional: Capacidad para identificar qué se siente.
- Regulación emocional: Manejo de la impulsividad.
- Autonomía emocional: Construcción de una autoestima positiva.
- Habilidades socioemocionales: Interacción con pares (otros niños de 3 años).
- Bienestar subjetivo: Capacidad de disfrutar el aprendizaje.

Estas acciones pedagógicas abordan de manera intencional y sistemática el fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños del CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik”, gracias a las limitaciones encontradas en relación con la conciencia y regulación emocional, así como a la insuficiente planificación estructurada de las acciones socioemocionales en la práctica educativa. Estas acciones, a su vez, responden a una ruta cualitativa e inclusiva, como el aprendizaje a través de la experiencia, que incluye el juego y la interacción social, caracterizando tanto el contexto escolar como el contexto familiar.

Asimismo, se fundamentan en la evidencia teórica que destaca el rol de la mediación docente, el modelado emocional y la participación activa de la familia como factores determinantes en la formación socioemocional en la primera infancia, permitiendo así reducir la brecha entre la intencionalidad curricular y la práctica pedagógica, y promoviendo entornos educativos más empáticos, regulados y emocionalmente saludables (Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de acciones pedagógicas.

Tema	Objetivo	Actividades	Recursos	Evaluación
Rincón de las Emociones	Favorecer el reconocimiento y expresión de las emociones en los niños mediante recursos visuales y manipulativos.	Identificación de emociones en tarjetas; expresión de cómo se sienten; elección de imágenes que representen su estado emocional diario.	Tarjetas de emociones, espejos, cuentos (El Monstruo de Colores), pictogramas, material visual.	Observación directa del reconocimiento emocional y registro de avances en la expresión verbal de emociones.
Rutinas de alfabetización emocional	Desarrollar el lenguaje emocional y la conciencia de las propias emociones en la vida cotidiana escolar.	Preguntas diarias ("¿Cómo me siento hoy?"); rueda de emociones; conversación guiada al inicio y cierre de la jornada.	Carteles de emociones, ruleta emocional, fichas ilustradas.	Lista de cotejo sobre identificación y verbalización de emociones.
Juego simbólico para resolución de conflictos	Fortalecer la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.	Dramatización de situaciones cotidianas; juegos de roles; resolución guiada de conflictos entre pares.	Material de juego simbólico (muñecos, disfraces, bloques), escenarios de juego.	Registro anecdótico de conductas de autocontrol y resolución de conflictos.
Modelado docente de conductas emocionales	Promover el aprendizaje de estrategias de autorregulación mediante la observación del docente.	Expresión verbal de emociones por parte del docente; uso de frases de validación emocional; demostración de autocontrol ante conflictos.	Lenguaje verbal, interacción cotidiana, situaciones del aula.	Observación sistemática del impacto en las respuestas emocionales de los niños.
Círculos de diálogo con familias	Integrar a la familia en el proceso de desarrollo socioemocional del niño.	Reuniones con padres; socialización de estrategias emocionales; espacios de diálogo sobre crianza afectiva.	Guías informativas, dinámicas grupales, material impreso.	Entrevistas a familias y seguimiento de cambios en el entorno familiar.
Cuentos y narrativas emocionales	Desarrollar la empatía y comprensión emocional a través de la literatura infantil.	Lectura de cuentos; identificación de emociones en personajes; preguntas reflexivas posteriores a la lectura.	Libros infantiles, ilustraciones, títeres, láminas.	Preguntas orales, observación de respuestas emocionales y participación en la reflexión.

Los resultados de la presente investigación permiten confirmar que el desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia no constituye un proceso aislado ni exclusivamente cognitivo, sino un fenómeno profundamente vinculado a la interacción neurobiológica y socioafectiva descrita por Siegel (2020), quien plantea que la arquitectura cerebral del niño se configura a través de la neurobiología interpersonal. Así, las dificultades evidenciadas en la autorregulación emocional pueden observarse en los niños que asistieron al CDI "Wiñay Kawsayta Kaparik", lo que indica una revisión para lograr una mayor consistencia en la mediación adulta que funciona como regulador externo, ayudando a pasar de la desorganización emocional a respuestas más adaptativas.

En una línea de investigación paralela, los hallazgos son consistentes con los planteados por Immordino Yang (2015); Immordino-Yang & Gotlieb (2017), quienes sostuvieron que la emoción y la cognición comparten sustratos neuronales; de modo que el estrés o la desregulación emocional interfieren directamente con los procesos de aprendizaje. Los eventos de frustración y derrota en la instrucción pedagógica muestran, en el contexto estudiado, esta activación emocional desorganizada que limita la disponibilidad

cognitiva del niño, demostrando que el aprendizaje en la primera infancia no depende únicamente de la instrucción pedagógica, sino también de condiciones afectivas estables.

En un hallazgo similar, Ávila Guerrero et al. (2023) señalan que el entorno familiar también es único, como principal microsistema para establecer patrones emocionales en los niños. Los datos obtenidos reflejan que, cuando no existe coherencia entre las pautas de crianza del hogar y las estrategias implementadas en el CDI, se debilita el proceso de sintonía emocional descrito por Siegel (2020), generando inconsistencias que afectan la seguridad afectiva del niño y su capacidad de autorregulación.

En concordancia con lo anterior, se evidencia que la educación emocional en el contexto analizado aún no logra consolidarse como un proceso sistemático, lo cual coincide con lo expuesto por Aguirre Asanza et al. (2025), quienes hablan sobre la alfabetización emocional como una herramienta esencial para la convivencia y la equidad en los procesos de aprendizaje. Incluso cuando las prácticas pedagógicas son intencionales, la ausencia de continuidad estructural durante la primera infancia impide un mayor impacto en la consolidación de las habilidades socioemocionales.

Por otro lado, los resultados también permiten interpretar la situación desde la perspectiva de los periodos sensibles del desarrollo cerebral, señalados por Duarte Ardila & Merchán Valencia (2019), quienes enfatizan en la importancia de la alfabetización en aras de mejorar la convivencia escolar. No obstante, se identifican claramente prácticas pedagógicas intencionales, pero presentan poca continuidad estructural que puede restringir su efecto en la consolidación de las competencias socioemocionales en la primera infancia.

Sin embargo, los resultados también permiten interpretar la situación desde los periodos sensibles del desarrollo cerebral identificados por Duarte Ardila & Merchán Valencia (2019). A estos autores les preocupa que, si el niño no cuenta con una experiencia socioemocional adecuada en esta etapa, podría generar dificultades para adaptarse socialmente en tiempos posteriores. En el presente, el CDI se entiende como un entorno enriquecedor a nivel emocional que probablemente fomente la plasticidad sináptica, fortaleciendo así los circuitos neuronales asociados con la regulación emocional y la empatía. Así, esta investigación pone de manifiesto con claridad la discrepancia entre el compromiso teórico y la aplicación práctica de la IE en un contexto educativo, en particular dado que los factores de la pandemia han intensificado las dificultades de los niños para autorregularse.

Esto refuerza la necesidad sistemática de implementar modelos de intervención pedagógica de acuerdo con paradigmas contemporáneos de neuroeducación y socioemocionales que integren de manera homogénea a la familia y al CDI como co-creadores privilegiados en el fomento del desarrollo emocional de los niños. Considerando estos resultados, la pertinencia y la necesidad de acciones pedagógicas estructuradas para promover la inteligencia emocional se vuelve válida con la participación activa de la familia.

Estas acciones responden directamente a la necesidad de fortalecer la regulación emocional desde un enfoque experiencial y neuroeducativo, en concordancia con los planteamientos de Siegel (2020) sobre la co-regulación emocional y con la evidencia de que el aprendizaje en la primera infancia requiere entornos afectivos estables y predecibles. De esta manera, la propuesta no se entiende como un elemento aislado, sino como una respuesta pedagógica derivada de las brechas identificadas entre teoría, práctica y contexto institucional.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 3 años del CDI “Wiñay Kawsayta Kaparik” se encuentra en un nivel primario, donde se identifica cómo los niños reconocen las emociones básicas, pero con barreras para la autorregulación emocional y el manejo de la

frustración. Esto demuestra como en la primera infancia el desarrollo emocional necesita ser intencionada y sistemática, donde los adultos acompañen el proceso, tanto en contextos educativos como familiares.

Además de las brechas entre las intenciones curriculares y las prácticas pedagógicas; como la escasez de estrategias organizadas para la educación emocional, además de la heterogeneidad de la mediación docente. Este contexto limita la reinversión de la calidad y del aprendizaje socioemocional sostenible, subrayando así la importancia de reforzar la formación y la educación del profesorado en estrategias de neuroeducación y de emplear metodologías específicas que contribuyan a la inteligencia de la activación emocional.

Los resultados teóricos reiteran que la emoción y la cognición son procesos interdependientes, y que la calidad de la experiencia afectiva impacta profundamente el aprendizaje durante la primera infancia. De este modo, la desregulación también concierne al niño, pero, en todo caso, afecta a sus capacidades de aprendizaje y de empatización con respecto a su entorno.

Se hace un énfasis similar para mostrar el papel de la familia como agente de co-regulación del desarrollo emocional, lo que significa que la falta de coherencia entre las prácticas del hogar y de la escuela da lugar a divergencias que desempeñan un papel importante en la seguridad emocional del niño. En consecuencia, se concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional debe abordarse desde una perspectiva sistémica que conecte adecuadamente la acción pedagógica con la participación familiar.

Por ello, los enfoques basados en el juego con la co-regulación emocional y la mediación intencional del docente pueden considerarse un valor añadido para mejorar la competencia socioemocional en la primera infancia. Esto ayudará a crear escuelas humanas, estructuradas y seguras para garantizar que el niño crezca desde una edad temprana.

REFERENCIAS

- Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M., & Masache Loján, D. C. (2025). Educación emocional y bienestar: Herramientas para una escuela inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946–962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901
- Ávila Guerrero, E. T., Carvajal Calderón, F., & Vaca Moreno, L. J. (2023). *Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar* [Trabajo de titulación, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Bisquerra, R., & López Cassà, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.

- Duarte Ardila, D. P., & Merchán Valencia, A. (2019). *El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el pre-escolar* [Trabajo de grado, Politécnico Granacolombiano].
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Iglesias Gutiérrez, C. (2024). *La autorregulación emocional en niños del segundo ciclo de Educación Infantil: Relación con el estrés familiar y recomendaciones para su promoción desde el contexto escolar* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Salamanca].
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Gotlieb, R. (2017). Embodied brains, social minds, cultural meaning: Integrating neuroscientific and educational research on social-affective development. *American Educational Research Journal*, 54(1 Suppl.), 344S–367S. <https://doi.org/10.3102/0002831216669780>
- Lara Montero, A. V., García Aldaz, J. B., Aldaz Amaguaña, G. G., & Chávez Benavides, R. M. (2025). La influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15), 250–269. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/392>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Siegel, D. J. (2020). *La mente en desarrollo: Neurobiología de la experiencia interpersonal* (3.^a ed.). Guilford Press.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Evelyn Paola Procel-Guamán, Yideira Domínguez-Urdanivia: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.