

Estrategias pedagógicas fundamentadas en la actividad rectora el juego para potenciar la autorregulación en los niños y niñas de los 4 a 5 años de edad del Hogar Infantil las Brisas de Neiva (Huila).

Lina Xiomara García Mosquera

Norma Constanza Ramírez Cortes

María Fernanda Fierro Tovar

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Rectoría Centro Sur

Centro Universitario – Sede Neiva

Licenciatura en Educación Infantil

Mayo 27, 2025

Estrategias pedagógicas fundamentadas en la actividad rectora el juego para potenciar la autorregulación en los niños y niñas de los 4 a 5 años de edad del Hogar Infantil las Brisas de Neiva
(Huila)

Lina Xiomara García Mosquera

Norma Constanza Ramírez Cortes

María Fernanda Fierro Tovar

Modalidad Opción de Grado Sistematización

Sonia Carolina Manrique Rivera

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Rectoría Centro Sur

Centro Universitario – Sede Neiva

Licenciatura en Educación Infantil

Mayo 27, 2025

Contenido

| | |
|--|-----------|
| 1. Resumen | 4 |
| 2. Introducción..... | 5 |
| 3. Marco conceptual y teórico | 6 |
| 4. Metodología..... | 27 |
| 4.1 enfoque y diseño | 30 |
| 4.2 selección de la experiencia | 31 |
| Fases de la Investigación Según Jara Halliday (2018) | 27 |
| Población: | 31 |
| Muestra: | 32 |
| Objetivo General..... | 37 |
| Conocer las estrategias pedagógicas de juego que desarrollaran agentes educativas para fortalecer la autorregulación de los niños y niñas..... | 37 |
| Objetivos Específicos | 37 |
| 4.3 recopilación de la información (aquí va los instrumentos y técnicas y fases)..... | 32 |
| 4.4 análisis de datos..... | 36 |
| 5. Descripción de la experiencia..... | 38 |
| 5.1 contexto (es como hablar del planteamiento del problema) | 39 |
| 5.2 Descripción(población y muestra)..... | 41 |
| 6. Análisis (lo que conocemos como hallazgos)..... | 42 |
| Análisis | 57 |
| 7. Conclusiones..... | 59 |
| 8. Recomendaciones | 59 |
| 9. Referencias | 63 |

1. Resumen

El presente estudio sistematiza la experiencia del Hogar Infantil Las Brisas en la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el juego para fortalecer la autorregulación en niños y niñas de 3 a 5 años. A través de un enfoque cualitativo, se analizaron las prácticas utilizadas por las agentes educativas, identificando su impacto en el desarrollo emocional y conductual de los niños. Los resultados evidencian que el juego es una herramienta fundamental para mejorar el control de impulsos, la expresión emocional y la convivencia entre pares. Sin embargo, se identificaron desafíos en la implementación, como la falta de formación docente en estrategias específicas y la limitación de tiempo destinado al juego en el currículo. Se recomienda integrar el juego de manera estructurada en la planificación pedagógica, fortalecer la capacitación docente y promover la participación de las familias para potenciar el aprendizaje de la autorregulación tanto en el aula como en el hogar.

Palabras clave: autorregulación, juego, educación infantil, estrategias pedagógicas, desarrollo socioemocional.

Abstract

This study systematizes the experience of Hogar Infantil Las Brisas in implementing play-based pedagogical strategies to strengthen self-regulation in children aged 3 to 5. Using a qualitative approach, the study analyzed the practices employed by educational agents, identifying their impact on children's emotional and behavioral development. The results highlight that play is a fundamental tool for improving impulse control, emotional expression, and peer interaction. However, challenges in implementation were identified, such as the lack of teacher training in specific strategies and the limited

time allocated for play in the curriculum. It is recommended to integrate play systematically into educational planning, strengthen teacher

training, and encourage family participation to enhance self-regulation learning both in the classroom and at home.

Keywords: self-regulation, play, early childhood education, pedagogical strategies, socio-emotional development.

2. Introducción

El desarrollo de la autorregulación en la primera infancia es un factor determinante para el bienestar emocional, social y académico de los niños, ya que les permite gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera autónoma (Whitebread & Basilio, 2017). En este proceso, la educación inicial desempeña un papel crucial, especialmente cuando se implementan estrategias pedagógicas diseñadas para potenciar estas habilidades. Entre ellas, el juego ha demostrado ser una herramienta esencial para fortalecer la autorregulación, pues proporciona un entorno seguro donde los niños pueden explorar, experimentar y aprender normas de convivencia de manera lúdica (Pellegrini & Smith, 2019).

No obstante, diversas investigaciones han señalado que la falta de autorregulación en los niños puede generar dificultades en el aula, afectando su rendimiento académico y adaptación social. Murray et al. (2018) destacan que los niños con dificultades en la autorregulación suelen presentar problemas para seguir reglas, controlar impulsos y expresar emociones de manera adecuada, lo que impacta negativamente su proceso de aprendizaje. De igual manera, McClelland et al. (2017) afirman que aquellos niños que desarrollan estas habilidades desde una edad temprana tienen mayores probabilidades de éxito

académico y social en el futuro. A pesar de la importancia de la autorregulación en la primera infancia, aún existen desafíos en su enseñanza y fortalecimiento dentro del ámbito escolar. En el contexto del Hogar Infantil Las Brisas, ubicado en Neiva, Huila, se han implementado estrategias pedagógicas basadas en el juego para fomentar el desarrollo de la autorregulación en niños y niñas de 3 a 5 años. Sin embargo, no se cuenta con una sistematización que permita evaluar el impacto de estas estrategias, identificar buenas prácticas y generar conocimientos aplicables a otros contextos educativos similares.

Ante esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de juego que desarrollan las agentes educativas para fortalecer la autorregulación de los niños y niñas en el Hogar Infantil Las Brisas? La sistematización de esta experiencia permitirá documentar y analizar las prácticas pedagógicas implementadas, con el propósito de aportar herramientas que favorezcan el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial.

Siguiendo los planteamientos de Eisenberg, Spinrad y Eggum (2019), este estudio no solo pretende evidenciar la efectividad del juego como estrategia pedagógica, sino también generar propuestas que faciliten su implementación de manera más estructurada y eficiente en el ámbito escolar. En definitiva, esta investigación busca fortalecer la enseñanza de la autorregulación en la primera infancia mediante estrategias basadas en el juego, contribuyendo así al desarrollo de metodologías educativas más efectivas y replicables. Al documentar y analizar la experiencia del Hogar Infantil Las Brisas, se espera promover un aprendizaje integral que favorezca el crecimiento y bienestar de los niños en sus primeros años de vida.

3. Marco conceptual y teórico

El marco teórico y conceptual de esta investigación aborda conceptos clave que sustentan el desarrollo de la autorregulación en la primera infancia, así como las estrategias pedagógicas que los

educadores pueden implementar para promoverla. La autorregulación es un proceso esencial que permite a los niños gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos, facilitando su adaptación a las demandas del entorno escolar y social. En este sentido, el juego pedagógico desempeña un rol crucial, al ofrecer un contexto en el que los niños pueden practicar el autocontrol y la toma de decisiones de manera natural y lúdica (Martínez, J. A., & López, 2020). Este marco conceptual explora teorías sobre la autorregulación, estrategias pedagógicas basadas en el juego, y su impacto en el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños.

Abordaje conceptual sobre la autorregulación en el campo disciplinar

La autorregulación es un constructo clave en el desarrollo infantil, especialmente en el contexto de la educación, ya que permite a los niños gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera autónoma y adaptativa. En el campo de la psicología educativa, la autorregulación se define como la capacidad del individuo para monitorear, controlar y evaluar sus propios procesos cognitivos, emocionales y conductuales en función de alcanzar objetivos específicos. En este sentido, la autorregulación no solo involucra habilidades cognitivas, sino también el manejo emocional y conductual, lo que resulta esencial en el desarrollo de habilidades sociales y académicas.

Dentro del campo disciplinar, varios estudios recientes han explorado la relación entre la autorregulación y el desarrollo de habilidades académicas y emocionales. Según investigaciones recientes, la autorregulación en la primera infancia está vinculada a mejores resultados académicos y socioemocionales, dado que los niños que desarrollan estas competencias son más capaces de enfrentar desafíos y adaptarse a situaciones nuevas (García & Martínez, 2020). Esto es especialmente relevante en contextos educativos como los jardines infantiles, donde el desarrollo de la autorregulación a través del juego y las interacciones con otros niños y educadores juega un papel crucial.

El juego es una herramienta pedagógica ampliamente utilizada para fomentar la autorregulación en el aula. A través del juego estructurado y el juego libre, los niños aprenden a establecer reglas, a esperar su turno, y a controlar sus impulsos, habilidades que son fundamentales para el desarrollo de la autorregulación (Sánchez & López, 2021). Estas actividades permiten a los niños experimentar y practicar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión de sus emociones en un entorno seguro. En este sentido, la literatura resalta que el juego es un medio a través del cual los niños internalizan normas sociales y aprenden a autorregular su comportamiento. Ahora bien, el juego estructurado, se reconoce como un enfoque útil, ya que, este tipo de actividad proporciona un ambiente controlado en el que los niños pueden experimentar diversas emociones y aprender a gestionarlas de manera apropiada.

En el juego, los niños enfrentan retos que requieren la resolución de problemas, el control de impulsos y la colaboración con sus compañeros, lo que les permite poner en práctica habilidades de autorregulación. Al estar involucrados en un entorno lúdico, los niños suelen estar más dispuestos a participar activamente, lo que facilita el aprendizaje de estas competencias. Además, el juego estructurado fomenta la toma de decisiones, el autocontrol y la empatía, ya que los niños deben ajustarse a reglas y normativas que rigen el desarrollo del juego.

El diálogo es otra estrategia clave que permite a los niños reflexionar sobre sus emociones y comportamientos. Según Ochoa et. Al, (2022), los educadores que promueven el diálogo con sus estudiantes les ofrecen una oportunidad valiosa para analizar y comprender sus propias reacciones emocionales. Este proceso no solo les ayuda a identificar emociones como la ira, la tristeza o la frustración, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para manejarlas de manera efectiva. A través de la conversación, los niños pueden explorar diferentes formas de resolver conflictos y aprender de sus errores, lo que contribuye a un mayor control de sus impulsos y reacciones.

La reflexión es igualmente importante en el desarrollo de la autorregulación. Al brindar a los niños el tiempo y el espacio necesarios para reflexionar sobre sus experiencias y comportamientos, los educadores les permiten adquirir una mayor conciencia de sí mismos. Esta autorreflexión fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas, que son esenciales para la autorregulación. Según Sagredo (2022), los estudiantes que son capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje tienden a tener un mejor rendimiento académico, ya que son más conscientes de sus fortalezas y debilidades, lo que les permite ajustar sus estrategias de estudio de manera más eficaz. Esta capacidad para autorregularse en el ámbito académico también está relacionada con un mejor manejo del estrés y la frustración, lo que resulta en un entorno de aprendizaje más positivo y productivo.

Además de estas estrategias pedagógicas, es fundamental la implementación de programas centrados en la autorregulación. Estos programas, que incluyen actividades diseñadas específicamente para mejorar el control emocional y la gestión del comportamiento, han demostrado ser altamente efectivos para mejorar no solo el comportamiento de los niños en el aula, sino también su capacidad para manejar situaciones de estrés. Espitia et al. (2020) señalan que, en la primera infancia, los factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo están directamente relacionados con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al promover la autorregulación desde una edad temprana, los niños aprenden a gestionar mejor sus emociones, lo que se traduce en una mayor resiliencia ante los desafíos que puedan enfrentar a lo largo de su vida académica.

La relación entre la autorregulación y el rendimiento académico también es significativa. Sagredo (2022) destaca que los estudiantes que desarrollan habilidades de autorregulación no solo mejoran su comportamiento en el aula, sino que también tienden a tener un mayor éxito académico. Esto se debe a que la autorregulación permite a los estudiantes establecer metas claras, planificar cómo alcanzarlas y monitorear su progreso de manera efectiva. Los estudiantes autorregulados son más capaces de manejar su tiempo, evitar distracciones y perseverar en tareas desafiantes, lo que contribuye directamente a un mejor rendimiento académico.

Por otro lado, es importante destacar que el desarrollo de la autorregulación no ocurre de manera automática; requiere una intervención educativa consciente y bien planificada. Los educadores deben ser conscientes de la importancia de crear un ambiente de aprendizaje que apoye el desarrollo de estas habilidades. Esto implica no solo la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, sino también la creación de un entorno en el que los niños se sientan seguros para expresar sus emociones y aprender de sus errores. El papel del maestro como facilitador del aprendizaje emocional y social es crucial, ya que su intervención puede marcar una gran diferencia en el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.

En conclusión, la autorregulación es una habilidad esencial para el éxito tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Los educadores, al implementar estrategias pedagógicas que incluyen el juego estructurado, el diálogo y la reflexión, pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes. Además, la implementación de programas específicos para fomentar la autorregulación puede tener un impacto positivo no solo en el comportamiento de los niños, sino también en su capacidad para enfrentar situaciones de estrés y mejorar su rendimiento académico. Como señalan estudios como los de Muñoz y Torres (2022), Sagredo (2022) y Espitia et al. (2020), la promoción de la autorregulación en el contexto escolar es una inversión valiosa en el desarrollo integral de los niños, ya que les proporciona las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, comportamientos y pensamientos de manera efectiva, lo que a su vez contribuye a su bienestar general y éxito académico.

Autorregulación en la primera infancia para la convivencia con sus pares.

Durante los primeros años de vida, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de controlar sus emociones, comportamientos y pensamientos, lo que influye en su capacidad para interactuar con el entorno y enfrentar desafíos de manera eficaz. La autorregulación, que incluye habilidades como el autocontrol, la concentración y la gestión del estrés, es fundamental no solo para el aprendizaje académico, sino también para el bienestar emocional. Las intervenciones tempranas que incluyen el juego estructurado, el diálogo y la reflexión permiten a los niños desarrollar una mayor conciencia de sus

emociones y comportamientos, facilitando una mejor gestión de los mismos. Estas estrategias no solo fomentan un mejor comportamiento en el aula, sino que también preparan a los niños para enfrentar situaciones de estrés o frustración de manera más adecuada.

El juego estructurado se ha identificado como una de las estrategias más efectivas para promover la autorregulación en los niños pequeños. Según Espitia, Loaiza y Carrasco (2020), el juego proporciona un contexto natural para que los niños exploren sus emociones y aprendan a controlarlas de manera efectiva. Durante el juego, los niños enfrentan situaciones que requieren resolver problemas, colaborar con sus compañeros y ajustarse a reglas, lo que les enseña a regular sus impulsos y comportamientos. El juego estructurado también fomenta el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía y la cooperación, ya que los niños deben interactuar de manera positiva con sus pares. Este tipo de interacción social temprana es clave para el desarrollo de la autorregulación, ya que les permite a los niños aprender a controlar sus reacciones en función de las normas y expectativas sociales.

El diálogo es otra herramienta fundamental en la promoción de la autorregulación. Según Muñoz y Torres (2022), el diálogo entre el educador y el niño permite a este último identificar y verbalizar sus emociones, lo que es un primer paso crucial hacia el autocontrol. Al hablar sobre sus emociones, los niños comienzan a comprender mejor sus reacciones y a desarrollar estrategias para manejarlas. Este tipo de diálogo fomenta una cultura de reflexión y autoevaluación, donde los niños son guiados para analizar sus comportamientos y aprender de sus errores. En este proceso, el papel del adulto es clave, ya que actúa como mediador y facilitador del aprendizaje emocional.

En este sentido, la reflexión juega un papel importante en el desarrollo de la autorregulación. Según Sagredo (2022), la capacidad de reflexionar sobre el propio comportamiento es una habilidad metacognitiva que se desarrolla desde una edad temprana y que es crucial para el éxito académico. Los niños que pueden reflexionar sobre sus acciones y emociones son más propensos a ajustar sus comportamientos y a desarrollar estrategias para enfrentar situaciones difíciles. Además, esta capacidad

de reflexión no solo mejora el comportamiento en el aula, sino que también prepara a los niños para manejar situaciones de estrés o frustración fuera del entorno escolar.

En un estudio reciente, Zuluaga y Castro (2021) destacaron la importancia de la intervención educativa para promover la autorregulación en la primera infancia. Según los autores, los programas educativos que incorporan actividades específicas para fomentar el autocontrol y la gestión emocional tienen un impacto positivo en el desarrollo de los niños. Estos programas no solo mejoran el comportamiento de los niños en el aula, sino que también les brindan las herramientas necesarias para enfrentar situaciones de estrés de manera más eficaz. Por ejemplo, actividades como la meditación guiada o el uso de técnicas de respiración pueden ayudar a los niños a calmarse cuando se sienten abrumados. Además, los programas que promueven la autorregulación desde una edad temprana también tienen un impacto positivo en el desarrollo cognitivo, ya que permiten a los niños concentrarse mejor y manejar el tiempo de manera más efectiva.

Sin embargo, es importante destacar que el desarrollo de la autorregulación no es un proceso automático; requiere una intervención educativa deliberada y consciente. Según Delgado y Molina (2021), los educadores deben ser proactivos al crear un ambiente de aprendizaje que apoye el desarrollo de la autorregulación. Esto implica no solo la implementación de actividades específicas, sino también la creación de un entorno seguro y positivo donde los niños se sientan cómodos para expresar sus emociones y aprender de sus errores. El papel del educador es fundamental en este proceso, ya que su guía y apoyo pueden marcar una gran diferencia en el desarrollo emocional y social de los niños.

La autorregulación en la primera infancia es un proceso fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que impacta de manera significativa en su bienestar emocional, sus capacidades de aprendizaje y su habilidad para relacionarse con los demás. En esta etapa crucial, los infantes están en constante interacción con el entorno y las personas que los rodean, lo que les exige adaptarse a distintas situaciones y demandas. La capacidad de autorregularse implica que los niños puedan manejar sus emociones, controlar sus impulsos, ajustar sus comportamientos y tomar decisiones de manera autónoma.

Este conjunto de habilidades es esencial no solo para su bienestar presente, sino también para su desarrollo futuro como individuos capaces de enfrentar los desafíos de la vida de forma saludable y efectiva.

El desarrollo de la autorregulación comienza en los primeros años de vida, cuando los niños dependen de sus cuidadores para regular sus emociones y comportamientos. Sin embargo, a medida que crecen, van adquiriendo herramientas internas que les permiten manejar estas situaciones de manera más independiente. El proceso de autorregulación no se da de manera automática, sino que está influenciado por una serie de factores, entre los que destacan las experiencias tempranas, el entorno familiar, las interacciones sociales y la educación. Es por esto que las intervenciones educativas y los enfoques pedagógicos centrados en fomentar la autorregulación desde una edad temprana juegan un papel crucial en el desarrollo infantil.

Una de las primeras áreas donde se observa la autorregulación es en el manejo de las emociones. Durante los primeros años, los niños experimentan una amplia gama de emociones, desde la alegría y la sorpresa hasta la frustración y la ira. La capacidad de manejar estas emociones, especialmente las negativas, es un indicador temprano de la autorregulación emocional. Un niño que puede calmarse cuando está enojado o tolerar la frustración sin tener una rabieta está demostrando un nivel básico de autorregulación. No obstante, esta habilidad no surge de manera espontánea; los niños aprenden a regular sus emociones a través de la observación y la interacción con los adultos que los rodean, quienes les proporcionan modelos de comportamiento y estrategias para enfrentar situaciones difíciles.

El control de los impulsos es otro aspecto clave de la autorregulación en la primera infancia. En esta etapa, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de esperar su turno, seguir instrucciones y resistir la tentación de actuar de manera impulsiva. Este proceso es especialmente evidente en situaciones sociales, como el juego en grupo, donde se les exige a los niños que respeten las reglas, compartan con otros y cooperen para lograr un objetivo común. A través del juego, los niños aprenden a controlar sus deseos inmediatos en función de metas a más largo plazo, lo que es una manifestación temprana de la

autorregulación cognitiva. Esta habilidad es importante porque está vinculada a la capacidad de planificación, resolución de problemas y toma de decisiones, todas ellas competencias esenciales para el éxito académico y social en etapas posteriores.

La relación entre la autorregulación y el aprendizaje también es estrecha. Un niño que puede controlar su atención, resistir distracciones y concentrarse en una tarea determinada tiene más probabilidades de tener éxito en el entorno escolar. La autorregulación cognitiva permite a los niños gestionar su pensamiento y conducta de manera que puedan aprender de manera más eficaz. Por ejemplo, un niño que puede controlar sus impulsos es capaz de seguir instrucciones, completar tareas y enfrentar desafíos sin rendirse fácilmente. Además, la capacidad de esperar y posponer la gratificación, que es una manifestación de la autorregulación, está directamente relacionada con el rendimiento académico. Diversos estudios han demostrado que los niños que desarrollan un alto nivel de autorregulación durante la primera infancia tienen más probabilidades de lograr buenos resultados en la escuela, ya que son capaces de aplicar estrategias de aprendizaje más efectivas y manejar mejor el estrés relacionado con el estudio.

La autorregulación también juega un papel crucial en las relaciones interpersonales. Los niños que son capaces de controlar sus emociones y comportamientos tienen más probabilidades de establecer relaciones saludables y duraderas con sus compañeros. La capacidad de autorregularse les permite negociar conflictos, compartir con otros y participar en actividades de manera cooperativa. Por el contrario, los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la autorregulación pueden tener problemas para integrarse socialmente, ya que es probable que respondan de manera impulsiva o inapropiada a las situaciones sociales, lo que puede generar rechazo por parte de sus compañeros. En este sentido, la autorregulación no solo es importante para el bienestar emocional individual, sino también para el bienestar social, ya que permite a los niños construir y mantener relaciones positivas con los demás.

A pesar de la importancia de la autorregulación en la primera infancia, no todos los niños desarrollan estas habilidades al mismo ritmo. Las diferencias individuales en el desarrollo de la autorregulación pueden estar influenciadas por factores genéticos, así como por el entorno en el que crecen los niños. Los estudios sugieren que los niños que crecen en entornos estresantes o con niveles altos de adversidad tienen más dificultades para desarrollar la autorregulación, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional y social. Por otro lado, los niños que crecen en entornos de apoyo, donde se les brinda la oportunidad de practicar la autorregulación de manera segura y positiva, tienden a desarrollar estas habilidades de manera más rápida y efectiva. Esto subraya la importancia de crear entornos educativos y familiares que promuevan el desarrollo de la autorregulación desde una edad temprana.

El papel de los adultos en el desarrollo de la autorregulación no puede subestimarse. Los padres, maestros y cuidadores desempeñan un papel fundamental al proporcionar un modelo de comportamiento autorregulado y al enseñar a los niños estrategias para manejar sus emociones y comportamientos. A través de la retroalimentación positiva, la orientación y el apoyo emocional, los adultos pueden ayudar a los niños a desarrollar la confianza en sí mismos y las habilidades necesarias para autorregularse de manera efectiva. Además, las intervenciones pedagógicas que integran el juego como una herramienta para fomentar la autorregulación han demostrado ser especialmente eficaces. El juego ofrece a los niños la oportunidad de practicar el autocontrol, la toma de turnos y la resolución de problemas en un entorno lúdico y seguro, lo que facilita el aprendizaje de estas habilidades de manera natural y divertida.

Estrategias pedagógicas para desarrollo de habilidades en la educación infantil

Las estrategias pedagógicas en la educación infantil son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, ya que fomentan el aprendizaje activo y la adquisición de diversas habilidades cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, la educación infantil no se limita solo al desarrollo de habilidades académicas, sino que también se enfoca en el crecimiento emocional, social y físico de los niños a través de métodos interactivos y centrados en el niño. Según Álvarez y Romero (2020), las estrategias

pedagógicas en esta etapa deben ser lúdicas, centradas en el juego, y basadas en la experiencia directa, ya que los niños pequeños aprenden mejor cuando exploran, interactúan y experimentan.

Uno de los enfoques más efectivos en la educación infantil es el uso del juego como herramienta pedagógica. El juego permite que los niños desarrollen habilidades de autorregulación, pensamiento crítico, creatividad y habilidades sociales (Gómez & Torres, 2021). Al jugar, los niños practican la resolución de problemas, la toma de decisiones y el control de impulsos, lo que refuerza sus capacidades cognitivas y emocionales. En un estudio reciente, se observó que los juegos colaborativos mejoran significativamente las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, mientras que los juegos individuales ayudan a los niños a concentrarse y mejorar su autoeficacia (Rodríguez & Pérez, 2022).

Las estrategias pedagógicas desempeñan un rol crucial en el desarrollo de habilidades en la educación infantil, ya que contribuyen a la formación integral de los niños y niñas en esta etapa. Los primeros años de vida son fundamentales para la adquisición de competencias que influirán en su desarrollo cognitivo, emocional y social a lo largo de su vida. Para lograr este propósito, los educadores deben adoptar enfoques didácticos innovadores y ajustados a las necesidades particulares de los estudiantes en esta etapa formativa. A continuación, se revisan algunas de las principales estrategias pedagógicas empleadas en la educación infantil, basadas en estudios recientes que se centran en fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Una de las estrategias más eficaces en la educación infantil es el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta metodología permite que los niños exploren temas de interés mediante la investigación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, lo que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Según el estudio de Ruiz y Morales (2021), el ABP no solo promueve el aprendizaje activo, sino que también contribuye a la mejora de habilidades como la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico en los niños pequeños. Al permitir que los estudiantes participen en la planificación y ejecución de proyectos, se les da la oportunidad de aprender a través de la experimentación y el descubrimiento, lo que refuerza su autonomía y capacidad para tomar decisiones.

Otra estrategia fundamental es la enseñanza a través del juego, la cual está ampliamente respaldada por la literatura pedagógica como una herramienta clave en la educación infantil. Como señalan López y Gutiérrez (2022), el juego no solo es un medio natural de expresión para los niños, sino también una forma efectiva de aprendizaje. El juego estimula la curiosidad y permite a los niños explorar su entorno, interactuar con sus compañeros y desarrollar habilidades esenciales como la empatía, la negociación y la resolución de conflictos. Además, el juego en grupo facilita el desarrollo de competencias sociales, ya que los niños deben colaborar, respetar reglas y trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común.

Asimismo, la educación emocional ha cobrado relevancia en los últimos años como una estrategia pedagógica clave en la formación infantil. De acuerdo con Pérez y Contreras (2023), enseñar a los niños a identificar, comprender y gestionar sus emociones desde una edad temprana es crucial para su bienestar emocional y social. La implementación de programas de educación emocional en el aula permite que los niños aprendan a reconocer sus emociones y las de los demás, lo que favorece la construcción de relaciones más saludables y una mejor resolución de conflictos. Además, el desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia está relacionado con un mayor éxito académico y una mejor adaptación a situaciones de estrés, lo que resalta la importancia de incorporar esta estrategia en los planes educativos.

La metodología Montessori es otro enfoque que ha demostrado ser altamente efectivo en la educación infantil. Este método, que se basa en la premisa de que los niños aprenden mejor en un entorno preparado y estimulante, fomenta la autonomía y el aprendizaje autodirigido. Según Álvarez (2020), la metodología Montessori permite que los niños desarrollen su potencial a través de actividades prácticas y sensoriales, que están diseñadas para responder a sus intereses y necesidades individuales. En este sentido, los maestros actúan como guías que facilitan el aprendizaje en lugar de imponer conocimientos, lo que favorece la curiosidad natural de los niños y les permite aprender a su propio ritmo.

Además de las estrategias mencionadas, la tecnología educativa ha adquirido una gran relevancia en la educación infantil en los últimos años. El uso de herramientas tecnológicas en el aula puede mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se emplea de manera

interactiva y dirigida a fortalecer habilidades específicas. Fernández y Salinas (2020) destacan que las aplicaciones y plataformas digitales permiten que los niños participen de manera activa en su propio aprendizaje, facilitando la adquisición de habilidades cognitivas y motoras a través de actividades lúdicas y educativas. Sin embargo, los autores también señalan que es fundamental que el uso de la tecnología sea moderado y equilibrado, asegurando que no reemplace las interacciones humanas ni las actividades físicas esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Otra estrategia que ha ganado popularidad es la pedagogía de la escucha, que se basa en la idea de que los niños son sujetos activos en su proceso de aprendizaje y que los educadores deben prestar atención a sus intereses, preguntas y emociones. Como señalan Martínez y Herrera (2021), esta pedagogía fomenta la construcción conjunta del conocimiento, donde los maestros escuchan y valoran las ideas y experiencias de los niños, lo que contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje más participativo e inclusivo. Esta estrategia no solo refuerza la autoestima y la confianza de los niños, sino que también les permite desarrollar habilidades comunicativas y sociales al expresar sus pensamientos y emociones de manera abierta.

Por último, es importante destacar la educación inclusiva como una estrategia que busca garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas, tengan acceso a una educación de calidad. La inclusión educativa implica adaptar las metodologías de enseñanza para responder a la diversidad del alumnado, creando un entorno en el que todos los niños puedan participar y aprender de manera equitativa. Según Gálvez (2022), la educación inclusiva no solo beneficia a los niños con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece el aprendizaje de todo el grupo, al promover valores como la empatía, el respeto y la colaboración.

En conclusión, las estrategias pedagógicas desempeñan un papel esencial en el desarrollo de habilidades en la educación infantil. Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el juego, la educación emocional, el enfoque Montessori, la tecnología educativa, la pedagogía de la escucha y la educación inclusiva son herramientas clave que permiten a los niños desarrollar su potencial cognitivo,

emocional y social. Los educadores tienen la responsabilidad de implementar estas estrategias de manera reflexiva y ajustada a las necesidades de cada grupo de estudiantes, para así fomentar un aprendizaje significativo y un desarrollo integral desde los primeros años de vida.

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación

Las estrategias pedagógicas son fundamentales para el desarrollo de la autorregulación en la primera infancia. Estas estrategias incluyen métodos, técnicas y recursos que los educadores utilizan para guiar el aprendizaje y fomentar el desarrollo emocional de los niños. Según Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias pedagógicas son un conjunto de actividades y procedimientos que los docentes planifican con el fin de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. En el contexto de la autorregulación, estas estrategias buscan promover el autocontrol, la identificación de emociones y el manejo de situaciones de conflicto.

Entre las estrategias pedagógicas más comunes para fomentar la autorregulación en los niños se encuentran el juego estructurado, la enseñanza explícita de habilidades emocionales y la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía. El juego estructurado permite a los niños explorar diferentes roles y situaciones, lo que les ayuda a comprender y gestionar sus emociones. Además, el modelado por parte de los docentes es crucial, ya que los niños aprenden a regular sus emociones y comportamientos al observar cómo los adultos manejan sus propias emociones (Hattie & Zierer, 2018).

La enseñanza de habilidades emocionales, como la identificación de emociones, el reconocimiento de señales corporales de estrés y la práctica de técnicas de autocontrol, también es una estrategia eficaz para promover la autorregulación. Según Zimmerman (2000), la autorregulación es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen metas, monitorean sus conductas, ajustan estrategias y se autoevalúan para mejorar su aprendizaje. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en guiar a los niños en la identificación de sus emociones y en la adopción de estrategias para regularlas.

Según Schmitt et al. (2021), la instrucción directa sobre cómo identificar y manejar emociones, así como la práctica de la planificación y la fijación de metas, tiene un impacto positivo en el desarrollo de la autorregulación. La implementación de modelos visuales, como tablas de metas o semáforos emocionales, ayuda a los niños a identificar sus emociones y comportamientos, facilitando el autocontrol.

Creando un entorno donde los niños tengan la oportunidad de tomar decisiones y resolver problemas de manera autónoma fomenta la autorregulación (Zimmerman & Kitsantas, 2019). La disposición de materiales accesibles y la posibilidad de participar en actividades de manera independiente les permite a los niños practicar el control de sus acciones y decisiones.

El juego como herramienta para potenciar las habilidades de pensamiento en la educación de la primera infancia

El juego es una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo en la educación de la primera infancia, ya que permite a los niños explorar, experimentar y aprender de manera activa. En este sentido, el juego no solo proporciona una base para el desarrollo de habilidades sociales

y emocionales, sino que también potencia habilidades de pensamiento como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y el pensamiento crítico. Según Jiménez y Castillo (2020), el juego en la primera infancia se configura como un espacio donde los niños ponen en práctica y desarrollan estrategias cognitivas que les permiten enfrentarse a nuevos retos y situaciones de manera autónoma.

Uno de los principales beneficios del juego es su capacidad para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas. A través de juegos simbólicos, de construcción o juegos de reglas, los niños deben idear soluciones, tomar decisiones y evaluar resultados, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Santos & Romero, 2021). En un estudio reciente, se observó que los niños que participan regularmente en juegos que requieren la creación de estrategias y la resolución de problemas

muestran una mejora significativa en sus habilidades de razonamiento lógico y pensamiento creativo (Gómez & Hernández, 2022).

Además, el juego estructurado y el juego libre promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la planificación, el monitoreo y la evaluación de las propias acciones. Estas habilidades son fundamentales para el pensamiento reflexivo y el aprendizaje autodirigido, aspectos que empiezan a desarrollarse desde la primera infancia. Según López y Pérez (2023), cuando los niños participan en juegos que requieren seguir reglas o construir estructuras, como los juegos de bloques o los juegos de mesa, comienzan a desarrollar una mayor conciencia de sus propios procesos mentales, lo que fortalece su capacidad para regular sus pensamientos y acciones.

Las actividades de construcción, como los bloques y rompecabezas, son excelentes para potenciar el pensamiento espacial y las habilidades de resolución de problemas (Verdine et al., 2019). A través del juego de construcción, los niños aprenden a visualizar, manipular y organizar objetos en el espacio, lo que fortalece su capacidad para comprender conceptos matemáticos y geométricos.

Los juegos que requieren seguir reglas ayudan a los niños a desarrollar la autorregulación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Pyle et al., 2020). Estos juegos, como los de mesa o los que implican turnos y normas, enseñan a los niños a controlar sus impulsos, planificar sus acciones y adaptarse a diferentes situaciones, habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Según Weisberg et al. (2020), el juego es un medio efectivo para que los niños participen en el aprendizaje activo, ya que les permite explorar conceptos y adquirir conocimientos a través de la experiencia directa y la experimentación. Al enfrentarse a desafíos durante el juego, los niños desarrollan habilidades de pensamiento crítico, como la observación, la formulación de hipótesis y la toma de decisiones, lo que fortalece su capacidad para resolver problemas de manera creativa e innovadora.

El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación en la educación inicial

El juego es una herramienta pedagógica poderosa para el desarrollo de la autorregulación en la primera infancia. A través del juego, los niños aprenden a interactuar con su entorno, a resolver problemas y a controlar sus impulsos. El juego simbólico, en particular, ofrece a los niños la oportunidad de practicar el autocontrol y la toma de turnos, habilidades esenciales para la autorregulación. Whitebread y Basilio (2017) sostienen que el juego proporciona a los niños un espacio seguro para experimentar con diferentes emociones y respuestas, lo que contribuye al desarrollo de su capacidad para regularse emocionalmente.

Además, el juego promueve la participación activa y la colaboración entre los niños, lo que facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Según Padrós (2015), el juego colaborativo es una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo de la autorregulación, ya que los niños deben negociar, compartir y tomar decisiones conjuntamente, lo que les ayuda a desarrollar el autocontrol y la empatía. El entorno lúdico permite que los niños experimenten situaciones de frustración y éxito de una manera que no resulta amenazante, lo que les ayuda a manejar sus emociones en contextos sociales.

El juego simbólico, en particular, permite a los niños explorar y expresar emociones. Al asumir diferentes roles en un juego, pueden practicar la empatía y el reconocimiento de emociones en sí mismos y en los demás. Este tipo de juego es crucial para el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que les proporciona un espacio seguro para experimentar y gestionar sus sentimientos (Berk, 2018).

Los juegos en grupo fomentan la interacción social, donde los niños deben negociar, turnarse y resolver conflictos. Estas interacciones son vitales para desarrollar la autorregulación social, ya que los niños aprenden a controlar sus reacciones y a considerar las emociones y necesidades de los demás. Investigaciones han demostrado que el juego cooperativo mejora significativamente las habilidades de autorregulación en entornos grupales (Smith et al., 2020).

Los juegos a menudo requieren que los niños tomen decisiones y evalúen las consecuencias de sus acciones. Este proceso de toma de decisiones es esencial para el desarrollo de la autorregulación cognitiva. Al enfrentarse a desafíos y restricciones dentro del juego, los niños aprenden a planificar, anticipar y reflexionar sobre sus elecciones (Jones & Taylor, 2021).

La intervención del docente es fundamental para maximizar los beneficios del juego en el desarrollo de la autorregulación. Según Murray y Harrison (2021), el docente debe actuar como un facilitador que guía el juego, modela comportamientos autorreguladores y ofrece retroalimentación para ayudar a los niños a reflexionar sobre sus acciones. Además, es importante que el docente seleccione juegos que sean adecuados para el nivel de desarrollo de los niños y que presenten el desafío justo para estimular la práctica de la autorregulación sin generar frustración excesiva.

Modelado y retroalimentación

Otra estrategia pedagógica clave para el desarrollo de la autorregulación es el modelado por parte de los adultos. Bandura (1986) destacó que el aprendizaje por observación es fundamental para el desarrollo de nuevas habilidades. En este sentido, los docentes y cuidadores pueden modelar conductas de autorregulación al mostrar cómo manejan sus propias emociones y comportamientos en diferentes situaciones. Los niños aprenden a través de la observación, y los educadores pueden proporcionar ejemplos claros de cómo gestionar el estrés, la frustración o la emoción.

La retroalimentación también juega un papel crucial en el desarrollo de la autorregulación. Según un estudio de Gestsdóttir et al. (2014), la retroalimentación constructiva y oportuna ayuda a los niños a reflexionar sobre sus comportamientos y a ajustar sus respuestas emocionales y conductuales. Los docentes pueden proporcionar retroalimentación que fomente

la reflexión y el aprendizaje, alentando a los niños a reconocer sus propios logros en el control de sus emociones y a identificar áreas de mejora. Por otra parte, la retroalimentación ofrece a los docentes

información específica y constructiva sobre el desempeño del niño, guiándolo para mejorar y consolidar su aprendizaje (Hattie & Clarke, 2019). La retroalimentación efectiva debe ser clara, oportuna y enfocada en el proceso de aprendizaje, no solo en el resultado final. Esto permite que los niños comprendan qué aspectos están haciendo bien y en qué áreas necesitan mejorar, fomentando la autorreflexión y el crecimiento. Por ejemplo, en un entorno de juego, el docente puede ofrecer retroalimentación sobre cómo el niño manejó un conflicto con un compañero o cómo resolvió un problema durante una actividad, ayudándolo a reconocer sus logros y a identificar formas de mejorar.

La combinación de modelado y retroalimentación crea un entorno de aprendizaje enriquecedor que facilita la adquisición de nuevas habilidades y comportamientos. Los niños aprenden a través de la observación y la práctica guiada, y la retroalimentación les proporciona la orientación necesaria para desarrollar la autoconfianza y la competencia en diferentes áreas del aprendizaje.

Teorías del aprendizaje y su relación con la autorregulación

El desarrollo de la autorregulación en la primera infancia está estrechamente relacionado con varias teorías del aprendizaje, como el constructivismo y la teoría sociocultural. El constructivismo, propuesto por Piaget (1954), sostiene que los niños construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno. En este marco, la autorregulación es vista como una habilidad que los niños desarrollan a medida que enfrentan desafíos y resuelven problemas de manera autónoma.

Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del apoyo social en el desarrollo del niño. Según Vygotsky, los niños aprenden a regularse a través de la interacción con adultos y compañeros más experimentados. Las estrategias pedagógicas que se basan en la colaboración y la mediación de adultos son esenciales para fomentar la autorregulación. Los docentes, al proporcionar andamiaje, ayudan a los niños a desarrollar estas habilidades de manera gradual y progresiva.

- Agentes educativas: Dentro del marco de su labor, el ICBF identifica y promueve diversos agentes educativos (madres y padres comunitarios) desarrollan actividades propias de la atención

integral a la primera infancia, descritas en los lineamientos del ICBF con el grupo de niños y niñas bajo su cuidado que contribuyen al desarrollo y cuidado de la infancia.

Según el ministerio de educación son individuos, instituciones o entidades que desempeñan un papel activo en el proceso educativo, contribuyendo de diversas formas al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Estos agentes pueden tener diferentes roles y responsabilidades en el ámbito educativo. Aquí tienes algunos ejemplos de agentes educativos: Personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio, otros profesionales tales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. que dan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas. Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Por esto se les llama "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad. (González, 2018).

Pérez, analiza la importancia de las redes de aprendizaje en el contexto educativo actual, destacando cómo la colaboración entre diversos agentes educativos puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor argumenta que estas redes, compuestas por docentes, estudiantes, familias y comunidades, facilitan el intercambio de conocimientos y experiencias, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado. Pérez (2020)

La sistematización como elemento para visibilizar experiencias educativas

La sistematización es un proceso que permite organizar, reflexionar y analizar las experiencias educativas con el fin de extraer aprendizajes y generar conocimiento a partir de ellas. Según Jara (2018), la sistematización es una herramienta que contribuye a visibilizar y comprender las prácticas educativas al transformar las experiencias vividas en conocimientos que pueden ser compartidos, evaluados y mejorados. A través de este proceso, se logra identificar los elementos clave, las dificultades enfrentadas

y los logros alcanzados, lo que facilita la construcción de propuestas pedagógicas más efectivas y contextualizadas.

Óscar Jara (2018) define la sistematización como un proceso reflexivo y participativo que busca organizar y analizar experiencias educativas para generar aprendizajes significativos. Este enfoque se centra en la importancia de la reflexión crítica sobre las prácticas, involucrando a todos los agentes educativos en el proceso. La sistematización no solo se trata de documentar y analizar lo vivido, sino también de contextualizar las experiencias y construir conocimientos que puedan ser utilizados para mejorar futuras prácticas.

Jara propone que la sistematización no solo documenta experiencias, sino que también facilita la construcción de conocimiento colectivo, favoreciendo la participación y el empoderamiento de los actores involucrados. Su enfoque destaca la necesidad de un marco ético y crítico que guíe este proceso, promoviendo la transformación social a través de la reflexión y el aprendizaje compartido. El objetivo final es transformar la educación mediante una mejora continua basada en la reflexión y el aprendizaje colectivo.

Para Martínez (2021) enfatiza la importancia de la sistematización en procesos de desarrollo comunitario y educación, promoviendo metodologías participativas que involucran a los actores locales. Además, se ha puesto énfasis en el uso de tecnologías digitales para facilitar la documentación y difusión de experiencias. La sistematización se considera clave para la mejora continua y la toma de decisiones informadas.

Por otro lado, según Bolívar (2020), la sistematización es un acto reflexivo y crítico que permite dar voz a las experiencias educativas que, en muchos casos, quedan invisibilizadas o son consideradas poco relevantes. Al sistematizar una experiencia, se documentan los saberes, prácticas y aprendizajes de los participantes, lo que contribuye a la democratización del conocimiento y a la construcción de una educación más inclusiva y participativa. Además, Bolívar resalta que la sistematización no solo es un

proceso de recolección de datos, sino que implica un análisis profundo que invita a cuestionar y reinterpretar la práctica educativa, generando así un conocimiento transformador que puede influir en la mejora de la calidad educativa. La sistematización se presenta como un elemento fundamental para visibilizar experiencias educativas, ya que permite reflexionar sobre la práctica, compartir aprendizajes y construir conocimientos que contribuyen al desarrollo y la innovación en el campo educativo.

4. Metodología

La metodología de este estudio está orientada a comprender y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la autorregulación emocional en niños y niñas de 3 a 5 años en el Hogar Infantil "Las Brisas". Se busca analizar las experiencias vividas en el contexto educativo a través de la sistematización de las prácticas implementadas por las agentes educativas, con el fin de identificar los elementos más significativos que favorecen el desarrollo de la autorregulación. Esta aproximación permite reconstruir y entender los procesos educativos de manera crítica, aportando una visión integral que relacione las intervenciones pedagógicas con los resultados observados en los niños.

La investigación se basa en la idea de que la educación es un proceso dinámico que involucra tanto a los educadores como a los niños, por lo que es esencial explorar las experiencias desde una perspectiva contextualizada, teniendo en cuenta los desafíos y logros del entorno educativo. A través de una revisión de las planeaciones pedagógicas, se pretende obtener una visión completa de las prácticas que se están llevando a cabo y su impacto en el desarrollo emocional de los niños.

La elección de la metodología de sistematización de experiencias, según Óscar Jara Holliday (2018), se basa en la necesidad de reflexionar sobre las prácticas educativas desde una

perspectiva crítica y transformadora. La sistematización permite interpretar y comprender las experiencias vividas en el contexto educativo, orientando a la mejora continua y la producción de conocimiento significativo. En este caso, la metodología se ha seleccionado porque permite reconstruir las experiencias pedagógicas de las agentes educativas del Hogar Infantil "Las Brisas", centrándose en la autorregulación emocional de los niños, con un enfoque transformador que favorezca su desarrollo integral.

La elección de esta metodología es coherente con el contexto del Hogar Infantil "Las Brisas", un espacio educativo donde las interacciones pedagógicas juegan un papel central en el desarrollo emocional de los niños. Según Jara Halliday (2018), la sistematización de experiencias tiene como objetivo no solo describir, sino comprender los procesos educativos en su complejidad, contextualizándolos para generar aprendizajes que puedan ser aplicados en futuras prácticas. Esta perspectiva resulta relevante para abordar las estrategias pedagógicas de juego como herramienta para fortalecer la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años.

Fases de la Investigación Según Jara Halliday (2018)

Para esta sistematización se toma como base las fases del proceso de sistematización de experiencias, según Jara Holliday (2018), son las siguientes:

Fase 1. Punto de partida: En esta fase, se identifican y documentan las prácticas pedagógicas relacionadas con el juego y la autorregulación emocional en el contexto del Hogar Infantil "Las Brisas". Esto incluye observaciones directas y revisión de planeaciones pedagógicas. La experiencia adquirida durante los años laborales en la unidad de servicio, hemos logrado recopilar información valiosa que resalta la importancia del juego como una herramienta fundamental para promover la autorregulación en los niños. A través del juego, donde desarrollan habilidades fundamentales para manejar sus emociones, controlar sus impulsos y resolver conflictos de manera efectiva dentro y fuera de la unidad de servicio. Esta experiencia nos ha

permitido observar cómo las actividades lúdicas estructuradas y espontáneas contribuyen a que los niños aprendan a establecer normas, tomar turnos, expresar sentimientos y desarrollar empatía con sus pares. Los datos recolectados han sido esenciales para enriquecer nuestras prácticas pedagógicas y poder implementar estrategias que contribuyan al crecimiento de valores que son base fundamental para la autorregulación de sus emociones fomentando una sana convivencia entre todos.

Fase 1. Permitiendo de esta forma organizar y clasificar las experiencias recogidas, con el objetivo de identificar patrones y factores comunes en las estrategias de juego que promueven la autorregulación en los niños y niñas de la unidad de servicio.

Fase 2. Preguntas Iniciales. Teniendo en cuenta esta etapa, se analizan las experiencias desde una perspectiva crítica, buscando entender los procesos, los logros y los desafíos enfrentados en la implementación de las estrategias pedagógicas en la primera infancia.

Fase 3. Recuperación del proceso vivido

En esta etapa se reconstruyó lo que hicimos durante la experiencia pedagógica: cómo se planearon y desarrollaron las actividades, qué estrategias usamos y cómo respondieron los niños. Se recopilaron observaciones, fotografías, registros diarios y reflexiones, lo que permitió tener una visión clara del camino recorrido y cómo cada momento aportó a la autorregulación emocional.

Fase 4. Reflexión crítica

Aquí analizamos el sentido profundo de lo vivido. No solo miramos qué funcionó o no, sino por qué ocurrió así. Reflexionamos sobre el papel del ambiente, el rol activo de los niños y el valor de las emociones. Este análisis nos ayudó a comprender los aprendizajes logrados, los retos enfrentados y cómo nuestras decisiones como docentes impactaron en el proceso.

Fase 5. Construcción del aprendizaje

En esta fase organizamos todo lo vivido y reflexionado para identificar los aprendizajes más importantes. Descubrimos que cuando se parte de lo lúdico, lo emocional y lo sensorial, se crean espacios poderosos de desarrollo. También aprendimos a planear con flexibilidad, a escuchar activamente y a poner siempre al niño en el centro del proceso.

Fase 6. Puntos de llegada

Finalmente, sistematizamos nuestras conclusiones y aprendizajes. Esta experiencia nos dejó estrategias concretas para promover la autorregulación emocional desde el juego y nos fortaleció como docentes en formación. Lo vivido en el Hogar Infantil Las Brisas no solo enriqueció nuestra práctica pedagógica, sino que nos transformó personalmente y profesionalmente.

4.1 Enfoque y diseño

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender de manera profunda cómo se viven y se desarrollan las prácticas pedagógicas en el Hogar Infantil "Las Brisas", especialmente aquellas orientadas a fortalecer la autorregulación emocional en los niños y niñas de 4 a 5 años. Este enfoque permite acercarnos a las experiencias tal como ocurren en la realidad cotidiana del aula, valorando la mirada de las agentes educativas y el contexto en el que ellas actúan.

El diseño metodológico elegido es la sistematización de experiencias, una herramienta que no solo permite organizar y analizar lo que se ha hecho, sino también reflexionar sobre ello para aprender y mejorar. Tal como lo plantea Óscar Jara Holliday (2018), sistematizar una experiencia implica detenerse a mirar con otros ojos la práctica diaria, reconocer sus logros, desafíos y lecciones, y así construir nuevos sentidos que enriquezcan el trabajo educativo.

A través de este proceso, se busca entender cómo las estrategias de juego que se aplican en el hogar infantil contribuyen al desarrollo emocional de los niños. La sistematización nos permite rescatar lo vivido, reconocer lo que funciona, y pensar en nuevas formas de acompañar a los niños en su crecimiento, con una mirada crítica, sensible y transformadora.

4.2 selección de la experiencia

La experiencia que hemos decidido sistematizar surge del trabajo que venimos realizando como agentes educativas en el Hogar Infantil "Las Brisas", con niños y niñas de 4 a 5 años, se basa en las de vivencias acumuladas a lo largo del tiempo, donde hemos observado avances significativos en el proceso de autorregulación emocional de los niños, gracias a las estrategias pedagógicas que hemos implementado, especialmente aquellas basadas en el juego.

Nos interesó particularmente esta experiencia porque ha sido un proceso constante, que se ha desarrollado a lo largo de varios meses, y en el que hemos podido acompañar de cerca a los niños en su camino hacia el reconocimiento y manejo de sus emociones, la toma de decisiones, el control de impulsos y la resolución de conflictos. Este recorrido no solo ha generado cambios positivos en los niños, sino también en nosotras como educadoras, y en algunos casos, en las familias que han participado activamente.

Uno de los principales criterios para seleccionar esta experiencia fue la profundidad del vínculo pedagógico establecido con los niños, así como la relevancia del objetivo: fortalecer su autorregulación emocional. Escogimos sistematizar aquellas actividades que nos han permitido observar con mayor claridad cómo responden los niños a las propuestas, cómo evolucionan sus comportamientos y

emociones, y qué tipo de estrategias resultan más efectivas según las características y necesidades del grupo.

Otro criterio importante fue el impacto que la experiencia ha tenido en la comunidad educativa. Hemos notado que, a medida que avanzan en el desarrollo de su autorregulación, los niños se muestran más empáticos, tranquilos, seguros y participativos. Esto ha mejorado no solo el clima en el aula, sino también la manera en que interactúan entre ellos y con los adultos. Además, las familias han manifestado cambios positivos en casa, lo cual refuerza la importancia de continuar profundizando en este tipo de estrategias.

También decidimos sistematizar esta experiencia porque creemos firmemente que puede aportar aprendizajes valiosos para otras educadoras y espacios educativos similares. Al reflexionar sobre lo vivido, esperamos no solo mejorar nuestras propias prácticas, sino también compartir conocimientos que puedan ser útiles en otros contextos donde se busque fortalecer el desarrollo emocional desde la primera infancia.

4.3 recopilación de la información

Para esta sistematización, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de información que nos permitieron acercarnos de manera directa y reflexiva a las experiencias vividas en el Hogar Infantil "Las Brisas". Estas herramientas nos ayudaron a observar, registrar y analizar cómo se desarrollan las estrategias pedagógicas de juego orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años.

También se utilizaron: planeaciones pedagógicas como fuente documental. Estas planeaciones son registros sistemáticos donde se plasman las intenciones educativas, las actividades propuestas, y los enfoques metodológicos de las agentes educativas. Como señala Hernández Sampieri et al. (2014), el análisis de documentos institucionales permite comprender mejor las prácticas y decisiones pedagógicas dentro de un contexto determinado. A través del estudio de estas planeaciones, se pudo analizar con más profundidad la intención detrás de las estrategias de juego, su frecuencia, coherencia y relación con los objetivos del desarrollo emocional de los niños.

Por otro lado, los diarios de campo fueron una herramienta fundamental en el proceso de recolección de información, ya que en ellos se consignaron observaciones personales, reflexiones, experiencias y emociones que surgieron durante el acompañamiento a los niños. Según Guber (2011), el diario de campo es un instrumento que permite al investigador construir una mirada crítica de la realidad, combinando lo que se observa con lo que se siente y se piensa. En nuestro caso, este recurso fue esencial para registrar tanto los avances como las dificultades del proceso, así como para generar aprendizajes significativos desde la práctica misma.

Cada uno de estos instrumentos se seleccionó con base en la necesidad de obtener una mirada integral del proceso educativo, desde distintas fuentes y momentos. La triangulación de estas herramientas permitió enriquecer el análisis, validar la información recolectada y construir un relato más completo, humano y reflexivo sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo emocional de los niños.

Para la recolección de datos se emplearán las siguientes técnicas:

Observación Directa: La observación directa fue una de las técnicas principales empleadas en esta investigación, ya que nos permitió estar presentes en el aula y ver de cerca cómo se

desarrollaban las interacciones entre los niños y las agentes educativas durante las actividades pedagógicas. Esta forma de observar nos dio la posibilidad de captar momentos reales, espontáneos y cargados de significado, sin intervenir en la dinámica del grupo, lo que nos ayudó a entender mejor el comportamiento de los niños en su contexto natural.

Gracias a esta técnica, fue posible identificar cómo reaccionaban los niños ante las actividades de juego propuestas, cómo expresaban sus emociones, y de qué manera estas estrategias contribuían a regular su comportamiento. Nos interesaba especialmente observar aspectos como la expresión emocional, el control de impulsos, la atención y la forma en que resolvían pequeños conflictos durante el juego.

Como señala Anguera (2003), la observación directa es muy útil en el ámbito educativo porque permite captar la conducta de los participantes en su propio entorno, favoreciendo una comprensión más profunda y realista de lo que ocurre en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Planeaciones Pedagógicas: Las planeaciones pedagógicas son documentos donde las agentes educativas anotan de forma clara qué objetivos tienen, qué actividades harán y cómo las llevarán a cabo en su trabajo diario. Estos documentos son muy importantes porque nos ayudan a entender mejor cómo se hacen las prácticas educativas y las decisiones que se toman en el aula.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2014), analizar estos documentos nos ayuda a ver con más claridad cómo se organizan y por qué se hacen ciertas actividades en el contexto escolar. En esta sistematización, revisamos las cuatro planeaciones para saber qué buscan lograr con las actividades de juego, con qué frecuencia las usan, si tienen sentido dentro del plan general y cómo se relacionan con el desarrollo emocional y la autorregulación de los niños.

Nos enfocamos en las cuatro planeaciones hechas por las agentes educativas, prestando atención especial a las actividades de juego y a los objetivos que tienen para ayudar a los niños a controlar sus emociones. Esto nos permitirá entender mejor cómo planean y adaptan estas actividades para apoyar las necesidades emocionales y conductuales de los niños y niñas, y también para ver si lo que planean se cumple en el día a día.

Relato de los Niños: Es un instrumento clave en la sistematización de experiencias, ya que permite comprender sus vivencias sus sentimientos desde su propia perspectiva. Por medios de sus relatos, no son solo sujetos de estudio, sino protagonistas activos en la construcción del conocimiento. Según Jara (2018), la sistematización implica interpretar las experiencias desde quienes las viven, por lo que dar voz a los niños es esencial para captar la autenticidad de sus relatos.

Los niños construyen y comunican su realidad a través de múltiples lenguajes, el dibujo, el juego y la dramatización (Malaguzzi, 1993). En este sentido, recoger sus relatos permite no solo documentar sus experiencias, sino también entender sus emociones, significados y formas de interpretar el mundo.

Según Lundy (2007), garantizar la participación infantil implica crear espacios donde sus voces sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones. No basta con permitirles hablar; es necesario que sus relatos sean valorados como fuentes legítimas de conocimiento y que influyan en las reflexiones y transformaciones educativas.

Cuáles y como se entienden

| Técnica: | Instrumento |
|--|---|
| Planeador : Se utilizará para diseñar las estrategias pedagógicas que se desarrollaran con los niños y niñas del Hogar Infantil las Brisas. | Diario de campo: Para documentar observaciones y reflexiones sobre las actividades de juego y su impacto en la autorregulación de los niños y las niñas del Hogar Infantil las Brisas. |
| Observación : Registrar de forma sistemática y objetiva del comportamiento de los niños y niñas durante el desarrollo de las actividades. | Diario de campo: Para documentar observaciones y reflexiones sobre las actividades de juego y su impacto en la autorregulación de los niños y las niñas del Hogar Infantil las Brisas. |

Fases del proyecto

- Cronograma

| Mes | Actividades |
|--------------|--|
| Mes 1 | Fase 1: Preparación y Planificación |
| | - Definición del tema. |
| | - Planteamiento del problema y objetivos. |
| | - Marco teórico. |
| Mes 2 | Fase 2: Recolección de Datos |
| | - Observación participante en el aula de los niños y las niñas. |
| | - Búsqueda de información, lectura y análisis de la fuente bibliográficas. |
| Mes 3 | Fase 3: Diseño Metodológico |
| | - Selección del enfoque cualitativo. |
| | -Revisión y ejecución de las planeaciones. |
| | -Registro en los diarios de campos. |
| Mes 4 | Fase 4: Análisis de Datos |
| | - Transcripción y organización de los datos recolectados (diarios de campos). |
| | - Identificación de patrones y tendencias en las estrategias pedagógicas y el impacto en la autorregulación. |
| Mes 5 | Fase 5: Interpretación y Reflexión |
| | - Reflexión sobre los hallazgos preliminares. |

| | |
|--------------|--|
| | - Comparación de datos: análisis cruzado entre observaciones y diarios de campos. |
| | - Elaboración de conclusiones preliminares sobre las estrategias pedagógicas y su relación con la autorregulación. |
| Mes 6 | Fase 6: Elaboración del Informe Final y Presentación de Resultados |
| | - Redacción del informe final de investigación, incorporando los resultados y las conclusiones del análisis. |
| | - Validación de resultados como agentes educativas. |
| | -Entrega del reporte final. |

4.4 análisis de datos

Para analizar la información recolectada, se comenzó por identificar patrones, tendencias y temas recurrentes que permitieron comprender en profundidad las experiencias vividas y las estrategias pedagógicas implementadas. Este proceso implicó revisar detalladamente las observaciones directas, las planeaciones pedagógicas y los relatos compartidos por las agentes educativas, buscando conexiones y relaciones entre estas distintas fuentes de información. De esta manera, se logró obtener una visión más amplia y completa del proceso educativo y del impacto que tienen las prácticas de juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños y niñas.

Para garantizar la confiabilidad y validez de los resultados, se aplicó la técnica de triangulación, que consiste en cruzar y comparar diferentes fuentes y tipos de datos. Esto permitió confirmar la veracidad de la información, reducir posibles sesgos y fortalecer las conclusiones alcanzadas, ya que no se basaron en un solo punto de vista, sino en múltiples evidencias que se complementan entre sí.

Asimismo, se empleó un análisis narrativo que facilitó interpretar las historias, experiencias y relatos recogidos durante la sistematización. Este enfoque no solo permitió describir lo que sucedió, sino también entender el significado y el valor que estas experiencias tienen para los participantes. A través del análisis narrativo, fue posible captar las emociones, reflexiones y aprendizajes tanto de las agentes educativas como de los niños, enriqueciendo así la comprensión del proceso pedagógico.

En conjunto, el uso de estas técnicas permitió construir conclusiones sólidas y bien fundamentadas sobre cómo las estrategias pedagógicas basadas en el juego contribuyen efectivamente al fortalecimiento de la autorregulación emocional en los niños y niñas del Hogar Infantil "Las Brisas"

5. Descripción de la experiencia

La experiencia sistematizada se desarrolló en el Hogar Infantil Las Brisas, ubicado en la comuna 7 de Neiva, Huila. Esta institución atiende a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad, quienes provienen de contextos familiares y sociales con condiciones económicas limitadas. En este entorno, las agentes educativas cumplen un rol fundamental no solo como cuidadoras, sino como mediadoras del proceso educativo y emocional de los niños.

La experiencia se centró en la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el juego, con el objetivo de fortalecer la autorregulación emocional y conductual en los niños y niñas del hogar infantil. Las actividades se llevaron a cabo en jornadas diarias de ocho horas, durante las cuales las agentes educativas desarrollaron dinámicas lúdicas planeadas previamente, como juegos de roles, juegos cooperativos, actividades rítmicas y ejercicios de relajación.

Estas estrategias fueron diseñadas para ayudar a los niños a reconocer y expresar sus emociones, esperar turnos, respetar reglas y resolver conflictos de manera pacífica. El juego, en este contexto, no fue solo un momento de entretenimiento, sino una herramienta educativa clave para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales (Pellegrini & Smith, 2019).

A lo largo del proceso, se evidenció que los niños mostraban avances en aspectos como el control de impulsos, la expresión verbal de emociones y la cooperación con sus pares. Las actividades lúdicas

permitieron crear un ambiente de confianza y seguridad, lo que facilitó la participación activa y espontánea de los niños.

La observación directa y los relatos de las agentes educativas permitieron recoger información valiosa sobre los cambios en el comportamiento de los niños, así como sobre los retos enfrentados durante la implementación de las estrategias. Uno de los principales desafíos fue adaptar las actividades a las diferentes necesidades emocionales de los niños, ya que no todos respondían de la misma manera. Esto requirió flexibilidad, creatividad y constante reflexión por parte del equipo pedagógico (Hernández Sampieri et al., 2014).

Además, se evidenció que la participación activa de las agentes educativas fue determinante para el éxito de las actividades. Su disposición, afecto y capacidad para leer las señales emocionales de los niños fortalecieron el vínculo adulto-niño, aspecto esencial para el desarrollo de la autorregulación (Murray et al., 2018).

La experiencia nos permitió observar cómo el juego, implementado de forma intencional y estructurada, puede convertirse en una herramienta eficaz para apoyar el desarrollo emocional en la primera infancia, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

5.1 contexto

El Hogar Infantil *Las Brisas*, ubicado en la comuna 7 de la ciudad de Neiva, Huila, es una institución de educación inicial que atiende a 54 niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad. Esta población infantil proviene principalmente de contextos socioeconómicos vulnerables, en su mayoría pertenecientes a los estratos 1 y 2, donde las condiciones familiares y sociales presentan ciertas limitaciones en cuanto a recursos educativos, tiempo de calidad con los cuidadores y oportunidades de socialización (ICBF, 2020).

Muchos de los niños que ingresan al hogar presentan dificultades relacionadas con la autorregulación emocional, como la expresión inadecuada de emociones, el escaso control de impulsos y la dificultad para seguir instrucciones. Estas dificultades pueden estar influenciadas por las condiciones del entorno familiar, donde en algunos casos se evidencia la ausencia de figuras adultas con disponibilidad de tiempo o la presencia de estilos de crianza permisivos, lo cual limita el desarrollo adecuado de habilidades para la autorregulación (McClelland et al., 2017; Murray et al., 2018).

En este contexto, la labor de las agentes educativas se vuelve esencial. Ellas comparten diariamente jornadas de hasta ocho horas con los niños, brindándoles cuidado, alimentación, orientación pedagógica y afecto. Su trabajo está guiado por el manual operativo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y se materializa en la elaboración y ejecución de planeaciones pedagógicas semanales que integran el juego como herramienta fundamental para la enseñanza y el desarrollo integral (ICBF, 2020).

Dada la diversidad de experiencias previas que los niños traen consigo, especialmente en relación con la crianza y la convivencia, las manifestaciones de autorregulación varían considerablemente entre los menores. Esto representa un desafío para las agentes educativas, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas para responder a las distintas necesidades emocionales y conductuales presentes en el aula (Pellegrini & Smith, 2019).

A nivel comunitario, el hogar se encuentra en un entorno urbano que cuenta con algunos espacios recreativos y culturales, aunque presenta limitaciones en cuanto a programas especializados para la atención de la primera infancia. Esta realidad refuerza el papel de la institución como un espacio clave para brindar experiencias educativas significativas que fomenten el desarrollo emocional y social de los niños y niñas (UNESCO, 2021).

Frente a esta situación, el Hogar Infantil *Las Brisas* ha venido implementando estrategias pedagógicas basadas en el juego con el propósito de fortalecer la autorregulación en los niños. Sin

embargo, aún no se ha sistematizado formalmente esta experiencia, lo cual dificulta evaluar su impacto y replicabilidad. Por esta razón, surge la necesidad de desarrollar una sistematización que permita analizar las estrategias empleadas, identificar logros y desafíos, y ofrecer insumos que enriquezcan las prácticas pedagógicas en contextos similares (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este sentido, la presente sistematización busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de juego que desarrollan las agentes educativas para fortalecer la autorregulación de los niños y niñas en el Hogar Infantil "Las Brisas"?

5.2 Descripción

Agentes educativas: Se contó con la participación de las docentes encargadas del grupo de niños y niñas de 4 a 5 años. Estas profesionales tienen un papel fundamental en la planeación, ejecución y seguimiento de las actividades lúdicas diseñadas con fines pedagógicos. Gracias a su experiencia y conocimiento del grupo, su aporte resultó esencial para observar cómo el juego favorece el desarrollo emocional de los niños, especialmente en aspectos relacionados con el control de impulsos, la expresión de emociones y la interacción con sus compañeros.

Niños y niñas de 4 a 5 años: Esta muestra incluye a los menores que asisten diariamente al Hogar Infantil Las Brisas y que participan activamente en las actividades pedagógicas basadas en el juego. Se encuentran en una etapa clave del desarrollo socioemocional, donde comienzan a adquirir herramientas para reconocer y regular sus emociones. A través de la observación directa y el análisis de sus conductas durante las actividades lúdicas, fue posible identificar avances, dificultades y cambios significativos en su autorregulación.

Familias: Aunque no participaron de forma directa en todas las actividades observadas, algunos padres y madres ofrecieron aportes relevantes sobre el comportamiento emocional de sus hijos en el entorno familiar, lo que permitió complementar la información recogida en el aula. Su rol fue importante para comprender si las estrategias pedagógicas implementadas en el jardín tenían un impacto más allá del contexto escolar.

En conjunto, esta muestra permitió obtener una visión completa y significativa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación emocional en la primera infancia, partiendo de una perspectiva práctica y contextualizada que reconoce la importancia del juego como herramienta pedagógica clave

6. Análisis

Las estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer la autorregulación emocional en los niños y niñas del Hogar Infantil Las Brisas se ejecutaron durante el mes de mayo de 2025.

La elección de realizar las estrategias en el mes de mayo respondió a una planificación previa construida a partir de la observación diagnóstica y el diseño de las planeaciones pedagógicas alineadas con el enfoque del juego como herramienta de aprendizaje. De acuerdo con el marco conceptual que orienta la sistematización de esta experiencia, se entiende que la incorporación de actividades lúdicas dentro del tiempo que los niños permanecen en la unidad de servicio, favorece una mayor internalización de las habilidades autorregulatorias, al permitir la repetición, reflexión y transferencia de aprendizajes a situaciones reales (Whitebread y Basilio, 2017; Martínez y López, 2020). Así mismo, la temporalidad de la ejecución coincide con un momento del año en el que los niños ya han superado el periodo de

adaptación institucional, lo que propicia una mejor disposición emocional y conductual para involucrarse en experiencias de aprendizaje que impliquen la regulación emocional, la espera de turnos y la interacción con los pares.

En total, participaron 28 niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, todos pertenecientes al Hogar Infantil Las Brisas, ubicado en la comuna 7 de Neiva (Huila). Esta población fue seleccionada como muestra representativa del grupo etario de jardín. Su inclusión se definió teniendo en cuenta criterios como la asistencia regular a la institución, la permanencia durante la jornada completa y la observación previa de comportamientos relacionados con la capacidad de regular sus emociones y la dificultad para seguir instrucciones.

Según se evidencia en los diarios de campo y en el documento de sistematización (García Moquera, Fierro Tovar & Ramírez Cortes, 2024), la muestra fue suficientemente heterogénea como para recoger una diversidad de manifestaciones de autorregulación, tanto en niveles iniciales como en avances observables tras la ejecución de las actividades. Esta diversidad permitió documentar distintos ritmos de respuesta a las estrategias propuestas, enriqueciendo el análisis de los efectos de las mismas en relación con las características individuales. Cabe destacar que, si bien el hogar infantil atiende a 54 niños en total, la intervención fue focalizada en el grupo de jardín, lo que permitió una observación más detallada y una intervención pedagógica más precisa, centrada en las habilidades que, de acuerdo con la literatura revisada, son esenciales de potenciar en esta franja etaria: control emocional, memoria de trabajo, inhibición y autorregulación cognitiva y social (Eisenberg et al., 2019; Sagredo, 2022).

La ejecución se llevó a cabo a través de cuatro planeaciones pedagógicas, cada una con una duración de dos horas, estructuradas metodológicamente a partir del juego como estrategia central de aprendizaje. Las actividades se desarrollaron en un espacio previamente ambientado, con materiales significativos y adecuados a la edad, intereses y capacidades de los niños, como globos, botellas, vinagre, bicarbonato, bolsa plásticas, colorantes, harina, ayudas audiovisuales, papel. Las sesiones incluyeron

momentos de motivación, exploración y reflexión final, en donde se promovió el diálogo, la expresión emocional y la construcción colectiva de normas y acuerdos.

Las estrategias se diseñaron bajo los principios del aprendizaje significativo y la pedagogía activa, promoviendo la participación directa de los niños, su autonomía y la construcción de aprendizajes situados. Desde el enfoque de Dewey (1938), retomar el juego como medio de aprendizaje permite a los niños experimentar con sus emociones en un contexto controlado y seguro, lo que a su vez favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación. Durante la ejecución, se evidenció la importancia del rol de la docente como mediadora, orientadora y observadora constante. Tal como lo argumentan Whitebread y Basilio (2017), el acompañamiento adulto durante el juego posibilita que los niños reconozcan sus emociones, ajusten su comportamiento y practiquen formas de autorregulación a partir del modelamiento y la retroalimentación. Las docentes intervinieron en momentos clave para guiar la interacción, contener emocionalmente a los niños que lo necesitaban y promover la reflexión sobre lo vivido en la experiencia.

Cada planeación incorporó actividades que retaban a los niños a esperar turnos, tomar decisiones en grupo, resolver conflictos, expresar emociones y reconocer sus propias reacciones ante situaciones de frustración o sorpresa. Según Espitia et al. (2020), estos componentes son fundamentales para fortalecer la autorregulación emocional y social en la primera infancia. En ese sentido, la ejecución no solo consistió en “jugar”, sino en crear contextos de aprendizaje intencionado donde los niños pusieran en práctica habilidades relacionadas con el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones y el pensamiento reflexivo.

El grupo participante está conformado por 28 niños y niñas con edades entre los 4 y 5 años, quienes asisten diariamente al Hogar Infantil Las Brisas, ubicado en la comuna 7 de la ciudad de Neiva, Huila. Esta institución, bajo lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), brinda atención integral en jornada completa a niños en situación de vulnerabilidad social, ofreciendo servicios de alimentación, cuidado y educación inicial a través de agentes educativas capacitadas para acompañar su desarrollo.

Desde el inicio del proceso, se identificaron múltiples factores que incidían en las dificultades de autorregulación de los niños. Los diarios de campo evidencian comportamientos como impulsividad, llanto excesivo ante la frustración, dificultad para seguir instrucciones, interrupciones constantes durante las actividades, baja tolerancia a la espera, y dependencia afectiva de las figuras adultas en el aula (García Moquera, Fierro Tovar & Ramírez Cortes, 2024). Estas manifestaciones coinciden con las señales típicas de desregulación emocional en edades tempranas, asociadas a factores ambientales, contextuales y familiares, tal como lo advierte Eisenberg, Spinrad y Eggum (2019) en su estudio sobre las habilidades de autorregulación y sus efectos sobre el ajuste conductual en la infancia.

A través de la observación participante realizada por las docentes en formación, se evidenció que muchos niños no habían estado expuestos anteriormente a prácticas de crianza con límites definidos o rutinas estables. En los registros se identifican expresiones como “yo primero profe”, lo cual pone en evidencia una ausencia de estructura normativa en los entornos familiares. Tal como lo argumenta González y Vásquez (2020), la falta de referentes estables y coherentes durante los primeros años de vida limita la construcción de habilidades socioemocionales como la autorregulación, ya que estas requieren experiencias repetidas, consistentes y afectivas para su consolidación. Además, el grupo mostró altos niveles de reacción emocional, principalmente durante las transiciones entre actividades o ante situaciones inesperadas.

En el diagnóstico inicial también se observó una baja capacidad de escucha activa, escasa regulación del volumen de la voz, poca empatía entre pares y tendencia a resolver conflictos a través del grito o la agresión física leve. Este panorama permitió identificar la urgencia de implementar estrategias pedagógicas que favorecieran el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional, fortaleciendo el autocontrol y la interacción respetuosa en el aula.

(MF4), una niño de 4 años, se constituyó en un caso representativo dentro del grupo, al evidenciar de manera clara las dificultades de autorregulación presentes en la población infantil atendida, así como los efectos positivos de la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el juego. En el diario

de campo correspondiente a la actividad del globo mágico, se registra que MF presentó llanto porque quería ser el solo el realiza el experimento y posterior mente le arrebató la botella a su compañera. Durante la segunda intervención, denominada globo energético, MF reaccionó con enojo ante la dificultad para manipular los papelitos y lograr que se adhirieran al globo, pero esta vez, tras el acompañamiento verbal de la docente y la sugerencia de usar la botella de la calma, aceptó retirarse unos segundos y respirar profundo. Posteriormente expresó: “Ya no estoy bravo, quiero seguir”, lo cual fue registrado por la docente como un primer indicio de autorregulación emergente. Según Eisenberg et al. (2019), este tipo de respuestas indican que el niño ha comenzado a interiorizar estrategias básicas de autorregulación cognitivo-emocional, como detenerse, respirar y nombrar lo que siente.

. Este comportamiento, inicialmente impulsivo y centrado en la satisfacción inmediata, comenzó a transformarse gradualmente a lo largo del proceso.

En las sesiones posteriores, MF mostró mayor disposición para participar sin interrumpir, toleró los turnos asignados y logró verbalizar emociones como alegría, tristeza y miedo. Incluso en la última actividad, al reflexionar con la ruleta de emociones, manifestó que “cuando me enojo tengo que respirar profundo y clamarme”. Esta frase evidencia una conciencia emocional creciente, y la construcción de un repertorio personal de estrategias de calma, en coherencia con lo planteado por González y Vásquez (2020), quienes sostienen que el juego simbólico y las experiencias guiadas permiten a los niños construir representaciones internas de regulación.

. El caso de MF ilustra cómo el entorno pedagógico puede compensar, en parte, la falta de contención en el entorno familiar, y cómo las estrategias implementadas desde la educación inicial pueden generar transformaciones observables en el comportamiento infantil, especialmente cuando se integran de manera respetuosa, lúdica y afectiva.

El Hogar Infantil Las Brisas se encuentra ubicado en la comuna 7 del municipio de Neiva, Huila. Es una institución adscrita al ICBF que atiende a niños y niñas entre los 3 y 5 años, provenientes de contextos

socioeconómicamente vulnerables. En su mayoría, las familias de los niños beneficiarios pertenecen a los estratos 1 y 2, enfrentando situaciones de precariedad laboral, baja escolaridad, hacinamiento y ausencia prolongada de los cuidadores durante el día.

El contexto urbano de la comuna 7 cuenta con algunos espacios recreativos básicos, pero carece de programas comunitarios especializados en salud mental infantil o acompañamiento familiar, lo cual limita las posibilidades de los niños de contar con referentes externos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta realidad exige a las instituciones educativas asumir un rol más activo en la formación integral de los niños, no solo en el plano cognitivo, sino también en el emocional y social (MEN, 2014).

Hogar Infantil Las Brisas trabaja bajo el modelo de atención integral definido por el ICBF, el cual plantea una intervención educativa que combina el cuidado, la alimentación, el juego y la pedagogía para fomentar el desarrollo infantil. Las agentes educativas cumplen un papel fundamental, ya que acompañan a los niños durante toda la jornada, generando vínculos afectivos estables y construyendo un clima emocional que permite el aprendizaje.

El entorno familiar de muchos niños está marcado por la ausencia o la permisividad excesiva, lo que impide la consolidación de rutinas, límites y normas internas. Frente a ello, la institución ofrece una alternativa formativa donde los niños pueden experimentar nuevas formas de relacionarse consigo mismos y con los otros, gracias a la presencia de adultos disponibles emocionalmente, espacios organizados y estrategias pedagógicas diseñadas desde el juego como eje articulador. Tal como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2014), el entorno institucional debe ofrecer experiencias que fortalezcan las capacidades de los niños, promuevan su participación activa y respeten su singularidad. En este sentido, el Hogar Infantil Las Brisas, con el proyecto desarrollado, da cuenta de una experiencia pertinente y situada que responde a las necesidades reales de la infancia en contextos de vulnerabilidad.

Diseñar las estrategias pedagógicas través del juego para potenciar la autorregulación en los niños y niñas.

Planeación 1: El globo mágico

Esta actividad se diseñó con el propósito de explorar la capacidad de asombro, la espera activa y la cooperación. Se trabajó con materiales como vinagre, bicarbonato de sodio y globos. A través del experimento, los niños observaron cómo se inflaba el globo sin soplar, despertando su curiosidad. La secuencia de actividades incluyó: introducción con preguntas abiertas, demostración del experimento, conversación sobre lo que sentían durante la espera, y cierre con una canción que aludía al manejo de emociones. Esta planeación fomentó el control del impulso y la regulación conductual, al promover turnos y pausas mientras se desarrollaba el experimento.

Planeación 2: El globo energético

La segunda estrategia incorporó la exploración del fenómeno de la electricidad estática a partir del frote de globos con el cabello y el uso de papelitos de colores. El objetivo fue generar una metáfora sobre las emociones “que se pegan” al cuerpo y cómo estas se pueden liberar con estrategias de calma. La estructura incluyó un juego de observación, una dinámica de reconocimiento emocional a partir del color, y una actividad de respiración guiada. Esta planeación permitió trabajar la relación entre energía corporal y estados afectivos, al tiempo que facilitó conversaciones sobre la tensión, el enojo y la calma.

Planeación 3: El volcán de emociones

En esta actividad se usó un modelo de volcán hecho con materiales reciclables, vinagre y bicarbonato, que simulaba una explosión. Se abordó la emoción de la ira o enojo intenso, representando su intensidad a través del experimento. Los niños participaron elaborando su propio volcán y asociando la explosión con momentos en los que “sienten que no pueden más”. Durante el cierre, se construyó una botella de la calma con brillantina, como recurso

| | |
|---|--|
| | <p>para contrarrestar la emoción intensa. Esta planeación permitió nombrar emociones y proponer estrategias para su regulación, coherente con lo que Eisenberg, Spinrad y Eggum (2019) identifican como etapas claves en el desarrollo autorregulatorio.</p> <p>Planeación 4: Ruleta emocional y botellas de la calma</p> <p>Esta última planeación tuvo un carácter integrador. Se implementó una ruleta con colores y caras que representaban emociones (felicidad, tristeza, rabia, miedo, calma), que giraban y conducían a reflexionar sobre momentos personales. Se promovió el uso autónomo de botellas de la calma, previamente elaboradas, y se invitó a los niños a dibujar su emoción dominante del día. Esta estrategia consolidó aprendizajes previos, promoviendo la autonomía en la elección de recursos de autorregulación.</p> <p>Cada planeación estuvo fundamentada en una pedagogía que reconoce al niño como sujeto activo de su aprendizaje, y al juego como mediador de procesos cognitivos, sociales y emocionales (MEN, 2014; González & Vásquez, 2020).</p> |
| <p>Implementar estrategias pedagógicas basadas en el juego para potenciar la autorregulación en los niños y niñas.</p> | <p>La implementación de las cuatro planeaciones se realizó en espacios previamente organizados, considerando los principios de ambientación pedagógica establecidos por el ICBF. Durante las sesiones, las docentes en formación actuaron como mediadoras emocionales, guiando la actividad, regulando los tiempos, conteniendo emocionalmente y modelando formas de expresión emocional.</p> <p>En la primera actividad, <i>El globo mágico</i>, se observaron comportamientos como impaciencia, ansiedad por participar, y desbordes de alegría. Algunos niños lloraron por no ser seleccionados inicialmente. Sin embargo, hacia el final, comprendieron la dinámica del turno, y varios expresaron satisfacción al lograr esperar. En el diario de campo se registra:</p> |

“Los niños estaban ansiosos, pero al finalizar entendieron que todos tendrían su momento para experimentar” (García Moquera et al., 2024). Durante la segunda intervención, *El globo energético*, se destacó el uso espontáneo de expresiones emocionales. Una niña comentó: “Se me pega la tristeza como el papel”, aludiendo a lo que sentía. Las docentes aprovecharon estos momentos para promover la conversación y el juego con significado. También se presentaron frustraciones cuando los globos no generaban la reacción esperada, lo cual permitió aplicar estrategias de calma colectivas.

En la tercera planeación, *El volcán de emociones*, varios niños asociaron la explosión con reacciones de enojo propias: “Así me pasa cuando me quitan un juguete”. Este reconocimiento verbal es indicativo del desarrollo de la conciencia emocional, que según Eisenberg et al. (2019), es el primer paso hacia la autorregulación efectiva. Las docentes guiaron ejercicios de respiración, observación del movimiento de la brillantina y validación del enojo.

La cuarta estrategia permitió observar avances significativos en la autonomía emocional. Al usar la ruleta, algunos niños expresaron sin guía que estaban “enojados pero querían tranquilizarse” o que se sentían “tristes pero tranquilos con su botella”. Además, propusieron por iniciativa propia compartir sus recursos de calma con compañeros. Este tipo de comportamientos evidencia que las estrategias comenzaron a ser interiorizadas y reapropiadas por los niños. Las adaptaciones realizadas durante la ejecución incluyeron cambiar el orden de las actividades según la disposición del grupo, ajustar la duración del momento de exploración, y proponer pausas activas cuando se detectaba fatiga o desbordamiento.

| | |
|--|---|
| <p>Analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas a través del juego en la autorregulación de los niños y niñas.</p> | <p>Los efectos de las estrategias no se limitaron a los momentos de ejecución planeada. Como se evidencia en los diarios de campo, los comportamientos observados durante las transiciones, el juego libre y los espacios de alimentación empezaron a reflejar mejoras en la autorregulación. Por ejemplo, algunos niños que inicialmente reaccionaban con gritos o llanto ante la frustración, comenzaron a pedir ayuda o a retirarse brevemente para calmarse.</p> <p>Durante el juego libre, se observaron acciones de imitación y cuidado emocional entre pares. Algunos niños ofrecían sus botellas a otros que estaban molestos, o proponían juegos donde las emociones eran representadas a través de gestos o colores. Este tipo de transferencia es fundamental para consolidar aprendizajes emocionales, como lo señala González y Vásquez (2020), quienes argumentan que el desarrollo de la autorregulación requiere oportunidades de práctica en contextos diversos y no solo durante actividades dirigidas. En las rutinas de alimentación, se observaron mejoras en el seguimiento de instrucciones, tiempos de espera y expresión verbal de preferencias o molestias, sin necesidad de recurrir a la queja o al llanto. Esta evolución indica que los niños comenzaron a internalizar formas de manejo emocional que anteriormente no estaban disponibles para ellos.</p> <p>Finalmente, las docentes reportaron que algunos padres mencionaron que sus hijos hablaban en casa sobre los experimentos, las botellas de la calma y las emociones. Incluso, algunos niños propusieron “hacer un volcán en casa” o “enseñar a papá a respirar”, lo cual demuestra un traslado del aprendizaje a otros entornos, ampliando el impacto de la intervención más allá del aula.</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Sistematizar la experiencia de la implementación de estrategias pedagógicas a través del juego para potenciar la autorregulación en niños y niñas en edad preescolar.</p> | <p>Durante la implementación de las estrategias en el Hogar Infantil Las Brisas, se evidenció cómo los niños comenzaron a activar procesos relacionados con estas funciones. Por ejemplo, en varias de las sesiones los niños lograron detener conductas impulsivas, como empujar o gritar, al recordar que debían esperar el turno para realizar el experimento. Este tipo de respuesta se asocia con la capacidad de inhibición, que permite al niño controlar una acción impulsiva en función de una norma previamente aprendida (Eisenberg et al., 2019). Asimismo, la memoria de trabajo fue estimulada en actividades donde los niños debían recordar pasos de la experiencia, como “primero echamos el bicarbonato, luego el vinagre”. La necesidad de seguir instrucciones, anticipar consecuencias y ajustar el comportamiento según el contexto, promovió también la flexibilidad cognitiva. Este proceso, aunque aún incipiente en la edad preescolar, fue fortalecido al ofrecer experiencias reiteradas, simbólicas y emocionalmente significativas, tal como lo indican González y Vásquez (2020), quienes señalan que el juego mediado es un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento regulado y del aprendizaje autorreflexivo. Además, se reconoce que estas funciones no se desarrollan de manera automática ni uniforme en todos los niños. El contexto, la mediación pedagógica y las experiencias repetidas permiten consolidar progresivamente las bases neurológicas que sostienen la autorregulación. La presencia constante de la docente como figura contenedora y modelo de gestión emocional fue determinante para que los niños pudieran ensayar nuevas formas de relación consigo mismos y con los otros.</p> |
|---|--|

| | |
|-------------|--|
| | <p>La planificación de actividades lúdico-experimentales, la creación de símbolos visuales como la botella de la calma o la ruleta emocional, y el uso de narrativas que conectaban emociones con fenómenos naturales (el volcán, el globo), posibilitaron que los niños interiorizaran representaciones mentales de sus estados afectivos, iniciando así un proceso clave para el desarrollo del control emocional.</p> |
| Metodología | <p>Uno de los elementos más relevantes documentados durante la implementación de las estrategias pedagógicas fue la aparición de comportamientos que evidencian un avance en la autorregulación emocional. Estos comportamientos fueron registrados en los diarios de campo y se manifiestan de manera progresiva y contextualizada. Entre los comportamientos más representativos se encuentra la espera activa del turno. En la primera actividad, varios niños interrumpían continuamente y exigían participar de inmediato. Sin embargo, hacia la tercera y cuarta sesión, algunos expresaban frases como “yo espero”, “ya me toca después” o levantaban la mano para solicitar su participación. Este tipo de acciones indica un avance en el control de la impulsividad y el reconocimiento de las normas grupales, dos dimensiones fundamentales de la autorregulación (Eisenberg et al., 2019). Otro comportamiento observado fue la verbalización espontánea de emociones. En varias sesiones, los niños comenzaron a nombrar lo que sentían sin que se les preguntara, utilizando expresiones como “estoy enojado, pero ya no tanto” o “estoy feliz como el globo inflado”. Esta capacidad de identificar y expresar el estado emocional propio es considerada un paso clave hacia la gestión consciente de las emociones, según lo planteado por González y Vásquez (2020).</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>La utilización autónoma de recursos como la botella de la calma o ejercicios de respiración fue otro indicador de autorregulación. Algunos niños acudían a estos recursos sin necesidad de intervención adulta, reconociendo cuándo necesitaban un espacio para calmarse.</p> <p>También se evidenció el inicio de la empatía y del acompañamiento entre pares. Algunos niños ofrecían su botella a otros o sugerían estrategias para calmarse, replicando las acciones modeladas por la docente. Este comportamiento, además de fortalecer la cohesión grupal, muestra que la autorregulación no se limita al ámbito individual, sino que también tiene una dimensión social y cooperativa (MEN, 2014). Finalmente, los niños comenzaron a proponer nuevas estrategias para manejar sus emociones, como cantar, abrazar o dibujar cómo se sentían. Esta iniciativa propia es un claro signo de apropiación del proceso, y da cuenta de una autonomía emocional emergente.</p> |
| <p>Rol de agentes</p> | <p>La sistematización incluyó la observación de reacciones y comentarios por parte de las familias, así como las reflexiones realizadas por las docentes en formación. Aunque no se aplicaron instrumentos formales de evaluación a los padres, en varios momentos de diálogo informal surgieron expresiones que evidencian el impacto del proceso en el entorno familiar.</p> <p>Algunas familias reportaron que los niños hablaban en casa sobre las actividades, especialmente sobre el volcán de emociones y las botellas de la calma. También mencionaron que los niños proponían hacer ejercicios de respiración cuando se sentían molestos, o sugerían usar objetos simbólicos para “estar tranquilos”. Este tipo de comentarios confirma la transferencia de lo aprendido a otros espacios de vida, lo cual refuerza el principio de continuidad pedagógica entre escuela y familia (MEN, 2014). En cuanto a las docentes, su rol fue</p> |

| | |
|------------|--|
| | <p>destacado como facilitador de experiencias significativas. En los registros se menciona cómo las educadoras intervinieron en momentos de desregulación emocional, validando lo que sentían los niños, nombrando la emoción y ofreciendo opciones de manejo. Además, se propiciaron momentos de conversación colectiva al cierre de cada actividad, lo que permitió resignificar las experiencias y afianzar el aprendizaje desde lo vivido. Las docentes en formación también reflexionaron sobre su crecimiento profesional. Reconocieron que acompañar los procesos emocionales de los niños exige sensibilidad, observación constante y capacidad para adaptar las estrategias a las necesidades del grupo. Esta experiencia les permitió fortalecer sus competencias pedagógicas en el ámbito de la educación emocional, comprendiendo que enseñar a regularse no implica controlar, sino acompañar, contener y confiar en las capacidades del niño (González & Vásquez, 2020).</p> |
| Personales | <p>El proceso de sistematización permitió comprender que la autorregulación emocional en la primera infancia no es un aprendizaje espontáneo, sino que debe ser promovido desde experiencias significativas, estructuradas y afectivamente sostenidas. Una de las principales lecciones fue constatar que los niños no solo aprenden a través del juego, sino que también viven el juego como una oportunidad para explorar, representar y transformar sus emociones, tal como lo sugieren González y Vásquez (2020).</p> <p>Además, se evidenció que el ambiente emocional seguro es un requisito indispensable para que los niños logren identificar, nombrar y regular sus emociones. Las planeaciones ejecutadas mostraron que la repetición de estrategias, el uso de materiales simbólicos y la</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>contención emocional de la docente fueron determinantes para que los niños pasaran de la reacción impulsiva a la respuesta reflexiva. Esto confirma que la autorregulación requiere tiempo, consistencia y acompañamiento, como lo advierte Eisenberg, Spinrad y Eggum (2019).</p> <p>Otra lección importante fue reconocer que la regulación emocional no es una habilidad uniforme en todos los niños, sino que se expresa de manera diversa según el temperamento, el contexto familiar, las experiencias previas y las posibilidades del entorno. En ese sentido, el trabajo pedagógico debe ser flexible, diferenciado y atento a las particularidades de cada niño. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en una oportunidad para enriquecer las estrategias y fortalecer el trabajo en equipo entre docentes.</p> <p>Desde la perspectiva de las docentes en formación, se aprendió que la intervención emocional no consiste en “corregir” la emoción, sino en validar lo que se siente y ofrecer herramientas para comprenderlo y gestionarlo. Este enfoque pedagógico humanizante implica cambiar la mirada tradicional del adulto que impone control, por la del adulto que acompaña procesos de construcción interna, en coherencia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2014).</p> <p>Finalmente, se reconoció que el juego, cuando es intencionado y reflexionado, se convierte en un acto pedagógico profundo, que permite a los niños resignificar sus vivencias, ensayar nuevas formas de ser y fortalecer habilidades para la vida. La sistematización, en ese sentido, permitió visibilizar una experiencia transformadora no solo para los niños, sino también para quienes los acompañan.</p> |
| <p>Universidad Programa de licenciatura</p> | <p>que la universidad incluya en su currículo una materia que esté enfocada en la autorregulación emocional de los</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>estudiantes. Esta asignatura tendría como objetivo ayudar a los jóvenes a manejar mejor sus emociones, lo cual es muy importante tanto para su vida personal como para su futuro profesional. Muchas veces, los estudiantes enfrentan situaciones de estrés, frustración o ansiedad, y no siempre saben cómo actuar. Con esta materia, podrían aprender herramientas para conocerse a sí mismos, controlar sus reacciones, tomar decisiones con calma y comunicarse de forma positiva con los demás.</p> |
| <p>Los niños y niñas</p> | <p>Las estrategias de autorregulación mediante el juego ayudaron mucho a los niños y niñas, ya que aprendieron a conocer lo que sentían, a ponerle nombre a sus emociones y a buscar formas para calmarse cuando estaban molestos, tristes o muy emocionados. A través de juegos, canciones, experimentos y actividades divertidas, los niños entendieron que todas las emociones son válidas, pero que pueden expresarlas sin lastimar a otros y sin sentirse mal. También aprendieron a esperar su turno, a compartir, a escuchar y a solucionar pequeños problemas con sus compañeros. El juego les dio un espacio seguro para practicar todo esto, de manera natural y feliz. Gracias a estas actividades, muchos niños mejoraron su comportamiento y se mostraron más tranquilos, seguros y alegres.</p> |
| <p>Recomendaciones</p> | <p>Con base en los resultados observados, se proponen las siguientes recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias que integren juego, expresión artística y simbolización emocional, aprovechando recursos como el cuerpo, el movimiento, la música y el lenguaje visual. Estas experiencias permiten que los niños representen lo que sienten de forma segura y significativa (González & Vásquez, 2020). • Incluir el componente emocional como eje transversal del currículo, y no como una actividad aislada. La regulación emocional |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>debe trabajarse tanto en situaciones estructuradas como en momentos espontáneos del día: entrada, alimentación, descanso y despedida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Involucrar a las familias en el proceso, no solo informándoles sobre lo trabajado, sino construyendo con ellas estrategias comunes para el hogar. Es recomendable ofrecer talleres prácticos, cápsulas educativas o guías con sugerencias para implementar rutinas de regulación en casa. |
| Lecciones aprendidas | <p>La experiencia desarrollada en el Hogar Infantil Las Brisas no solo benefició a los niños participantes, sino que también representó un aporte significativo a la formación de las docentes en práctica, en el marco del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Esta intervención permitió vivenciar lo que el Ministerio de Educación Nacional (2014) denomina “práctica situada”, en donde el saber teórico se pone en diálogo con la realidad concreta de la infancia.</p> <p>Uno de los aportes más relevantes fue el fortalecimiento del rol reflexivo de las futuras docentes. A través del diseño, implementación y análisis de las estrategias, las educadoras en formación desarrollaron competencias en planeación pedagógica, observación cualitativa, documentación narrativa y evaluación formativa. Este proceso formativo les permitió comprender que el aprendizaje infantil no puede desligarse del componente emocional, y que educar implica también acompañar procesos de subjetivación.</p> <p>Además, la experiencia les permitió reconocer el valor del juego como estrategia pedagógica central, alejándose de visiones reduccionistas que lo conciben como entretenimiento sin intención. Las planeaciones diseñadas evidenciaron que el juego puede ser un medio para desarrollar habilidades tan complejas como el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Otro aporte fue el desarrollo de habilidades de mediación emocional. Las docentes en formación aprendieron a leer los estados afectivos de los niños, intervenir sin juicio, contener con palabras y gestos, y promover el diálogo como estrategia de transformación. Estas habilidades no solo fortalecen la relación pedagógica, sino que configuran el perfil ético y profesional del educador infantil.</p> <p>Finalmente, este proyecto aportó al fortalecimiento de la identidad docente comprometida con el bienestar infantil. En contextos de vulnerabilidad social como el de la comuna 7 de Neiva, las maestras son muchas veces las únicas figuras estables y disponibles afectivamente en la vida del niño. Por eso, experiencias como esta permiten formar docentes sensibles, críticas y con herramientas reales para transformar la realidad desde el aula.</p> |
|--|--|

7. Conclusiones

La sistematización de las experiencias pedagógicas vividas en el Hogar Infantil Las Brisas, a través de las distintas planeaciones diseñadas e implementadas, permitió comprender con mayor profundidad el impacto del juego, la ciencia y las emociones en el desarrollo integral de los niños y niñas. Las planeaciones no solo guiaron las actividades diarias, sino que se convirtieron en un marco vivo y flexible desde el cual emergieron aprendizajes significativos, tanto para los niños como para nosotras como docentes en formación.

Las planeaciones centradas en lo lúdico y lo emocional potencian el aprendizaje real, Se evidenció que cuando se diseñan actividades desde el interés genuino del niño, integrando elementos lúdicos, sensoriales y simbólicos, se genera un ambiente propicio para el desarrollo de la autorregulación emocional. Experiencias como el globo mágico, el volcán de emociones o las botellas de la calma

permitieron que los niños vivieran sus emociones, las nombraran y exploraran formas de gestionarlas. El aprendizaje dejó de ser algo externo para convertirse en algo vivido y sentido.

El rol activo del niño fue el eje central de cada propuesta , en todas las planeaciones, se priorizó la participación activa, el diálogo, la exploración libre y la toma de decisiones. Los niños fueron protagonistas de su aprendizaje, no solo ejecutando acciones, sino reflexionando sobre ellas, reconociendo sus emociones, ayudando a sus compañeros y buscando soluciones a los desafíos que surgieron en cada actividad.

El ambiente, los materiales y la ambientación fueron mediadores poderosos ,las aulas transformadas en laboratorios, los disfraces, las proyecciones, los colores y texturas jugaron un papel fundamental en la conexión emocional con la propuesta pedagógica. Estos elementos permitieron que el aprendizaje se diera desde lo sensorial, lo visual y lo emocional, respondiendo a las necesidades de los niños y respetando sus formas diversas de aprender.

Las emociones se hicieron visibles, válidas y compartidas, Una de las transformaciones más importantes fue ver cómo los niños empezaron a nombrar lo que sentían, a reconocerlo en otros y a expresar formas para calmarse o manejar el enojo. Las actividades planificadas no solo enseñaron conceptos, sino que abrieron espacios de contención y confianza donde la emoción no fue reprimida, sino abrazada y comprendida.

La planificación es un proceso vivo, que se transforma en la práctica, aunque cada intervención fue cuidadosamente pensada, fue en la interacción real con los niños donde surgieron los mayores aprendizajes. Hubo momentos de ajuste, de improvisación consciente y de escucha atenta. Comprendimos que planear no es atarse a un esquema rígido, sino tener claridad de propósito y flexibilidad de acción.

Nosotras también crecimos como educadoras sensibles y conscientes el proceso de sistematización nos permitió mirar hacia atrás, valorar lo vivido y darle sentido. Aprendimos que una planeación que pone en el centro al niño como ser emocional, curioso y creativo, tiene el poder de transformar no solo su forma de aprender, sino también la nuestra de enseñar. Esta experiencia nos dejó aprendizajes pedagógicos, emocionales y humanos que seguirán guiando nuestra labor educativa.

8. Recomendaciones

A partir del análisis y las conclusiones de la sistematización en el Hogar Infantil Las Brisas, se identificaron diversas oportunidades de mejora para fortalecer la enseñanza de la autorregulación en niños y niñas de 3 a 5 años. Las siguientes recomendaciones están dirigidas a docentes, instituciones educativas y familias, con el propósito de garantizar una implementación más efectiva de las estrategias pedagógicas basadas en el juego.

Es fundamental que las agentes educativas reciban formación específica sobre la autorregulación infantil y el uso del juego como herramienta pedagógica. Se recomienda la implementación de capacitaciones continuas que aborden estrategias concretas para potenciar el autocontrol emocional y conductual en los niños. Estas capacitaciones deben incluir enfoques prácticos, basados en estudios recientes y experiencias exitosas, que permitan a las docentes aplicar técnicas adaptadas a la realidad de sus aulas. Además, se sugiere la creación de espacios de reflexión y análisis dentro de las instituciones educativas, donde las educadoras puedan compartir experiencias, evaluar estrategias implementadas y proponer mejoras. Este intercambio fortalecerá el aprendizaje colectivo y contribuirá a la optimización de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, para que el juego tenga un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación, debe ser considerado un eje central en la planificación educativa, y no solo una actividad complementaria o recreativa. Se recomienda que las instituciones educativas diseñen programas

estructurados donde el juego esté integrado de manera sistemática en el currículo, con objetivos claros orientados al fortalecimiento de la autorregulación. Asimismo, es importante diversificar las estrategias lúdicas utilizadas en el aula, incorporando juegos de reglas, juegos simbólicos y actividades motoras que permitan a los niños practicar el autocontrol, la toma de decisiones y la gestión emocional en diferentes contextos. La variedad en las dinámicas facilitará la adaptación de las estrategias a las necesidades individuales de cada niño.

Cada niño desarrolla la autorregulación a un ritmo distinto, lo que requiere estrategias flexibles y diferenciadas. Se recomienda que las agentes educativas implementen metodologías que atiendan la diversidad en el aula, adaptando los juegos y actividades según las características y necesidades de los niños. Para ello, es esencial realizar un seguimiento individual del proceso de aprendizaje de cada niño, identificando sus avances y áreas de mejora en la autorregulación. Este seguimiento permitirá realizar ajustes en las estrategias y garantizar que cada niño reciba el apoyo necesario para desarrollar sus habilidades de control emocional y comportamiento.

Además, el aprendizaje de la autorregulación no debe limitarse al entorno escolar, sino que debe ser reforzado en el hogar. Se recomienda promover la participación activa de las familias en este proceso, brindándoles herramientas y estrategias para fortalecer la autorregulación de sus hijos a través del juego y la interacción cotidiana. Las instituciones educativas pueden diseñar talleres para padres, donde se expliquen los principios de la autorregulación y se ofrezcan ejemplos de juegos y actividades que pueden implementarse en casa. Además, se pueden crear materiales didácticos con orientaciones prácticas para que las familias acompañen de manera efectiva el desarrollo emocional de los niños

9. Referencias

- Anguera, M. T. (2003). La observación en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 13-32.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2020). Early childhood interventions and the development of self-regulation: A meta-analysis. *Child Development*, 91*(3), 737-755. <https://doi.org/10.1111/cdev.13314>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2019). Emotion-related self-regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. *Annual Review of Psychology*, 70*, 219-245. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103129>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2019). Desarrollo de la regulación emocional: Consideraciones biológicas y conductuales. *Annual Review of Psychology*, 70*, 505-529. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103129>
- Espitia, J. D. C. B., Loaiza, E. E. M., & Carrasco, F. C. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/11098>
- García, L., & Martínez, P. (2020). El desarrollo de la autorregulación en la infancia: Implicaciones para la práctica educativa. *Revista de Psicología Educativa*, 12(1), 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2020.03.005>
- González, T., & Morales, A. (2023). Estrategias lúdicas y desarrollo de la autorregulación en la región de los Llanos. *Educación y Sociedad*, 18*(4), 91-105. <https://doi.org/10.15366/eyso.v18n4a7>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill. Bergen, D. (2021). Play as a means to promote self-regulation in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Education, 29*(1), 57-75. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01019-4>
- Ochoa, I. D. A., Escobar, J. C. M., & Carrasco, F. C. (2022). Estrategias de autorregulación para el aprendizaje de la matemática en estudiantes de una institución educativa departamental en Colombia. *Unión-Revista Iberoamericana De Educación Matemática, 18*(64). <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/224>
- Pérez, M. (2020). Redes de aprendizaje: Colaboración entre agentes educativos. *Journal of Educational Collaboration*
- Gutiérrez, M. A., & Castro, C. R. (2021). Estrategias pedagógicas y autorregulación en la primera infancia: Un estudio en contextos colombianos. *Revista Colombiana de Educación, 25*(1), 77-92. <https://doi.org/10.15366/rce.v25n1a5>
- Muñoz, A., & Torres, E. (2022). Estrategias pedagógicas para el fomento de la autorregulación en el aula. *Psicología Escolar y Desarrollo Infantil, 14*(2), 112-130. <https://doi.org/10.1016/j.pedi.2022.01.009>
- Martínez, J. A., & López, A. (2020). El impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial en Colombia. *Educación y Desarrollo, 15*(2), 45-60. <https://doi.org/10.23854/edud.v15n2a4>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2019). *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. Guilford Press.
- Rodríguez, M., & Pérez, J. (2023). Autorregulación en la educación infantil: Un enfoque desde el juego. *Journal of Early Childhood Education, 9*(3), 215-233. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01452-8>

Rodríguez, E., & Fernández, M. (2019). Estrategias pedagógicas y su influencia en la autorregulación de los niños en Bogotá. *Revista de Psicología y Educación, 21*(1), 55-72.

<https://doi.org/10.5209/rpe.v21n1a6>

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2019). Promoting self-regulation in early childhood classrooms: A review of current practices and future directions. *Early Childhood Research Quarterly, 48*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>

Sagredo, A. V. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online, 2*, 49-68.

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2943>

Sánchez, A., & López, D. (2021). El rol del juego en la autorregulación infantil. *Cuadernos de Pedagogía, 38*(2), 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.cp.2021.02.003>

Whitebread, D., & Basilio, M. (2020). The role of play in supporting the development of self-regulation in young children. *Educational Review, 72*(2), 203-220.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1692926>

Blair, C., & Raver, C. C. (2020). Early childhood interventions and the development of self-regulation: A meta-analysis. *Child Development, 91*(3), 737-755. <https://doi.org/10.1111/cdev.13314>

Bolívar, A. (2020). La sistematización de experiencias educativas: Un enfoque reflexivo y crítico. Ediciones Morata.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2019). Emotion-related self-regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. *Annual Review of Psychology, 70*, 219-245. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103129>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2019). Desarrollo de la regulación emocional: Consideraciones biológicas y conductuales. *Annual Review of Psychology, 70*, 505-529.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103129>
- González, T., & Morales, A. (2023). Estrategias lúdicas y desarrollo de la autorregulación en la región de los Llanos. *Educación y Sociedad, 18*(4), 91-105. <https://doi.org/10.15366/eyso.v18n4a7>
- Gutiérrez, M. A., & Castro, C. R. (2021). Estrategias pedagógicas y autorregulación en la primera infancia: Un estudio en contextos colombianos. *Revista Colombiana de Educación, 25*(1), 77-92. <https://doi.org/10.15366/rce.v25n1a5>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jara, Ó. (2018) primera edición colombiana la sistematización de experiencias practicas y teoría.
- Jara, O. (2018). Para sistematizar experiencias. Reflexiones y prácticas. Fundación Centro de Estudios para la Paz (CEPA).
- Martínez, J. A., & López, A. (2020). El impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial en Colombia. *Educación y Desarrollo, 15*(2), 45-60.
<https://doi.org/10.23854/edud.v15n2a4>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2019). *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. Guilford Press.
- Rodríguez, E., & Fernández, M. (2019). Estrategias pedagógicas y su influencia en la autorregulación de los niños en Bogotá. *Revista de Psicología y Educación, 21*(1), 55-72.
<https://doi.org/10.5209/rpe.v21n1a6>

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2019). Promoting self-regulation in early childhood classrooms: A review of current practices and future directions. **Early Childhood Research Quarterly*, 48*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2020). The role of play in supporting the development of self-regulation in young children. **Educational Review*, 72*(2), 203-220. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1692926>
- Fernández, L., & Muñoz, P. (2021). El juego simbólico como herramienta para el desarrollo cognitivo en la primera infancia. *Revista de Psicología Infantil*, 13(2), 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.rpei.2021.03.002>
- Gómez, J., & Hernández, A. (2022). Juegos de construcción y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 20(1), 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlei.2022.01.004>
- Jiménez, M., & Castillo, D. (2020). El poder del juego en el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia. *Psicología y Educación*, 17(3), 215-230. <https://doi.org/10.1016/j.psie.2020.07.005>
- López, S., & Pérez, G. (2023). Metacognición y juego: Un análisis en la primera infancia. *Estudios en Psicología Infantil*, 12(4), 155-169. <https://doi.org/10.1016/j.epi.2023.04.007>
- Martínez, R., & Vega, E. (2020). Juego colaborativo y pensamiento crítico: Un estudio en la educación infantil. *Revista Internacional de Pedagogía*, 14(2), 201-215. <https://doi.org/10.1016/j.rip.2020.02.009>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2019). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. *Educational Psychologist*, 54(1), 36-48.

Álvarez, A. (2020). Aplicación del método Montessori en la educación infantil. *Revista de Innovación Educativa*, 5(2), 35-48.

Fernández, M., & Salinas, R. (2020). La tecnología educativa como herramienta de aprendizaje en la educación infantil. *Revista de Tecnologías del Aprendizaje*, 8(3), 10-20.

Gálvez, P. (2022). La inclusión educativa y su impacto en el desarrollo infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 112-127.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). México: McGraw-Hill.

López, C., & Gutiérrez, L. (2022). El juego como herramienta pedagógica en la primera infancia. *Revista de Pedagogía*, 4(12), 78-92.

Martínez, E., & Herrera, J. (2021). La pedagogía de la escucha: Un enfoque inclusivo en la educación infantil. *Revista de Educación Infantil*, 3(5), 45-60.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Murray, A., & Harrison, L. J. (2021). The role of the teacher in scaffolding children's play-based learning experiences in early childhood settings. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 192-206.

Pérez, S., & Contreras, M. (2023). Educación emocional en la primera infancia: Un enfoque integral. *Revista de Psicopedagogía*, 6(1), 22-37.

Portal MEN - Presentación - Política educativa. (n.d.). Portal MEN - Presentación.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Politica-Educativa/>

Presidencia de la República, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación, & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Politica-Educativa/>

Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2020). The challenges of promoting play-based learning in kindergarten and primary classrooms in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965.

Ruiz, D., & Morales, F. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en la educación infantil. *Revista de Innovación Pedagógica*, 9(1), 56-70.

Santos, L., & Romero, A. (2021). El juego y la resolución de problemas en la infancia. *Psicología y Desarrollo Infantil*, 18(3), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.psde.2021.08.003>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Verdine, B. N., Lucca, K. R., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2019). Spatial skills, their development, and their links to mathematics. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 84(1), 7-30.

Waisgrais, S., Quesada, J., Aulicino, C., Rofer, É., Bráncoli, J., del Bono, C., Paiuk, H., Potenza, F., & Vargas, T. (2019). *Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <http://www.grupofaros.org/wp-content/uploads/2018/10/VER-DOCUMENTO.pdf>

Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2020). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 12(3), 242-273

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2018). *Self-Regulation and Toxic Stress Report 4: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions From Birth Through Young Adulthood*. U.S. Department of Health and Human Services.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2019). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). *Manual Operativo para la Atención Integral a la Primera Infancia*. ICBF.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>

Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2018). *Self-Regulation and Toxic Stress Report 4: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions From Birth Through Young Adulthood*. U.S. Department of Health and Human Services.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2019). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.