

El cuento como estrategia pedagógica para fortalecer competencias socioemocionales en transición

Storytelling as a pedagogical strategy to strengthen social-emotional competencies in preschool transition

1. Lina Marcela Vargas Remolina
2. Stuart Timrsty Wilson Jaimes Mendoza*
3. Darley María Quintero Patiño

Recibido: 4-09-2024
Aprobado: 12-12-2024

Resumen

Las instituciones de educación inicial en Colombia han privilegiado históricamente la formación cognitiva sobre la emocional y social, generando vacíos en el desarrollo socioemocional de los niños que se manifiestan desde el nivel de transición. En ese contexto, el cuento infantil, actividad rectora de la literatura en la educación inicial, constituye un recurso pedagógico con amplio potencial para cultivar las competencias socioemocionales desde edades tempranas. Este artículo de investigación tuvo como objetivo analizar el impacto del uso del cuento como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y las niñas del grado de transición del Colegio Integrado Simón Bolívar, sede San Martín, en Cúcuta, Colombia. La metodología fue cualitativa con diseño fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes del grado transición 02 (5 a 6 años) y la docente titular del grupo, seleccionados mediante muestreo intencional no probabilístico. La información se recolectó a través de observación no participante documentada en diarios de campo antes, durante y después de las intervenciones, y mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a la docente titular en dos momentos. El análisis se realizó mediante categorías predefinidas, codificación axial y coincidencia semántica. Se diseñaron e implementaron nueve experiencias de aprendizaje organizadas en la estrategia de rincones denominada Emociolandia, que articularon el cuento con conversatorios, juegos y análisis de situaciones. Los resultados evidencian un impacto positivo en las cuatro competencias trabajadas: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y autonomía emocional, con mayor consolidación en las dos primeras. El estudio concluye que el cuento, empleado con lectura mediada e ilustraciones y acompañado de acciones pedagógicas intencionales, resulta efectivo para fortalecer las competencias socioemocionales en la primera infancia. La investigación no recibió financiación externa.

Palabras clave: competencias socioemocionales, cuento infantil, educación inicial, estrategia pedagógica, literatura infantil, primera infancia.

Abstract

Early childhood education institutions in Colombia have historically prioritised cognitive over emotional and social development, generating gaps in children's social-emotional growth that become evident from the preschool transition level. In this context, children's stories, a core literary activity in early childhood education, represent a pedagogical resource with significant potential for cultivating social-emotional competencies from an early age. This research article aimed to analyse the impact of using storytelling as a pedagogical strategy to strengthen the social-emotional competencies of children in the transition year at the Simón Bolívar Integrated School, San Martín campus, in Cúcuta, Colombia. The methodology was qualitative with a phenomenological design. The sample comprised 24 students from transition group 02 (aged 5 to 6 years) and the classroom teacher, selected through non-probabilistic intentional sampling. Information was collected through non-participant observation documented in field journals before, during and after the interventions, and through semi-structured interviews with the classroom teacher at two points in time. Analysis was conducted using predefined category analysis, axial coding and semantic matching. Nine learning experiences were designed and implemented within the learning corner strategy called Emociolandia, which combined storytelling with conversations, games and situation analysis. Results show a positive impact on all four competencies addressed: emotional awareness, emotional regulation, social competence and emotional autonomy, with greater consolidation in the first two. The study concludes that storytelling, used with mediated reading and illustrations and accompanied by intentional pedagogical actions, is effective in strengthening social-emotional competencies in early childhood. The research received no external funding.

Keywords: children's stories, early childhood, early childhood education, pedagogical strategy, social-emotional competencies.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

*Autor de Correspondencia: [Dato pendiente por completar]

© 2025. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Introducción

La escuela contemporánea enfrenta una demanda que trasciende la transmisión de conocimientos: preparar a los estudiantes para gestionar sus emociones, construir relaciones interpersonales sanas y desenvolverse con autonomía en entornos sociales complejos. Esta exigencia, que ha ganado protagonismo en la agenda educativa global, cobra especial relevancia en la educación inicial, etapa donde el cerebro presenta mayor plasticidad y receptividad al aprendizaje (UNICEF, 2023). Múltiples investigaciones confirman que trabajar las competencias socioemocionales desde la primera infancia produce beneficios a corto y largo plazo: mejores relaciones interpersonales, mejor desempeño académico y mayor bienestar emocional (Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez, 2019). A pesar de ello, tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos, el currículo de educación inicial sigue priorizando la dimensión cognitiva sobre la emocional y social.

Esta brecha se profundizó en el contexto pospandémico. Hernández Suárez et al. (2023) documentaron que la crisis por COVID-19 agravó las desigualdades educativas con impacto desproporcionado en estudiantes de bajos recursos socioeconómicos, interrumpiendo procesos de socialización presencial fundamentales para el desarrollo socioemocional en la primera infancia y dificultando la recuperación de los vínculos afectivos y las normas de convivencia que el aula construye. Las consecuencias de ese déficit socioemocional no se limitan a la primera infancia: Reyes-Mora et al. (2021) documentaron en instituciones educativas de Cúcuta situaciones de malestar escolar complejo entre adolescentes, incluyendo acoso, episodios depresivos y conductas autolesivas relacionadas con carencias en la orientación emocional y en programas de resolución pacífica de conflictos desde los primeros años. Este hallazgo refuerza la urgencia de desarrollar competencias socioemocionales desde el nivel de transición, como propone el presente estudio (Astorga et al., 2018).

En el marco teórico de esta investigación convergen dos referentes fundamentales. Piaget (1991) proporciona el sustento para comprender cómo los niños de 5 a 6 años, ubicados en la etapa preoperacional, construyen su conocimiento a partir del juego simbólico, la imaginación y la experiencia directa con el entorno. Esa característica hace del cuento un recurso pedagógico idóneo: sus mundos fantásticos se vuelven comprensibles mediante la identificación con los personajes y la reflexión sobre sus vivencias. Bisquerra (2003; 2009), por su parte, aporta el modelo pentagonal de competencias emocionales, que organiza el aprendizaje socioemocional en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas dimensiones es educable, progresiva e interdependiente, lo que hace viable su trabajo desde el primer nivel educativo.

Los antecedentes disponibles sobre la temática confirman su pertinencia. A nivel internacional, Riquelme (2013) demostró en Chile que la lectura mediada de literatura infantil produce mejoras significativas en el reconocimiento facial de emociones, la empatía y la regulación emocional en niños de preescolar. Shattah (2024), en Colombia, halló que el cuento acompañado de acciones pedagógicas específicas favorece la identificación y regulación de emociones en niños de 4 a 5 años, y subrayó que la comprensión emocional emerge tanto de la gestualidad corporal como de la asociación de situaciones con emociones. Astorga et al. (2018) documentaron en Chile que propuestas de intervención basadas en literatura infantil favorecen la interiorización progresiva de vocabulario emocional, la creatividad y el tratamiento de temas cotidianos. A nivel nacional, García y Ortiz (2016) evidenciaron que el cuento contribuye al desarrollo oral, la atención, la identificación de emociones y la regulación emocional verbal en niños de transición de Bogotá. En el contexto regional, Contreras (2022) en Norte de Santander encontró que el cuento infantil fortalece habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y el trabajo en equipo, incidiendo positivamente en la convivencia escolar. Esquivel (2022) en Cúcuta confirmó que la literatura infantil crea ambientes que favorecen los vínculos afectivos y el estudio de los sentimientos en niños de prejardín.

La pregunta que orientó el presente estudio fue: ¿cuál es el impacto del uso del cuento como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas del grado de transición del Colegio Integrado Simón Bolívar, sede San Martín? Su respuesta resulta relevante porque aporta evidencia empírica sobre la efectividad del cuento en un contexto educativo colombiano específico, ofrece una ruta metodológica replicable para docentes de educación inicial y contribuye a llenar el vacío en cuanto a lineamientos

pedagógicos concretos para la educación socioemocional en primera infancia que señala el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación, 2017).

Metodología:

La investigación adoptó un enfoque cualitativo porque el objeto de estudio requirió comprender el fenómeno desde las experiencias, las vivencias y los significados de los participantes, sin pretender generalizar resultados de modo estadístico (Cely et al., 2023). El diseño fue fenomenológico, en tanto se orientó a explorar la esencia del fenómeno, el impacto del cuento en las competencias socioemocionales, a partir de la descripción detallada de las vivencias de los participantes y la identificación de patrones comunes (Barreto y Lezcano, 2023).

La investigación se desarrolló entre abril y septiembre de 2025 en el Colegio Integrado Simón Bolívar, sede San Martín, institución pública ubicada en el barrio San Martín de Cúcuta, Norte de Santander. La población estuvo conformada por los estudiantes de transición y las docentes titulares de la sede. La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional no probabilístico por conveniencia y estuvo compuesta por 24 niños y niñas del grado transición 02, con edades entre 5 y 6 años, y por la docente titular del grupo. La Tabla 1 sintetiza los criterios de inclusión para cada tipo de participante.

Tabla 1. Criterios de inclusión para la selección de la muestra.

Estudiantes	Docente
Matriculados en el grado de transición. Edades entre 5 y 6 años. Disposición para participar en actividades grupales e individuales. Dificultades en el desarrollo emocional y social.	Titular del grado de transición. Disponibilidad para participar en entrevistas y observación. Experiencia con el cuento como recurso didáctico en al menos una unidad temática.

Fuente: autoras.

La recolección de información se apoyó en dos técnicas articuladas. La observación no participante, documentada en diarios de campo, se empleó en tres momentos: durante la observación inicial de cuatro semanas (código DCOI), durante la ejecución de cada experiencia de aprendizaje (código DCI) y tras la finalización de las experiencias (código DCDI). A través de los diarios se registraron conductas, interacciones y expresiones verbales y no verbales de los niños, así como los comportamientos vinculados a las categorías de análisis. La entrevista semiestructurada se aplicó a la docente titular en dos momentos: antes de la implementación, para conocer las características socioemocionales del grupo, y después de ella, para valorar los cambios observados (código DTT). Las entrevistas siguieron un guión de preguntas abiertas organizado por competencia socioemocional, lo que permitió explorar con mayor profundidad los significados atribuidos por la docente al proceso (Lázaro, 2021; Useche et al., 2019). Todos los participantes, o sus representantes legales en el caso de los menores, firmaron consentimientos informados previos a la recolección de datos.

El análisis de la información se realizó mediante tres procedimientos complementarios. El análisis de categorías organizó los datos en torno a cuatro categorías predefinidas: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y autonomía emocional, derivadas del modelo pentagonal de Bisquerra (2003). La codificación axial identificó relaciones entre las categorías y sus subcategorías, construyendo una comprensión más articulada del fenómeno (San Martín, 2014). La coincidencia semántica validó la consistencia interpretativa al comparar patrones lingüísticos y significados en los registros de los diferentes instrumentos. La triangulación entre los datos de los diarios de campo y la entrevista fortaleció la credibilidad de los hallazgos.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan siguiendo el orden de los tres objetivos específicos: caracterización del estado socioemocional inicial, descripción de las experiencias de aprendizaje implementadas e impacto de estas en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

3.1 Diagnóstico inicial

La observación inicial y la primera entrevista a la docente revelaron un perfil socioemocional con fortalezas y áreas de mejora bien definidas. A nivel emocional, los niños expresaban emociones básicas como la alegría y la tristeza principalmente de forma no verbal: gestos faciales, posturas y llanto. Ante emociones más complejas como el enojo o la frustración, sus respuestas se reducían al llanto o al retraimiento, sin recurrir a estrategias de autorregulación. Al formularles preguntas directas sobre cómo se sentían, la mayoría no lograba verbalizar la emoción. Algunos manifestaban inseguridad frente a tareas desafiantes, expresando que no eran capaces de realizarlas. A nivel social, la dinámica general era pacífica y compartían materiales de forma autónoma, pero persistía la dificultad para respetar el turno al hablar en dinámicas grupales y algunos niños mostraban resistencia reiterada para integrarse a grupos asignados. El uso de normas sociales verbales como los saludos y la cortesía estaba presente de manera incipiente pero no generalizada. Torres (2021) ofrece un marco interpretativo pertinente: en preescolar la regulación emocional autónoma está en proceso, pues los niños apenas alcanzan el nivel de madurez cognitiva para el autocontrol voluntario, lo que explica la dependencia de la mediación adulta observada en el diagnóstico.

3.2 Las nueve experiencias de aprendizaje: Emociolandia

A partir del diagnóstico se diseñaron nueve experiencias de aprendizaje, organizadas bajo la estrategia de rincones denominada Emociolandia: un mundo donde sentimos, con una frecuencia de dos sesiones por semana de 40 minutos cada una. La Tabla 2 sintetiza la estructura de las experiencias, las micro competencias trabajadas en cada una y los cuentos y acciones pedagógicas complementarias.

Tabla 2. Síntesis de las nueve experiencias de aprendizaje de la estrategia Emociolandia.

EA	Competencia	Micro competencia	Cuento	Acciones pedagógicas
1	Conciencia emocional	Dar nombre a las emociones	Choco encuentra una mamá (Kasza, 2005)	Juego, conversatorio
2	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Choco encuentra una mamá (Kasza, 2005)	Conversatorio, análisis de situaciones
3	Regulación emocional	Conciencia de la interacción emoción-cognición-comportamiento	Clementina está enojada (Camiragua, s.f.)	Actividad práctica con ficha
4	Regulación emocional	Habilidades de afrontamiento	Clementina está enojada (Camiragua, s.f.)	Botiquín de la calma, conversatorio
5	Competencia social	Habilidades sociales: espera del turno al hablar	Espero mi turno (Linde, s.f.)	Actividad gráfica, conversatorio
6	Competencia social	Comunicación asertiva	Si yo tuviera una púa (Clement, 2017)	Juego de personajes, análisis situacional
7	Autonomía emocional	Autoestima (autoconocimiento)	El elefante flaco y la jirafa gorda (Low, 2013)	Actividad Mi tesoro, conversatorio
8	Autonomía emocional	Autoestima (autoaceptación)	El elefante flaco y la jirafa gorda (Low, 2013)	Caja mágica, canción
9	Cierre - integración	Todas las micro competencias	Repaso con todos los cuentos	Pasaporte de Emociolandia

Fuente: autoras.

Cada experiencia siguió una estructura de tres momentos: inicio con la lectura del cuento y un conversatorio orientador, desarrollo con una actividad práctica o de juego vinculada a la micro competencia, y cierre con retroalimentación mediante preguntas. La fundamentación teórica subyacente reconoce que los niños en la etapa preoperacional construyen el conocimiento a partir de la experiencia directa y el pensamiento simbólico (Piaget, 1991), de modo que la narración fantástica crea un puente entre la ficción y la realidad cotidiana que facilita la comprensión de las emociones y las normas sociales.

3.3 Impacto en la conciencia emocional

Los registros de los diarios de campo evidenciaron una mejora progresiva en el reconocimiento y la expresión emocional. Durante la experiencia de aprendizaje 1, los niños reconocieron las emociones de los personajes a través de la gestualidad facial y corporal, aunque pocos verbalizaron la palabra correspondiente: al ver a Choco triste, señalaban que estaba llorando más que que estaba triste. A medida que transcurrieron las sesiones, el vocabulario emocional se amplió. Tras las intervenciones, la docente señaló que antes los niños se limitaban a expresiones básicas como bien o mal, pero que ya diferencian tristeza, alegría, enojo o miedo y los verbalizan en situaciones cotidianas. Este hallazgo converge con lo reportado por Shattah (2024) y García y Ortiz (2016), quienes encontraron que la lectura de cuentos acompañada de preguntas orientadoras favorece la identificación y

el nombramiento de emociones. Bisquerra (2003) afirma que la conciencia emocional es el primer paso para las demás competencias, pues sin identificar y nombrar lo que se siente no es posible regular ni compartir esas emociones.

3.4 Impacto en la regulación emocional

Antes de las intervenciones, la mayoría de los niños no contaba con estrategias para afrontar el enojo o la frustración. Tras la experiencia de aprendizaje 4, centrada en habilidades de afrontamiento con el botiquín de la calma y la técnica de respiración modelada por el cuento, se observó que algunos niños las aplicaron de forma autónoma. El caso más notable fue el del estudiante E14: llegó enojado al aula, se dirigió por sí solo al espacio del botiquín, lo utilizó siguiendo los pasos aprendidos y retomó las actividades con expresión tranquila. La docente corroboró que el estudiante E3, quien antes lloraba o se retraía ante el enojo, ya sabe dirigirse al rincón de la calma y utilizar los implementos. Esta capacidad de regulación emergente supone que los niños identifican la emoción que sienten y deciden conscientemente usar las estrategias interiorizadas. Torres (2021) señala que en preescolar la regulación emocional autónoma está en proceso, de ahí que en algunas situaciones aún se requiriera mediación docente.

3.5 Impacto en la competencia social

En la espera y el respeto del turno al hablar, que era la dificultad más generalizada en el diagnóstico, se observaron cambios progresivos. Al inicio de la experiencia de aprendizaje 5 la mayoría de los niños se mostraba impaciente y no escuchaba a quien hablaba. Con la mediación docente y el afianzamiento de la norma a lo largo de las sesiones, la mayoría empezó a alzar la mano para solicitar su turno y a esperar con paciencia. La docente reportó que en conversatorios sobre cuentos ahora esperan el turno, no hablan todos a la vez y respetan al que está hablando. Este vínculo entre expresión narrativa y convivencia escolar no es exclusivo del cuento: investigaciones colombianas recientes han demostrado que cuando los estudiantes participan en actividades creativas planificadas se generan mejoras observables en la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia (Pabón Rodríguez y Botero Urquijo, 2024), lo que confirma que el arte en sus diversas formas actúa como mediador efectivo de las competencias socioemocionales en el aula colombiana. En comunicación asertiva, los niños aprendieron a distinguir los estilos del dragón, la tortuga y el conejo del cuento Si yo tuviera una púa, y en la mayoría de situaciones de conflicto optaron verbalmente por el estilo asertivo. La estudiante E20, quien antes se resistía a integrarse incluso con mediación docente, logró comunicarle a sus compañeros su deseo de ubicarse en el centro del equipo y fue aceptada sin tensión.

3.6 Impacto en la autonomía emocional

En la micro competencia de autoestima se observaron avances en la autoconfianza frente a tareas desafiantes. Antes de las intervenciones, varios estudiantes verbalizaban que no eran capaces al enfrentar actividades complejas y requerían acompañamiento constante. Tras las experiencias 7 y 8, centradas en el reconocimiento de fortalezas personales y la autoaceptación, desaparecieron las verbalizaciones negativas. El estudiante E9, a quien le costaba la actividad de fichas, la completó con autonomía y mostró orgullo por su resultado. La docente señaló que los niños ya son más autónomos en sus compromisos escolares y expresan que ya son capaces. Bisquerra y Andrés (2019) definen la autonomía emocional como la capacidad de gestionar las propias emociones de manera independiente; los resultados confirman que, aunque incipiente, esta capacidad se está consolidando en el grupo estudiado.

3.7 Papel del cuento y hallazgos transversales

Un hallazgo clave es que la efectividad del cuento no es uniforme: depende de la manera en que el docente lo lee y del formato en que se presenta. Los cuentos empleados en las experiencias 3 y 6, que tenían pocas ilustraciones, generaron menor interés inicial y la docente necesitó recurrir a variaciones en la entonación, el ritmo y la voz, así como a preguntas intercaladas e imitación de gestos de los personajes. Este hallazgo plantea un desafío adicional para los educadores infantiles colombianos: la integración de formatos digitales e interactivos en la presentación del cuento podría ampliar las posibilidades de captación de la atención, aunque esa oportunidad demanda fortalecer las competencias tecnopedagógicas de los docentes sin reemplazar la mediación docente que el estudio identificó como factor determinante del impacto socioemocional (Morales Mantilla y Pedraza Ramírez, 2023). En contraste, los cuentos ilustrados captaron la atención de manera espontánea y sostuvieron el interés

durante toda la lectura, lo que es consistente con lo planteado por Munita y Riquelme (2013): las ilustraciones son una fuente eficaz de inmersión en la vida de los personajes, ayudando a los niños a comprender mejor sus emociones. El diálogo antes, durante y después de la lectura fue determinante para que los niños asumieran un rol activo y practicaran las competencias en contextos imaginarios vinculados a su experiencia real, en línea con la conclusión de Riquelme (2013) sobre la centralidad de la lectura mediada.

Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño muestral reducido (24 estudiantes de un solo grupo), el contexto institucional único y la ausencia de seguimiento a largo plazo. No es posible establecer generalización estadística, pero sí transferibilidad a contextos similares. La no inclusión de la familia como agente de valoración constituye una limitación reconocida, dado su papel en el desarrollo socioemocional. Investigaciones futuras deberían incorporar la perspectiva familiar, extender el periodo de seguimiento para determinar si los aprendizajes se mantienen y evaluar el impacto en contextos distintos, incluidas instituciones con mayor diversidad socioeconómica.

Conclusión

El estudio demostró que el cuento, empleado como estrategia pedagógica sistemática y acompañado de acciones intencionadas como conversatorios, juegos y análisis de situaciones, tiene un impacto significativo en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas de transición. Los mayores avances se observaron en la conciencia emocional y en la autonomía emocional, donde los estudiantes transitaron de la expresión no verbal a la verbalización de emociones y de la inseguridad a la autoconfianza en tareas desafiantes. En la competencia social y la regulación emocional, se consolidó una de las dos micro competencias trabajadas en cada una, mientras que la segunda registró avances emergentes que requieren continuidad pedagógica.

Un hallazgo transversal de primera importancia es que la efectividad del cuento no radica en la lectura por sí sola, sino en la lectura mediada, el diálogo antes y después del texto, la conexión entre la ficción y las vivencias cotidianas de los niños y el formato de presentación. Los cuentos ilustrados resultaron significativamente más cautivadores que aquellos con predominio de texto, lo que tiene implicaciones prácticas directas para la selección del material literario en educación inicial. Esta conclusión enriquece la evidencia acumulada por Riquelme (2013) y Shattah (2024), añadiendo que el formato visual es un factor tan relevante como la calidad de la mediación pedagógica.

Los resultados también confirman que las niñas y los niños llegan al aula de transición con habilidades socioemocionales en desarrollo que sirven de base para el aprendizaje formal de las competencias. La escuela, como segundo escenario de socialización después de la familia, tiene la responsabilidad de ofrecer experiencias estructuradas que potencien ese desarrollo incipiente. Esta responsabilidad involucra a múltiples actores más allá del docente de aula: Veloza Soler et al. (2022) han señalado que los profesionales de orientación desde sus métodos de intervención individual, grupal y comunitaria contribuyen a la mejora de los valores, comportamientos y formas de compartir conocimiento que sustentan el desarrollo socioemocional, lo que sugiere que la educación socioemocional desde el cuento puede articularse con estrategias interdisciplinarias de mayor alcance institucional. Las nuevas disposiciones normativas colombianas, en particular la Ley 2383 (2024) y la Ley 2491 (2025), que establecen la educación socioemocional como obligatoria en todos los niveles, otorgan urgencia y legitimidad a intervenciones como la aquí presentada.

Para que la ruta metodológica construida en este estudio se instale institucionalmente y no dependa solo de la iniciativa individual del docente, resulta necesario el respaldo del liderazgo directivo: Ortega González et al. (2023) han señalado que el tipo de liderazgo que ejercen los directivos incide directamente en las prácticas pedagógicas de las maestras, pudiendo promover o inhibir la implementación de estrategias innovadoras como la educación socioemocional a través del cuento. El cuento, en definitiva, no es solo entretenimiento: es un espacio formativo de primera importancia para la vida emocional y social de la primera infancia.

Agradecimientos

La autora agradece al Colegio Integrado Simón Bolívar, sede San Martín, a su rectora, a la docente titular del grado de transición 02 y a las familias de los estudiantes por su disposición y confianza durante el desarrollo de la investigación.

Referencias

- Andrada, A. (2014). Taller de cuentos para trabajar habilidades sociales relacionadas con los sentimientos en el primer ciclo de educación infantil (tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Astorga, M., Orellana, A., Terreros, V., & Provoste, C. (2018). Estrategias para desarrollar las habilidades socioemocionales a través de la literatura infantil, en niños y niñas de 4 a 5 años (tesis de pregrado). Universidad Andrés Bello, Chile.
- Ayala, V. (2024). Estrategia pedagógica para mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de nivel inicial (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Barreto, J., & Lezcano, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación (3.a ed.). Pearson Educación de Colombia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Andrés, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Horsori*.
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, T. (2020). Competencias socio-emocionales en educación inicial: implementación del programa Aulitas en Paz (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Bravo Valero, A. J., Nieto Sánchez, Z. C., Cristancho, J. A., & Useche Cogollo, L. T. (2023). Perspectivas de investigación en torno a los ambientes de aprendizaje en el siglo XXI: una visión desde una región transfronteriza. *Revista Colombiana De Tecnologías De Avanzada (RCTA)*, 2(42), 150-157. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i42.2793>
- Castañeda, N., & Gutiérrez, A. (2023). Competencias socioemocionales en la primera infancia: elementos para una propuesta pedagógica. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 6(11), 202-209.
- Cely, N., Palacios, W., & Caicedo, A. (2023). Conceptos y enfoques de metodología de la investigación. Editorial Creser S.A.S.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Congreso de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.
- Congreso de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por la cual se promueve la educación socioemocional en instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.
- Congreso de Colombia. (2025). Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia.
- Contreras, L. (2022). El cuento infantil como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Ortuún Velasco (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Cúcuta, Colombia.
- Cortés, O., & Íbague, M. (2011). Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos. *Revista Plumilla Educativa*, 8(2), 259-272.
- Daza, Y., & De Dios, I. (2022). La literatura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
- Diehl, K., & Gómez, R. (2020). Desarrollo socioemocional: aspectos básicos e implicaciones. The Rise Institute.
- Esquivel, L. (2022). La literatura como medio para fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grado prejardín en el Hogar Infantil Pilatunas de la ciudad de Cúcuta (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Cúcuta, Colombia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Educación de la primera infancia para todas y todos. UNICEF.
- García Ávila, C., & Ortiz Cárdenas, N. (2016). Cultivando la vida emocional en la primera infancia a partir de una estrategia basada en música y cuentos (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Gómez, L., Hernández, L., & Perea, L. (2024). Fortalecimiento en la educación socioemocional en niños y niñas de 4 a 6 años de edad en el Roble-Sucre (tesis de maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Herrera, E., Pastrana, L., & Rendón, I. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7(Especial 1), 168-195.

- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., y Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Ibáñez-Martínez, N., & Romero-Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 33-47.
- Jiménez, M., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- Jurado, E., & Yarpaz, L. C. (2021). La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237-243.
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Gráficas Muriel.
- Lozano, N., & Rativa, L. (2024). Promover el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en niños y niñas de Prejardín (tesis de maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Martínez, J. (2021). La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales (tesis de pregrado). Universidad Católica de Valencia, España.
- Méndez del Portal, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, 41-44.
- Menjura, M., & Franco, B. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Documento N. 20. Sentido de la Educación Inicial. Panamericana Formas e Impresiones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Documento N. 23. La literatura en educación inicial. Panamericana Formas e Impresiones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Mineducación.
- Monjas, I. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. CEPE.
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores Infantiles en la Era Digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421-432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>
- Munita, F., & Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. En *Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículo y Evaluación* (Eds.), *A viva voz: Lectura en voz alta* (pp. 30-45). Ministerio de Educación de Chile.
- Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., y Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348-360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Pabón Rodríguez, A. F., y Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: la pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor S.A.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Rendón, M., Cuadros, O., Hernández, B., Monterrosa, D., Holguín, A., Cano, L., Álvarez, J., & Ortiz, A. (2016). Las competencias socioemocionales en contexto escolar. Universidad de Antioquia.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Reyes-Mora, H. A., Laguado-González, J., Vega-Becerra, I. R., Martín-Abrajim, E., y Parada-Bonilla, J. G. (2021). Una mirada a la vivencia de la sexualidad, acoso escolar, depresión e ideación suicida en estudiantes de la Institución Educativa INEM José Eusebio Caro de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 6(1), 24-33. <https://doi.org/10.22463/25909215.3211>
- Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Ronquillo, A. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de Inicial II (tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Russo, V. (2019). Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula. ANEP CFE.
- Sánchez, C., & Sevilla, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Revista Aula de Encuentro*, 21(2), 59-78.
- Shattah, I. (2024). Del libro El mundo de los Sombras al aula de clase: una evaluación formativa (tesis de pregrado). Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.
- Símbana, M. (2023). Primera infancia: modalidades de atención y educación en Latinoamérica. *Revista Digital Publisher CEIT*, 8(6), 236-253.
- Torres, R. (2021). Construcción de un instrumento para la evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares (tesis de doctorado). Universidad La Salle Bajo, México.
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.

- Vergara Pareja, C. M., Niño Vega, J. A., & Fernández Morales, F. H. (2022). Fortalecimiento de la lectura crítica en inglés a estudiantes de grado quinto a través de un recurso educativo digital. *Revista Colombiana De Tecnologías De Avanzada (RCTA)*, 2(40), 160-170. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i40.2370>
- Veloza Soler, J. V., Vanegas-García, J. H., y Gamboa-Suárez, A. A. (2022). El Trabajador Social en contextos escolares: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. *Revista Perspectivas*, 7(1), 42-55. <https://doi.org/10.22463/25909215.3341>