

Aprender con emociones

la inteligencia emocional
desde la primera infancia



*Carla Yandún, Alexandra Jadán, María del Cisne Leon,
Nelly Quito & Carlos Crespo*


EDITORIAL
SAGA

Aprender con emociones

*La inteligencia emocional
desde la primera infancia*

Autores:



Carla Alexandra Yandun Cartagena

Alexandra Janneth Jadán Torres

María del Cisne Leon Romero

Nelly del Carmen Quito Arroyo

Carlos Antonio Crespo Pineda



Datos bibliográficos

ISBN:	978-9907-803-28-0
Título del libro:	Aprender con emociones La inteligencia emocional desde la primera infancia
Autores:	Yandun Cartagena, Carla Alexandra Jadán Torres, Alexandra Janneth Leon Romero, María del Cisne Quito Arroyo, Nelly del Carmen Crespo Pineda, Carlos Antonio
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-04-25
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.61

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Yandun Cartagena, Carla Alexandra

Universidad Técnica del Norte

✉ cayandun@utn.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2264-4072>

Ibarra, Ecuador

Jadán Torres, Alexandra Janneth

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

✉ sol_denisse_78@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0009-0007-4830-3114>

Machala, Ecuador

Leon Romero, María del Cisne

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

✉ mascisne@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0009-0005-7249-2782>

Machala, Ecuador

Quito Arroyo, Nelly del Carmen

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

✉ nelly.quito@docentes.educacion.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0004-5863-2163>

Machala, Ecuador

Crespo Pineda, Carlos Antonio

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

✉ antonio.crespo@docentes.educacion.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-4691-365X>

Machala, Ecuador



El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Sinopsis

Aprender con emociones: la inteligencia emocional desde la primera infancia presenta una mirada sensible y práctica sobre el aprendizaje temprano, centrada en la vida emocional de niñas y niños desde sus primeros años. El libro propone una educación viva, cercana y profundamente humana, donde las emociones acompañan cada experiencia cotidiana. A través de escenas escolares reales, relatos breves, juegos sensoriales y rutinas afectivas, la obra muestra que sentir y aprender forman un mismo movimiento. El desarrollo del cerebro infantil se aborda desde una perspectiva clara y accesible, vinculando cuerpo, juego y vínculo afectivo. Cada capítulo invita a crear ambientes seguros, cálidos y estimulantes, donde el niño puede reconocer lo que siente, expresarlo con libertad y encontrar apoyo adulto sin juicios ni prisas. La narrativa alterna explicaciones amplias con propuestas concretas, pensadas para el aula y el hogar. El rol del educador y de la familia aparece como acompañamiento atento, capaz de escuchar, contener y dar sentido a la experiencia emocional diaria. Este libro apuesta por una educación inicial que valora la alegría, el enfado, la calma y la curiosidad como parte del crecimiento integral, fortaleciendo relaciones sanas y aprendizajes duraderos desde el inicio de la vida.

Palabras clave: inteligencia emocional; educación inicial; aprendizaje lúdico; desarrollo socioemocional; neurodesarrollo infantil; rutinas afectivas

Synopsis

Learning with Emotions: Emotional Intelligence from Early Childhood offers a sensitive and practical perspective on early learning, centered on the emotional life of young children from their earliest years. The book presents a living, close, and deeply human approach to education, where emotions accompany every daily experience. Through real classroom scenes, short narratives, sensory play, and affective routines, the work shows that feeling and learning move together. Early brain development is presented in a clear and accessible manner, connecting body, play, and emotional bonding. Each chapter invites the creation of safe, warm, and stimulating environments where children can recognize what they feel, express it freely, and receive adult support without judgment or haste. The narrative alternates between broad reflections and concrete proposals designed for both school and home. The role of educators and families appears as attentive accompaniment, capable of listening, containing, and giving meaning to daily emotional experiences. This book advocates for early education that values joy, anger, calm, and curiosity as part of holistic growth, strengthening healthy relationships and lasting learning from the very beginning of life.

Keywords: emotional intelligence; early childhood education; play-based learning; socioemotional development; child neurodevelopment; affective routines

Índice General

Sinopsis.....	v
Índice General	7
Introducción	9
Capítulo 1: Las emociones como punto de partida del aprendizaje temprano.....	13
1.1. El mundo emocional del niño desde el nacimiento	17
1.2. Cómo el cerebro infantil procesa las emociones	20
1.3. Emociones y movimiento: aprender con el cuerpo	22
1.4. El juego como lenguaje emocional natural	24
1.5. El papel del adulto como acompañante emocional	26
1.6. Ambientes que invitan a sentir con seguridad.....	29
1.7. La curiosidad emocional en la primera infancia	31
1.8. Vínculo afectivo y aprendizaje significativo.....	32
1.9. Ritmos emocionales en el desarrollo infantil	34
1.10. Emociones cotidianas como experiencias educativas	36
Capítulo 2: Cuentos que enseñan a sentir y comprender.....	39
2.1. El cuento como espejo emocional	42
2.2. Personajes que ayudan a nombrar emociones	44
2.3. Narraciones breves para momentos del día.....	47
2.4. Leer con gestos, voz y emoción	49
2.5. Cuentos sin palabras: imaginar y expresar	51
2.6. Crear historias con emociones reales del aula.....	53
2.7. Cuentos para acompañar cambios y transiciones	55
2.8. El diálogo después del cuento como espacio emocional	57
2.9. Dramatizar historias para vivenciar emociones.....	60
2.10. Inventar finales emocionales alternativos	61
Capítulo 3: Juegos sensoriales para reconocer y regular emociones	65
3.1. Sentir con los sentidos para comprender emociones	69
3.2. Juegos táctiles para la calma y la seguridad	71
3.3. Colores, sonidos y emociones	73

3.4. Rincones sensoriales con intención emocional	75
3.5. El juego libre como expresión emocional	77
3.6. Actividades corporales para liberar tensiones	79
3.7. Juegos de respiración adaptados a niños pequeños	81
3.8. Materiales simples para grandes experiencias emocionales	84
3.9. Acompañar el juego sin interrumpir la emoción.....	85
3.10. Observar el juego como lectura emocional del niño	88
Capítulo 4: Rutinas diarias que fortalecen la inteligencia emocional	91
4.1. La llegada al aula como momento emocional clave	95
4.2. Rutinas que brindan seguridad y confianza.....	97
4.3. El saludo como ritual afectivo.....	99
4.4. Acompañar emociones durante la alimentación.....	101
4.5. El descanso como espacio de regulación emocional.....	103
4.6. Transiciones diarias sin prisa ni presión	105
4.7. Resolver conflictos desde la calma	107
4.8. Despedidas que fortalecen el vínculo.....	109
4.9. Lenguaje emocional en la vida diaria.....	111
4.10. Integrar emoción, juego y aprendizaje en cada día	113
Conclusiones.....	117
Referencias Bibliográficas.....	121

Introducción

La infancia guarda una manera única de aprender. Antes de las palabras complejas, antes de los contenidos estructurados, el niño reconoce el mundo desde la emoción. Una mirada cálida, una voz tranquila o una rutina afectuosa pueden convertirse en experiencias que permanecen durante años. En esa dirección, Erazo Villega y Game Varas (2022) destacan que la educación emocional durante los primeros años favorece vínculos más seguros y fortalece la convivencia cotidiana dentro del aula. Desde esa sensibilidad nace este libro, pensado para acompañar a quienes educan desde la cercanía humana.

Durante mucho tiempo, el aprendizaje infantil fue interpretado desde parámetros centrados en contenidos y resultados visibles. Sin embargo, investigaciones recientes comenzaron a reconocer que el desarrollo emocional participa activamente en la memoria, la atención y la construcción de vínculos. Catanhede et al. (2022) explican que el cerebro infantil procesa las experiencias afectivas de manera integrada con el aprendizaje, mientras Abramowski (2024) recuerda que las emociones atraviesan cada práctica educativa. Leer estas páginas implica reconocer que enseñar también significa escuchar, contener y mirar con paciencia.

En muchos espacios educativos, niñas y niños llegan al aula cargando emociones difíciles de nombrar. Hay cansancio, alegría, temor, entusiasmo y silencios que a veces pasan desapercibidos. Frente a ello, educadores y familias buscan estrategias sensibles que permitan acompañar la experiencia emocional sin convertirla en una exigencia rígida. Balocchi Nazal et al. (2025) señalan que la regulación emocional en educación inicial requiere ambientes respetuosos y relaciones afectivas consistentes. Esta obra surge

precisamente desde esa necesidad cotidiana que se vive en aulas, hogares y espacios de cuidado infantil.

El propósito principal del libro consiste en ofrecer herramientas pedagógicas cercanas para fortalecer la inteligencia emocional desde la primera infancia mediante cuentos, juegos, rutinas y experiencias afectivas significativas. A lo largo de los capítulos aparecen preguntas que acompañan discretamente la lectura: ¿de qué manera aprenden los niños cuando se sienten seguros?, ¿qué lugar ocupa el cuerpo en la expresión emocional?, ¿qué papel cumplen las palabras, los gestos y el juego en la construcción del bienestar infantil? Cada apartado intenta responder desde experiencias reales y fundamentos académicos accesibles.

La obra también encuentra justificación en una realidad educativa marcada por ritmos acelerados y relaciones cada vez más fragmentadas. En medio de horarios exigentes y múltiples responsabilidades, muchos niños necesitan espacios donde puedan sentirse escuchados sin temor. Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023) afirman que los ambientes de aprendizaje fortalecen el desarrollo humano cuando promueven bienestar emocional y relaciones saludables. Desde allí, este libro busca convertirse en un apoyo sensible para docentes, familias y mediadores educativos interesados en cultivar experiencias más humanas y afectivas.

El primer capítulo desarrolla una mirada amplia sobre las emociones como punto de partida del aprendizaje temprano. Allí aparecen temas relacionados con el cerebro infantil, el movimiento corporal, el juego y los vínculos afectivos. Imbaña-Haro et al. (2022) destacan la relación existente entre expresión corporal y desarrollo motor, mientras Sisalema et al. (2025) reconocen el valor del juego emocional en la primera infancia. Cada reflexión intenta acercar al lector a escenas habituales que suceden diariamente en el aula y también dentro del hogar.

El segundo capítulo gira alrededor de los cuentos y las narraciones como herramientas emocionales. Las historias permiten que los niños nombren aquello que sienten cuando todavía no encuentran palabras suficientes. Bonoso Guadamud et al. (2023) resaltan que la cuentoterapia favorece el reconocimiento emocional en edades tempranas, mientras Reyes y Cardona (2022) valoran la lectura en voz alta como experiencia afectiva compartida. En estas páginas, el cuento aparece como un puente delicado entre imaginación, lenguaje y comprensión emocional.

El tercer capítulo reúne propuestas vinculadas con juegos sensoriales, exploración corporal y experiencias lúdicas que ayudan a reconocer emociones y acompañar procesos de regulación. El aprendizaje multisensorial adquiere aquí una presencia cercana, vinculada con el tacto, los sonidos, la respiración y el movimiento. Sierra (2025) entiende los espacios sensoriales como escenarios de descubrimiento integral, mientras Ávila Preciado et al. (2024) relacionan el juego con el desarrollo socioemocional infantil. El lector encontrará actividades simples capaces de transformar pequeños momentos cotidianos.

El cuarto capítulo se concentra en las rutinas diarias y en aquellos gestos aparentemente pequeños que sostienen la vida emocional infantil. El saludo de la mañana, la despedida, el descanso o la alimentación pueden convertirse en espacios de seguridad afectiva cuando están acompañados con sensibilidad. Tomalo Pilatasig et al. (2024) destacan que las rutinas fortalecen habilidades sociales y emocionales durante la infancia temprana. Cada experiencia descrita intenta recordar que los vínculos saludables se construyen lentamente, a través de actos sencillos repetidos con cariño y constancia.

A medida que avance en la lectura, el lector encontrará una obra escrita desde la cercanía y la experiencia humana. No se trata de un manual distante ni de una recopilación fría de conceptos académicos. Estas páginas buscan acompañar, abrazar inquietudes

y abrir caminos posibles dentro de la educación emocional infantil. Tal como señalan Villar-Cavieres et al. (2025), el fortalecimiento de los vínculos favorece procesos de adaptación y bienestar durante la infancia. Entre relatos, reflexiones y propuestas pedagógicas, este libro aspira a permanecer como una compañía amable para quienes educan desde el afecto.

Capítulo 1:

Las emociones como punto de partida del aprendizaje temprano

La emoción llega antes que la palabra, antes incluso de que el primer destello de conciencia se afiance en la mirada del recién nacido. En ese llanto inaugural no hay capricho ni vacío: existe una llamada, un lenguaje primario que busca brazos, calor y sostén. Desde esa primera bocanada de aire, el pequeño universo sensorial del niño comienza a tejer los hilos invisibles del vínculo. Quien ha sostenido un cuerpo diminuto reconoce esa tensión que se relaja al sentirse seguro, ese gesto diminuto donde ya habita el deseo de encuentro. La emoción, entonces, funciona como una brújula temprana que orienta cada reacción y cada aprendizaje. Erazo Villega y Game Varas (2022) afirman que la educación emocional debe iniciarse en la primera infancia, pues en esos años se cimentan las bases del desarrollo integral.

Dentro del cerebro infantil ocurre un fenómeno silencioso y profundo: cada caricia, cada sobresalto, cada sonrisa deja una huella que moldea conexiones futuras. El sistema nervioso del bebé reacciona con rapidez ante un ruido fuerte; el cuerpo se tensa, el corazón se acelera, y no hay razonamiento que medie esa respuesta. Es biología pura actuando en tiempo real, un mecanismo de supervivencia que también construye memoria afectiva. La amígdala, esa pequeña estructura alerta, detecta amenazas mientras la corteza prefrontal aún madura. Catanhede et al. (2022) explican que el cerebro emocional y el racional mantienen una interacción constante, permitiendo que las experiencias afectivas influyan en la toma de decisiones y en el aprendizaje desde los primeros días.

Aprender, en estos años, no ocurre en la quietud ni en la distancia. El niño no separa lo que siente de lo que hace: si está alegre, salta; si algo le incomoda, se encoge. El cuerpo se convierte en su primer cuaderno de apuntes, un registro vivo donde cada gesto contiene significado y cada desplazamiento habla de confianza o temor. Correr libremente por el patio no es gastar energía al azar; es organizar el esquema corporal, expresar estados

internos que aún no caben en palabras. Imbaña-Haro et al. (2022) sostienen que la expresión corporal favorece el desarrollo motor y potencia dimensiones afectivas y sociales en la primera infancia, mostrando que moverse es una vía de comunicación profunda.

Cuando dos niños discuten por un juguete y luego acuerdan turnarse, están ensayando habilidades emocionales esenciales sin que medie una lección formal. El juego ofrece ese espacio seguro: allí el enojo puede transformarse en fuerza para correr, y la tristeza puede encontrar consuelo en un abrazo compartido. Cada escena inventada, cada torre que se derrumba con una carcajada, constituye un lenguaje espontáneo que permite organizar lo que se siente por dentro. Sisalema et al. (2025) afirman que las estrategias de educación emocional en edades tempranas fortalecen la expresión afectiva y la convivencia en el aula, convirtiendo cada conflicto en oportunidad de aprendizaje.

El adulto, en este entramado, no es un espectador distante. Su mirada atenta, su voz serena, su capacidad de nombrar lo que ocurre —"estás enojado", "te asustaste"— ofrecen herramientas invisibles que acompañarán durante toda la vida. No se trata de tener respuestas perfectas, sino de estar disponible. Cuando el adulto pierde el control, el niño también se desorganiza; cuando observa a alguien que respira hondo y busca soluciones, aprende estrategias valiosas. Balocchi Nazal et al. (2025) señalan que la regulación emocional en el nivel inicial requiere prácticas pedagógicas conscientes y sostenidas, donde el ejemplo cotidiano se convierte en guía silenciosa y poderosa.

El espacio físico y relacional donde transcurren los días también educa. Un aula con carteles coloridos no basta si falta la calidez de una voz que no humilla, de una pausa que escucha. La seguridad afectiva funciona como una manta tibia en una mañana fría: envuelve, protege y permite moverse con libertad. Allí el error deja de ser una amenaza y se convierte en oportunidad de crecimiento. Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023) destacan que el

fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje requiere atender el desarrollo humano de manera integral, reconociendo la dimensión emocional como eje del proceso formativo.

Hay también una chispa inquieta que brilla en los ojos infantiles cuando algo sorprende, entusiasma o inquieta. No se trata únicamente de querer saber el nombre de las cosas, sino de comprender lo que se siente al vivirlas. El niño pregunta con la mirada, con el cuerpo, con la risa que estalla sin aviso. Esa curiosidad emocional, bien nutrida, amplía el mundo interior. Alfonso (2024) afirma que fortalecer las habilidades emocionales desde los primeros años favorece procesos de autorregulación y convivencia, elementos que inciden directamente en el aprendizaje. Nombrar lo que se siente abre una puerta hacia la comprensión de sí mismo.

El vínculo afectivo sostiene cada experiencia significativa como un hilo invisible. Un niño que se siente querido y reconocido se atreve a participar, a preguntar, a equivocarse sin temor paralizante. La confianza que allí nace es tierra fértil donde las palabras nuevas, los números y las historias encuentran lugar para quedarse. Suárez, Rodríguez y Cely (2022) destacan que tejer vínculos afectivos en la escuela favorece transiciones más armónicas y procesos formativos más sólidos, transformando la clase en un lugar donde la voz del adulto transmite seguridad y coherencia.

Cada niño avanza a su propio compás. Hay días llenos de energía y risas; otros traen silencios, miradas esquivas o lágrimas inesperadas. El crecimiento emocional no sigue una línea recta: es más parecido a una melodía con pausas, intensidades y cambios de tono que construyen identidad. Respetar esos ritmos implica comprender que el aprendizaje no puede desligarse del estado afectivo. Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025) destacan que las experiencias musicales influyen positivamente en el desarrollo

social y afectivo, ofreciendo un andamiaje que acompaña al niño en sus altibajos sin necesidad de largas explicaciones.

Las emociones cotidianas atraviesan la vida escolar como una corriente constante: aparecen en la fila del recreo, en el cuaderno que se cae al suelo, en la risa compartida por un error gracioso. Cada pequeña frustración puede transformarse en aprendizaje si encuentra escucha y acompañamiento. Abramowski (2024) plantea que las emociones forman parte constitutiva del campo educativo y no pueden reducirse a enfoques instrumentales o recetas pedagógicas. Lo afectivo no es un añadido superficial; es una dimensión que atraviesa la experiencia escolar completa y moldea percepciones, actitudes y vínculos desde lo más sencillo.

1.1. El mundo emocional del niño desde el nacimiento

Desde el primer instante de vida, el niño no llega como una hoja en blanco, sino como un pequeño universo palpitante de sensaciones. El llanto inaugural no es ruido vacío; es un lenguaje primario, una llamada urgente que busca brazos, calor y mirada. En ese gesto diminuto ya habita el deseo de vínculo. Quien ha sostenido a un recién nacido sabe que su cuerpo habla antes que las palabras: se tensa, se relaja, se acurruca. La emoción es su primera brújula. Tal como afirman Erazo Villega y Game Varas (2022), la educación emocional debe iniciarse en la primera infancia, pues en esos años se cimentan las bases del desarrollo integral.

A medida que transcurren los días, el bebé reconoce voces, olores y ritmos. Sonríe cuando siente seguridad, frunce el ceño ante lo desconocido. Cada reacción es una chispa que enciende aprendizajes profundos. Las emociones no están aisladas del pensamiento; lo acompañan, lo colorean, lo impulsan. De acuerdo con Erazo Villega y Game Varas (2022), fortalecer la expresión emocional desde edades tempranas favorece la autoestima y la adaptación social. En otras palabras, cuando un niño es escuchado

en su llanto y celebrado en su risa, aprende que el mundo puede ser un lugar confiable.

En el regazo de la familia se tejen los primeros mapas afectivos. Una caricia a tiempo puede calmar una tormenta interna; una palabra áspera puede dejar huella. Usted, como adulto cercano, quizá ha notado que el niño percibe incluso los silencios. Esa sensibilidad no es fragilidad, es apertura al entorno. Según Erazo Villega y Game Varas (2022), las prácticas de educación emocional promueven habilidades para reconocer y regular estados afectivos desde edades tempranas. Cuando el adulto nombra lo que ocurre —“estás enojado”, “te asustaste”— ofrece herramientas invisibles que acompañarán durante toda la vida.

Con el crecimiento aparecen emociones más complejas: celos ante un hermano, orgullo por un dibujo, miedo a la oscuridad. Son experiencias intensas, a veces desbordantes. Sin embargo, en esa intensidad también se construye carácter. Erazo Villega y Game Varas (2022) sostienen que las técnicas de educación emocional en la educación inicial fortalecen la empatía y la convivencia armónica. Así, cada conflicto en el aula o en casa puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje afectivo. No se trata de evitar el enojo o la tristeza, sino de aprender a transitarlos con acompañamiento y respeto.

En los primeros años, el juego se convierte en escenario privilegiado para expresar lo que todavía no encuentra palabras claras. Un muñeco que llora, una torre que se derrumba, una risa contagiosa en el patio; todo comunica. El niño ensaya roles, libera tensiones, comparte alegrías. Tal como indican Erazo Villega y Game Varas (2022), implementar estrategias lúdicas de educación emocional potencia la autorregulación y el bienestar infantil. Cuando el adulto participa con presencia genuina, valida sentimientos y modela respuestas serenas, el pequeño aprende que cada emoción tiene un lugar y un sentido.

Figura 1

Representación del mundo emocional del niño desde el nacimiento, destacando la expresión afectiva como primer lenguaje de vínculo.



Hablar del mundo emocional desde el nacimiento es reconocer que el aprendizaje comienza en el abrazo, en la mirada que sostiene y en la palabra que acompaña. Las emociones son el primer puente entre el niño y el conocimiento. Si ese puente es firme y cálido, el recorrido escolar será más confiado. Como plantean Erazo Villega y Game Varas (2022), trabajar la educación emocional en la primera infancia impacta de manera positiva en el desarrollo integral. Y usted, lector, tiene en sus manos algo poderoso: la posibilidad de ofrecer presencia, escucha y ternura en los primeros pasos de la vida.

1.2. **Cómo el cerebro infantil procesa las emociones**

Desde los primeros días de vida, el cerebro infantil actúa como un jardín en plena formación. Cada caricia, cada sobresalto, cada sonrisa deja una huella diminuta que va moldeando conexiones internas. Cuando un bebé se asusta por un ruido fuerte, su sistema nervioso reacciona con rapidez; el cuerpo se tensa y el corazón se acelera. No es un gesto exagerado, es biología en acción. Tal como señalan Catanhede et al. (2022), las emociones están profundamente vinculadas a estructuras cerebrales que regulan la supervivencia y la adaptación, lo que demuestra que sentir es parte esencial del desarrollo humano.

En esos primeros años, la amígdala desempeña un papel determinante en la detección de amenazas y en la activación de respuestas emocionales intensas. El niño no razona lo que ocurre; reacciona desde circuitos primarios que buscan protección. Después, poco a poco, otras áreas como la corteza prefrontal van participando para modular esas respuestas. Catanhede et al. (2022) explican que el cerebro emocional y el racional mantienen una interacción constante, permitiendo que las experiencias afectivas influyan en la toma de decisiones y en el aprendizaje. Así, cada emoción vivida deja una marca que orienta futuras conductas.

Cuando un adulto ofrece calma ante el llanto, algo extraordinario sucede dentro del cerebro infantil. Las conexiones neuronales se fortalecen y se crean rutas más estables para gestionar el miedo o la frustración. Usted quizá ha notado que un niño acompañado se tranquiliza con mayor facilidad; no es casualidad. Según Catanhede et al. (2022), la regulación emocional se relaciona con la maduración progresiva de redes neuronales que integran emoción y cognición. Esa integración permite que, con el tiempo, el niño pueda reconocer lo que siente y responder de manera más equilibrada.

El aprendizaje temprano está teñido de afecto. Un niño que se siente seguro presta más atención, recuerda con mayor claridad y participa con entusiasmo. La emoción actúa como un filtro que decide qué experiencias se almacenan con mayor fuerza. Catanhede et al. (2022) destacan que los procesos emocionales influyen directamente en la memoria y en la consolidación del conocimiento, debido a la participación del sistema límbico en la codificación de recuerdos. Por eso, una experiencia cargada de alegría o temor permanece viva durante años, como si el cerebro la hubiera grabado con tinta intensa.

También existen momentos de estrés que pueden alterar el equilibrio interno. Cuando el entorno es hostil o impredecible, el cerebro infantil activa respuestas de alerta frecuentes. Si esta activación se mantiene por periodos prolongados, puede afectar el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas. Catanhede et al. (2022) señalan que la exposición continua a estímulos estresantes impacta en la organización neuronal y en la regulación emocional. Sin embargo, la presencia de vínculos afectivos protectores tiene un efecto amortiguador, favoreciendo trayectorias de desarrollo más saludables.

A lo largo de la infancia, el cerebro va afinando su capacidad para reconocer y expresar emociones con mayor claridad. Lo que al inicio era un llanto inconsolable, más adelante puede transformarse en palabras que nombran tristeza o enojo. Este proceso no ocurre de manera automática; requiere acompañamiento, paciencia y modelos afectivos estables. Como afirman Catanhede et al. (2022), la comprensión científica de la relación entre cerebro y emociones aporta fundamentos para fortalecer prácticas educativas que integren dimensión afectiva y cognitiva. Cuando entendemos este entramado interno, comprendemos también que educar es, ante todo, cuidar el mundo emocional que habita en cada niño.

1.3. Emociones y movimiento: aprender con el cuerpo

Desde los primeros intentos por sostener la cabeza hasta esos pasos tambaleantes que despiertan aplausos, el aprendizaje comienza en el cuerpo. El niño no separa lo que siente de lo que hace; si está alegre, salta; si algo le incomoda, se encoge. Usted lo ha visto: la emoción se convierte en movimiento casi de inmediato. El cuerpo es su primer cuaderno de apuntes. En esta etapa, cada gesto contiene significado, y cada desplazamiento habla de confianza o temor. Aprender no es permanecer quieto, es experimentar el mundo con músculos, equilibrio y respiración acelerada.

Cuando un niño corre libremente por el patio, no está gastando energía al azar. Está organizando su esquema corporal, fortaleciendo coordinación y expresando estados internos que todavía no caben en palabras. Imbaña-Haro et al. (2022) sostienen que la expresión corporal favorece el desarrollo motor y potencia dimensiones afectivas y sociales en la primera infancia. Es decir, moverse no es un acto mecánico; es una vía de comunicación profunda. En el giro de una ronda o en el balanceo de los brazos se tejen vínculos, se liberan tensiones y se construye seguridad personal.

Piense en una clase donde la música acompaña los pasos pequeños. Las risas surgen, algunos niños se mueven con soltura, otros observan antes de participar. Ese instante, lleno de energía y pequeñas dudas, también educa. Según Imbaña-Haro et al. (2022), el trabajo sistemático de la expresión corporal fortalece habilidades motrices básicas y promueve mayor autonomía. Cuando el niño descubre que puede saltar más alto o mantener el equilibrio unos segundos adicionales, su autoestima crece. El logro físico se convierte en bienestar emocional, y esa sensación impulsa nuevos intentos.

El cuerpo guarda memoria. Una caída puede generar temor momentáneo, mientras que un abrazo después del tropiezo restaura la confianza. Las emociones atraviesan la postura, el tono muscular, la manera de ocupar el espacio. Imbaña-Haro et al. (2022) destacan que el desarrollo motor está estrechamente vinculado con procesos integrales del crecimiento infantil. Por eso, cuando se ofrecen experiencias motrices variadas —rodar, trepar, arrastrarse— no se está trabajando únicamente coordinación; se está fortaleciendo seguridad interna y capacidad de relación con los demás.

Figura 2

Relación entre emoción y movimiento en la primera infancia, ilustrando el aprendizaje corporal como vía de comunicación afectiva.



En muchos hogares y aulas se pide quietud prolongada, aunque el cuerpo infantil pide movimiento. Sin embargo, el aprendizaje temprano florece cuando se integran desplazamientos, juegos rítmicos y dinámicas corporales. Usted puede notar que, después de moverse, el niño presta más atención y se muestra más dispuesto a participar. La energía encuentra un cauce y la mente se organiza. Imbaña-Haro et al. (2022) indican que la expresión corporal contribuye al desarrollo integral, articulando dimensiones físicas, emocionales y sociales. Esa articulación es la base de experiencias educativas más vivas.

Aprender con el cuerpo es permitir que la emoción encuentre caminos visibles. Un salto de alegría, un giro tímido, una carrera compartida; cada acción revela una historia interna. Cuando el adulto acompaña con mirada atenta y palabras alentadoras, el movimiento se transforma en confianza. El niño comprende que su cuerpo es valioso y capaz. Así, emoción y acción caminan juntas, construyendo bases sólidas para aprendizajes futuros. Y quizá usted, al observar esos pequeños gestos llenos de significado, descubra que educar también implica moverse al ritmo sensible de la infancia.

1.4. El juego como lenguaje emocional natural

El juego aparece en la infancia como una conversación sin palabras. Cuando un niño construye una casa con bloques y luego la derriba con una carcajada, está diciendo algo sobre poder, miedo, alegría o sorpresa. Usted lo ha visto: en ese ir y venir de risas y gestos se expresan sentimientos profundos. El juego no es distracción vacía; es un lenguaje espontáneo que permite organizar lo que se siente por dentro. Allí el enojo puede transformarse en fuerza para correr, y la tristeza puede encontrar consuelo en un abrazo compartido entre compañeros.

En la primera infancia, el juego funciona como un puente entre emoción y aprendizaje. Mientras el niño dramatiza ser

médico, maestro o superhéroe, procesa experiencias cotidianas que todavía no logra verbalizar con claridad. Sisalema et al. (2025) afirman que las estrategias de educación emocional en edades tempranas fortalecen la expresión afectiva y la convivencia en el aula. A través de dinámicas lúdicas, los pequeños reconocen lo que sienten y comienzan a regular sus reacciones. Así, cada escena inventada se convierte en una oportunidad para comprender el mundo interior y el de los demás.

Cuando dos niños discuten por un juguete y luego acuerdan turnarse, están practicando habilidades emocionales esenciales. El juego ofrece un espacio seguro para ensayar acuerdos, enfrentar frustraciones y celebrar logros compartidos. Sisalema et al. (2025) destacan que integrar actividades lúdicas con intención pedagógica favorece la empatía y la autorregulación. Usted puede notar que, después de resolver un conflicto durante el juego, el ambiente cambia; las miradas se suavizan y las risas regresan. En ese pequeño escenario se construyen cimientos afectivos que acompañarán durante la vida escolar.

El cuerpo también participa activamente en esta comunicación emocional. En una ronda, en una carrera o en una representación teatral, el niño expresa entusiasmo, timidez o inseguridad mediante gestos y movimientos. Sisalema et al. (2025) sostienen que la educación emocional en la primera infancia requiere metodologías activas que integren participación y experiencia directa. El juego ofrece ese terreno fértil. Allí no hay discursos largos ni lecciones rígidas; hay acción, interacción y aprendizaje que se siente en la piel.

Además, el juego fortalece el vínculo entre adulto y niño. Cuando el docente o el familiar se involucra con presencia auténtica, se crea un clima de confianza que potencia el desarrollo emocional. Sisalema et al. (2025) señalan que las prácticas educativas orientadas a la gestión emocional impactan positivamente en el bienestar infantil. Participar en un juego

compartido no significa perder autoridad; significa acercarse, escuchar y acompañar desde la empatía. El niño percibe esa disponibilidad y responde con mayor apertura y seguridad.

Hablar del juego como lenguaje emocional natural es reconocer que la infancia necesita espacios donde sentir sea permitido. En cada risa desbordada, en cada gesto de concentración al armar un rompecabezas, se está construyendo identidad. El aprendizaje temprano se nutre de esa libertad guiada, de ese permiso para experimentar y expresar. Cuando se valora el juego en la educación inicial, se está honrando la forma más genuina en que el niño comunica su mundo interior. Y tal vez, al observar con atención, usted también redescubra la fuerza transformadora de jugar.

1.5. El papel del adulto como acompañante emocional

En los primeros años de vida, el adulto no es un espectador distante; es refugio, brújula y espejo emocional. Cuando un niño se desborda en llanto o ríe con intensidad desmedida, busca una mirada que lo sostenga. Usted quizá ha sentido ese instante en que un pequeño levanta los brazos pidiendo contención. Allí comienza el acompañamiento emocional: en la presencia atenta, en la voz serena que calma la tormenta. No se trata de tener respuestas perfectas, sino de estar disponible. El niño aprende a interpretar sus emociones a partir de la manera en que el adulto responde a ellas.

Acompañar emocionalmente implica reconocer que cada sentimiento tiene un lugar legítimo. El enojo no es una falta moral, ni la tristeza una debilidad. Cuando el adulto valida lo que el niño experimenta —“veo que estás frustrado”— abre un espacio de comprensión. Balocchi Nazal et al. (2025) señalan que la regulación emocional en el nivel inicial requiere prácticas pedagógicas conscientes y sostenidas por parte de las educadoras. Esto implica modelar conductas de autocontrol y ofrecer estrategias concretas

para manejar estados intensos. El ejemplo cotidiano del adulto se convierte en guía silenciosa y poderosa.

Figura 3

El adulto como acompañante emocional en la primera infancia, mostrando la contención afectiva y el rol de guía en el desarrollo infantil.



También hay momentos en que el adulto debe sostener límites firmes sin perder calidez. Decir “no” con respeto enseña que las emociones pueden expresarse sin dañar a otros. Ese equilibrio entre contención y orientación fortalece la seguridad interna del niño. Según Balocchi Nazal et al. (2025), las educadoras reconocen que la enseñanza de la regulación emocional forma parte integral de su labor diaria. No es una actividad aislada; atraviesa cada rutina, cada conflicto en el aula, cada diálogo después de un desacuerdo.

Usted, como figura significativa, influye más de lo que cree. El tono de voz, la paciencia ante un berrinche, la coherencia entre palabra y acción dejan huellas profundas. Cuando el adulto pierde el control, el niño también se desorganiza. En cambio, cuando observa a alguien que respira hondo y busca soluciones, aprende estrategias valiosas. Balocchi Nazal et al. (2025) destacan la importancia de la formación docente en competencias emocionales para promover ambientes educativos más saludables. Educar no se limita a transmitir contenidos; implica construir climas afectivos estables.

El acompañamiento emocional requiere escucha genuina. A veces el niño no necesita explicaciones extensas, sino cercanía. Sentarse a su altura, mirarlo a los ojos, permitirle expresar lo que siente sin interrupciones transforma la relación. Esa cercanía fortalece la confianza y favorece procesos de autorregulación progresiva. De acuerdo con Balocchi Nazal et al. (2025), la regulación emocional se consolida mediante experiencias repetidas de apoyo y orientación adulta. Cada interacción cotidiana se convierte en oportunidad para fortalecer habilidades internas que perdurarán en el tiempo.

Ser acompañante emocional es aceptar que educar implica sensibilidad y constancia. No se trata de evitar conflictos, sino de transitarlos con empatía. El adulto funciona como puente entre la emoción intensa y la comprensión reflexiva. Cuando el niño siente que sus vivencias son acogidas con respeto, desarrolla mayor seguridad y apertura al aprendizaje. Tal como plantean Balocchi Nazal et al. (2025), integrar la regulación emocional en la educación inicial contribuye al bienestar y al desarrollo integral. Y usted, con gestos simples y presencia auténtica, puede marcar una diferencia profunda en ese camino.

1.6. Ambientes que invitan a sentir con seguridad

Hablar de ambientes que invitan a sentir con seguridad es hablar de ese primer abrazo invisible que recibe la infancia al cruzar la puerta del aula. No es un detalle menor; es la base emocional desde la cual cada palabra, cada juego y cada descubrimiento adquiere sentido. Cuando un niño percibe aceptación genuina, su cuerpo se relaja y su mirada se ilumina. Hay confianza. Hay permiso para intentar y equivocarse. En esa atmósfera cálida, el aprendizaje deja de ser una exigencia externa y se convierte en una experiencia cercana, casi familiar, que despierta curiosidad y ternura al mismo tiempo.

Un ambiente seguro no se construye con carteles coloridos o muebles ordenados, aunque ayudan. Se edifica con gestos cotidianos: una voz que no humilla, una mirada que acompaña, una pausa que escucha. Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023) destacan que el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje requiere atender el desarrollo humano de manera integral, reconociendo la dimensión emocional como eje del proceso formativo. Desde esa perspectiva, el aula deja de ser un espacio rígido y se transforma en un lugar donde cada estudiante se siente visto, valorado y respetado en su singularidad.

Cuando la infancia percibe seguridad afectiva, se atreve. Pregunta más. Se equivoca sin miedo paralizante. En palabras de Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023), la construcción de ambientes favorables implica generar relaciones basadas en el respeto y la confianza, pues estas inciden directamente en la disposición hacia el aprendizaje. Y es que nadie aprende bien bajo la sombra del temor. La seguridad emocional funciona como una manta tibia en una mañana fría: envuelve, protege y permite moverse con libertad. Así, el error deja de ser una amenaza y se convierte en oportunidad de crecimiento.

También está el papel del adulto, que no es espectador distante sino presencia activa. Su coherencia, su capacidad para regular sus propias emociones y su apertura para dialogar marcan la diferencia. La investigación citada resalta que el ambiente se fortalece cuando existe una intención pedagógica centrada en la dignidad y el bienestar del estudiante (Reales Ferrigno & Príncipe Roca, 2023). Esto interpela directamente a docentes y familias: no basta transmitir contenidos; es necesario construir vínculos. Y esos vínculos, cuando son auténticos, se sienten en el tono de voz, en la paciencia al explicar y en la empatía frente al error.

A veces olvidamos que la primera infancia percibe todo con intensidad. Una palabra dura puede resonar durante horas; una sonrisa puede iluminar el día completo. Por eso, los ambientes seguros requieren sensibilidad y atención constante. Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023) plantean que el desarrollo humano demanda escenarios educativos que promuevan bienestar, participación y reconocimiento. Dicho de manera cercana, se trata de crear lugares donde los niños no tengan que defenderse, donde puedan ser espontáneos, donde la risa y el juego convivan con el aprendizaje sin tensión innecesaria.

Cuando pensamos en ambientes que invitan a sentir con seguridad, hablamos de sembrar confianza para que el aprendizaje florezca. No es una tarea automática; implica compromiso y conciencia diaria. Pero los frutos son evidentes: niños más participativos, más tranquilos, más dispuestos a construir saberes. Tal como afirman Reales Ferrigno y Príncipe Roca (2023), fortalecer los ambientes educativos desde el desarrollo humano impacta de manera significativa en la formación integral. Y al final, eso es lo que buscamos: que cada niño sienta que el aula es un lugar seguro desde el cual puede crecer, preguntar, crear y confiar.

1.7. La curiosidad emocional en la primera infancia

La curiosidad emocional en la primera infancia es esa chispa inquieta que brilla en los ojos cuando algo sorprende, entusiasmo o inquieta. No se trata únicamente de querer saber el nombre de las cosas, sino de comprender lo que se siente al vivirlas. El niño pregunta con la mirada, con el cuerpo, con la risa que estalla sin aviso o con el ceño fruncido ante lo desconocido. Usted lo ha visto: ese instante en que el pequeño observa una reacción del adulto y busca descifrarla. Allí comienza un aprendizaje profundo, íntimo, cargado de sentido afectivo.

Desde esta perspectiva, las emociones no son un adorno del desarrollo, sino el motor que impulsa la experiencia temprana. Alfonso (2024) afirma que fortalecer las habilidades emocionales desde los primeros años favorece procesos de autorregulación y convivencia, elementos que inciden directamente en el aprendizaje. Cuando un niño siente confianza para preguntar por lo que le ocurre por dentro, amplía su mundo interior. Empieza a poner palabras a lo que antes era un torbellino difuso. Y en ese acto sencillo —nombrar lo que siente— se abre una puerta hacia la comprensión de sí mismo y de los demás.

La curiosidad emocional también se manifiesta en la capacidad de observar al otro con interés genuino. El niño percibe el gesto de un compañero, detecta cambios en el tono de voz de su maestra, reacciona ante la tristeza o la alegría compartida. Alfonso (2024) sostiene que el acompañamiento intencional del adulto fortalece la empatía y la conciencia emocional, promoviendo vínculos más saludables. Así, el aula se convierte en un espacio donde no se reprimen las emociones, sino que se reconocen y se orientan con cuidado. La sensibilidad deja de verse como fragilidad y se transforma en fortaleza.

En casa y en la escuela, cada respuesta adulta puede alimentar o apagar esa curiosidad afectiva. Cuando se valida el

miedo sin ridiculizarlo, cuando se celebra la alegría sin exageraciones vacías, el niño aprende que sentir es seguro. Alfonso (2024) destaca que el desarrollo emocional requiere ambientes de respeto y escucha activa, donde la expresión afectiva sea acogida con coherencia y calidez. Y es que la infancia percibe la autenticidad; distingue entre una respuesta mecánica y una presencia sincera. Esa diferencia marca huellas profundas en la manera de relacionarse con sus propias emociones.

Hay algo profundamente humano en ese deseo infantil de comprender lo que ocurre por dentro. No es una búsqueda intelectual fría; es una necesidad vital de sentido. Cuando el pequeño pregunta por qué se siente triste o por qué el enojo aparece tan fuerte, está construyendo puentes entre su experiencia interna y el mundo exterior. Alfonso (2024) plantea que el fortalecimiento de habilidades emocionales favorece la autonomía y la toma de decisiones responsables desde edades tempranas. En otras palabras, conocer lo que se siente permite actuar con mayor conciencia y equilibrio.

La curiosidad emocional es una semilla que, bien cuidada, da frutos duraderos. Usted, como adulto acompañante, tiene en sus manos la posibilidad de nutrirla con paciencia y afecto. Cada conversación sincera, cada gesto de comprensión, cada límite establecido con respeto aporta a ese crecimiento interior. La primera infancia es terreno fértil; lo que allí se cultiva permanece. Y cuando se fomenta el interés por entender las propias emociones, se está formando a un ser humano capaz de relacionarse con empatía, seguridad y sensibilidad a lo largo de su vida.

1.8. Vínculo afectivo y aprendizaje significativo

El vínculo afectivo en la primera infancia no es un detalle accesorio del aprendizaje; es el hilo invisible que sostiene cada experiencia significativa. Cuando un niño se siente querido y reconocido, su disposición cambia. Se atreve a participar, a

preguntar, a equivocarse sin temor paralizante. Usted lo nota en esa mirada que busca aprobación y encuentra calidez. Allí se construye confianza. Y esa confianza es tierra fértil donde las palabras nuevas, los números y las historias encuentran lugar para quedarse. Aprender deja de ser una tarea impuesta y se convierte en una vivencia que toca el corazón.

Hablar de aprendizaje significativo implica hablar de conexión emocional. No basta presentar contenidos bien estructurados; el conocimiento necesita anclarse en experiencias que tengan sentido personal. Suárez, Rodríguez y Cely (2022) destacan que tejer vínculos afectivos en la escuela favorece transiciones más armónicas y procesos formativos más sólidos. Cuando el estudiante percibe cercanía genuina por parte del docente, su actitud cambia. Se siente acompañado. La clase ya no es un espacio frío, sino un lugar donde la voz del adulto transmite seguridad y coherencia, y donde cada logro es celebrado con autenticidad.

El vínculo afectivo también actúa como puente en momentos de incertidumbre. En las transiciones escolares, por ejemplo, el niño enfrenta cambios que pueden generar inquietud. Según Suárez et al. (2022), la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía facilita estos procesos, permitiendo que el estudiante se adapte con mayor serenidad. Ese acompañamiento constante reduce la ansiedad y fortalece la autoestima. No se trata de evitar toda dificultad, sino de ofrecer una presencia firme y comprensiva que sostenga emocionalmente mientras el niño avanza hacia nuevas etapas.

Desde su experiencia como educador o cuidador, seguramente ha percibido que los niños recuerdan con especial claridad aquello que estuvo cargado de emoción. Una palabra de aliento, un gesto de apoyo, una corrección hecha con paciencia. Esos momentos quedan grabados. Suárez et al. (2022) señalan que la sistematización de experiencias docentes evidencia la

importancia de fortalecer la dimensión afectiva para lograr aprendizajes más profundos y duraderos. En otras palabras, cuando el vínculo es auténtico, el contenido adquiere significado personal y se integra de manera más sólida en la memoria.

Además, el vínculo afectivo promueve un clima de confianza donde el error pierde su carga negativa. El niño comprende que equivocarse no lo define ni lo excluye. Se siente aceptado aun cuando necesita mejorar. Esa seguridad interna le permite perseverar. De acuerdo con Suárez et al. (2022), el trabajo pedagógico centrado en la construcción de relaciones cercanas contribuye a procesos educativos más humanos y efectivos. La enseñanza, entonces, no se limita a transmitir información; se convierte en un acto relacional que fortalece tanto el conocimiento como la autoestima.

El aprendizaje significativo nace del encuentro entre mente y emoción. Cuando existe un vínculo afectivo sólido, cada experiencia escolar se vive con mayor apertura y compromiso. Usted puede marcar esa diferencia con gestos sencillos, pero consistentes: escuchar con atención, validar sentimientos, ofrecer orientación clara. Como plantean Suárez et al. (2022), tejer vínculos afectivos en el ámbito educativo aporta a transiciones más armónicas y a una formación integral. Y es allí, en esa relación cercana y respetuosa, donde el aprendizaje adquiere profundidad y sentido para toda la vida.

1.9. Ritmos emocionales en el desarrollo infantil

Hablar de ritmos emocionales en el desarrollo infantil es reconocer que cada niño avanza a su propio compás. Algunos días están llenos de energía y risas; otros traen silencios, miradas esquivas o lágrimas inesperadas. Y todo forma parte del proceso. Usted lo ha visto: hay mañanas en que la curiosidad fluye con naturalidad, y otras en que se necesita más paciencia, más cercanía, más ternura. El crecimiento emocional no sigue una línea recta. Es

más parecido a una melodía con pausas, intensidades y cambios de tono que, aunque a veces desconciertan, construyen identidad y fortaleza interior.

Los ritmos emocionales también se relacionan con la capacidad de autorregulación. No todos los niños gestionan la frustración al mismo tiempo ni de la misma manera. Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025) destacan que las experiencias musicales influyen positivamente en el desarrollo social y afectivo, favoreciendo procesos de regulación emocional y fortaleciendo la esperanza en poblaciones infantiles vulnerables. La música, con su cadencia envolvente, ofrece un andamiaje afectivo que acompaña al niño en sus altibajos. Allí encuentra una vía para expresar lo que siente sin necesidad de largas explicaciones.

En este sentido, respetar los ritmos emocionales implica comprender que el aprendizaje no puede desligarse del estado afectivo del niño. Cuando la emoción es intensa —ya sea alegría desbordante o enojo profundo— la atención cambia. Por eso, acompañar con sensibilidad permite que el pequeño vuelva a encontrar equilibrio. Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025) señalan que los estímulos artísticos fortalecen la cohesión social y la empatía, promoviendo ambientes más armónicos. Ese clima de armonía ayuda a que cada niño avance sin comparaciones innecesarias, sintiéndose aceptado en su propio proceso.

También es importante reconocer que los ritmos emocionales varían según las experiencias familiares y escolares. Algunos niños han aprendido a expresar lo que sienten con claridad; otros necesitan más guía para identificar sus estados internos. Aquí el adulto cumple un papel fundamental. Una palabra oportuna, un abrazo, una pausa para respirar pueden marcar la diferencia. La investigación de Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025) resalta que la intervención intencionada, especialmente a través de la música, fortalece vínculos y promueve bienestar emocional sostenido en el tiempo.

Cuando se integran actividades rítmicas, canciones y dinámicas corporales, el niño encuentra una vía natural para ordenar sus emociones. El movimiento acompasado y las melodías repetidas brindan estabilidad. Es como si el cuerpo encontrara una guía silenciosa que lo ayuda a reorganizarse. Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025) evidencian que estas experiencias favorecen el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de esperanza en entornos complejos. Así, el ritmo no es un accesorio lúdico; es un recurso pedagógico que sostiene emocionalmente y fortalece la convivencia.

Por tanto, reconocer los ritmos emocionales en la infancia es un acto de respeto profundo. No todos avanzan al mismo paso, y eso está bien. Usted, como acompañante, puede ofrecer ese equilibrio necesario entre guía y paciencia. Escuchar, observar, ajustar la intervención con sensibilidad. Tal como plantean Rodríguez-Barnuevo y Naranjo-Feijoo (2025), cuando se integran estrategias que consideran la dimensión emocional y artística, se potencia el desarrollo integral. Y en ese proceso, cada niño encuentra su propio compás para aprender, crecer y relacionarse con mayor seguridad.

1.10. Emociones cotidianas como experiencias educativas

Las emociones cotidianas atraviesan la vida escolar como una corriente constante. No llegan con anuncios ni ceremonias; aparecen en la fila del recreo, en el cuaderno que se cae al suelo, en la risa compartida por un error gracioso. Usted lo ha visto: una pequeña frustración puede transformarse en aprendizaje si encuentra escucha y acompañamiento. En la primera infancia, cada emoción vivida en el día a día tiene un potencial formativo enorme. No se trata de momentos extraordinarios, sino de esas escenas sencillas que, cuando se atienden con sensibilidad, dejan huellas profundas en la manera de comprender el mundo.

Abramowski (2024) plantea que las emociones forman parte constitutiva del campo educativo y no pueden reducirse a enfoques instrumentales o recetas pedagógicas. Esta mirada invita a reconocer que lo afectivo no es un añadido superficial, sino una dimensión que atraviesa la experiencia escolar completa. Cuando un niño siente alegría al lograr algo o tristeza ante una pérdida mínima, está construyendo significado. Y ese significado se integra al aprendizaje académico. Las emociones cotidianas, entonces, se convierten en materia prima educativa que moldea percepciones, actitudes y vínculos.

En la práctica diaria, esto implica prestar atención a lo que sucede más allá de los contenidos formales. Un desacuerdo entre compañeros, por ejemplo, puede abrir un espacio para hablar de empatía y respeto. Una expresión de enojo ofrece la oportunidad de trabajar la regulación emocional. Abramowski (2024) sostiene que el campo educativo debe asumir los afectos como parte de su dinámica constitutiva, evitando relegarlos a un segundo plano. Así, el aula se transforma en un escenario donde sentir, pensar y actuar se entrelazan de manera natural y coherente.

Cuando el adulto valida las emociones cotidianas, transmite un mensaje poderoso: lo que sientes importa. Esa validación no implica permisividad absoluta, sino orientación con firmeza y calidez. Usted, como educador o cuidador, puede convertir un momento tenso en una experiencia de crecimiento. Abramowski (2024) advierte que las emociones no deben ser tratadas como simples herramientas pedagógicas, sino como experiencias vivas que configuran subjetividades. En este sentido, cada interacción cotidiana contribuye a la construcción de identidad y autoestima desde los primeros años.

También es necesario reconocer que las emociones diarias generan memoria. El niño recuerda la sensación de haber sido escuchado, la tranquilidad que sintió cuando alguien lo acompañó en su miedo, la satisfacción tras recibir reconocimiento auténtico.

Estas vivencias se integran a su historia personal y fortalecen su seguridad interna. Abramowski (2024) destaca que el campo educativo se encuentra atravesado por afectos que influyen en las relaciones y en la producción de sentido. Por ello, atender lo emocional en lo cotidiano no es un lujo, sino una responsabilidad formativa.

Las emociones cotidianas constituyen un puente entre la experiencia y el conocimiento. Cada gesto, cada palabra, cada silencio tiene un impacto formador. Usted puede decidir si esos momentos pasan inadvertidos o si se convierten en oportunidades educativas valiosas. Cuando se reconoce el valor pedagógico de lo que se siente día tras día, la educación adquiere una dimensión más humana y cercana. Y es allí, en la sencillez de lo cotidiano, donde la inteligencia emocional comienza a construirse con profundidad y coherencia.

Capítulo 2:

Cuentos que enseñan a sentir y comprender

Abrir un libro en la primera infancia es también abrir una puerta hacia territorios íntimos que pocas palabras cotidianas alcanzan a nombrar. El relato no solo cuenta una historia; ofrece un espejo donde el niño puede mirarse sin miedo al juicio. En ese encuentro silencioso entre la página y la mirada, las emociones encuentran un cauce. Bonoso Guadamud, Mendoza Sánchez y Patiño Campoverde (2023) señalan que la cuentoterapia favorece el reconocimiento de emociones primarias al permitir que el niño proyecte vivencias en los relatos, fortaleciendo así su comprensión afectiva. Cada personaje se convierte en un compañero de viaje.

Dentro del aula, el momento del cuento instauro un ritmo distinto. Las voces bajan de tono, los cuerpos se aquietan, y algo parecido a una burbuja protectora envuelve al grupo. La historia avanza, y con ella, una corriente subterránea de sensaciones compartidas. El adulto lee, pero no solo con la voz: los gestos, las pausas, los cambios de ritmo transforman las palabras en experiencia viva. Reyes y Cardona (2022) destacan que la lectura en voz alta favorece el reconocimiento emocional en la infancia, ya que permite identificar sentimientos a partir de la entonación y la expresión del mediador.

Los personajes que habitan los cuentos cumplen una función que va más allá del entretenimiento. Un dragón que tiembla, una niña que siente celos, un conejo que extraña su casa: cada uno de ellos ofrece una etiqueta para ese torbellino interno que el niño aún no sabe descifrar. Nombrar la emoción es el primer paso para domeñarla sin negarla. Belmonte (2022) señala que cuando el alumnado aprende a reconocer y etiquetar emociones, mejora su autorregulación y su convivencia. La palabra dicha en la historia se vuelve herramienta personal.

No todos los cuentos necesitan un texto extenso para conmovir. A veces, una imagen basta. Los cuentos sin palabras abren un espacio particular: allí el niño deja de ser receptor pasivo y se convierte en narrador de su propia versión. Cada lector

construye una historia distinta, teñida por su propia memoria afectiva. Rivera Montenegro et al. (2024) sostienen que la narrativa en la educación imaginativa favorece una participación activa y afectiva del estudiante, convirtiéndolo en constructor de sentido. El silencio de las páginas se llena de voces interiores.

Hay momentos del día escolar que piden una pausa breve, casi un suspiro narrativo. La llegada por la mañana, la vuelta del recreo, la espera antes de comer. Una historia corta, dicha con voz suave, puede funcionar como bisagra emocional. No se trata de largas tramas, sino de escenas mínimas que nombren lo que está ocurriendo por dentro. González Martínez (2022) destaca que el cuento, como estrategia didáctica, fortalece el lenguaje oral y favorece la expresión espontánea en preescolar. Cada momento cotidiano se vuelve oportunidad de encuentro.

Cuando el relato termina, el libro se cierra, pero algo permanece suspendido en el aire. Ese instante posterior no es vacío: es un terreno fértil donde las palabras pueden seguir brotando. El diálogo después del cuento permite ordenar lo que se sintió, compartir lo que resonó, preguntar lo que aún desconcierta. Recalde González et al. (2024) destacan que la cuentoterapia fortalece la regulación emocional al abrir momentos de expresión guiada. La conversación se convierte en prolongación natural de la historia.

Otra forma de habitar el cuento es levantándose de la silla. Dramatizar una historia implica que la emoción atraviese el cuerpo entero: los gestos, la postura, el tono de voz. Al encarnar a un personaje asustado o alegre, el niño experimenta la emoción en sus músculos y en su respiración. Esa vivencia directa deja una huella más profunda que cualquier explicación. Bonev et al. (2025) afirman que integrar cuentos y dramatización potencia la expresión emocional y la comprensión de experiencias internas. El cuerpo se vuelve página donde se escribe la emoción.

Las transiciones y los cambios pueden resultar abrumadores en la infancia. Un nuevo grado, una mudanza, la llegada de un hermano. En esos momentos, el cuento actúa como un faro cálido que muestra que otros también han atravesado ese sendero. La historia no elimina la inquietud, pero la vuelve manejable, le da forma y nombre. Bolaños Martínez (2025) afirma que el cuento actúa como mediador pedagógico para favorecer el reconocimiento emocional y promover transiciones armónicas en preescolar. Leer lo que otro sintió alivia el peso de lo propio.

También está la posibilidad de intervenir sobre la historia, de cambiar su desenlace. Cuando un niño propone un final alternativo, no está modificando un texto: está ensayando otras formas de resolver conflictos, otras maneras de sentir y reaccionar. La imaginación se convierte en laboratorio emocional donde todo puede ser revisitado. Gilces Muñoz y Patiño López (2026) señalan que el uso de cuentos infantiles potencia la imaginación y amplía las posibilidades creativas en la infancia. Cambiar el final es aprender que las emociones también pueden transformarse.

Las emociones reales del aula —un enojo, una exclusión, una alegría compartida— pueden convertirse en materia narrativa. Crear historias con lo que ocurre cada día entre pupitres y mochilas permite que la experiencia deje de ser privada y se transforme en aprendizaje colectivo. El grupo se reconoce en esos relatos hechos de retazos cotidianos. Suárez Ríos (2022) señala que muchas niñas y niños cargan emociones que permanecen invisibilizadas en la rutina escolar. Darles voz a través de historias no es un adorno pedagógico, es una forma de reconocer su humanidad.

2.1. El cuento como espejo emocional

Cuando un niño escucha un cuento, algo íntimo se acomoda dentro de él. No es únicamente la historia; es el eco de sus propias emociones reflejadas en personajes que sienten miedo, alegría o rabia. El cuento actúa como un espejo delicado donde la

infancia se reconoce sin sentirse juzgada. Frente a un dragón que tiembla o una princesa que llora en silencio, el pequeño lector también admite sus propios temores. Bonoso Guadamud, Mendoza Sánchez y Patiño Campoverde (2023) señalan que la cuentoterapia favorece el reconocimiento de emociones primarias al permitir que el niño proyecte vivencias en los relatos, fortaleciendo así su comprensión afectiva.

En el aula, el cuento crea un clima distinto. Se percibe en el aire una mezcla de expectativa y calma; las miradas se abren, los cuerpos se aquietan. Y entonces, mientras la voz del adulto avanza, cada palabra toca fibras invisibles. La tristeza del personaje no asusta tanto cuando se comparte; la alegría se multiplica. Según Bonoso Guadamud et al. (2023), esta estrategia narrativa impulsa el desarrollo emocional en la primera infancia, ya que brinda un espacio simbólico donde los niños pueden identificar, nombrar y expresar sentimientos que aún no saben explicar con precisión.

Hay algo profundamente humano en verse reflejado en otro. Cuando un niño escucha que el protagonista siente celos por la llegada de un hermanito, quizá aprieta las manos y baja la mirada. Se reconoce. Y ese reconocimiento, aunque silencioso, abre una puerta. Las autoras mencionadas sostienen que el cuento facilita la exteriorización de emociones reprimidas mediante la identificación con los personajes (Bonoso Guadamud et al., 2023). En esa identificación aparece un alivio suave, como una brisa que ordena el corazón. El relato no invade; acompaña. No impone; abraza.

Además, el cuento no se limita a mostrar emociones agradables. También ofrece espacio para la rabia, el miedo o la frustración. Y eso es necesario. Cuando el niño escucha que el héroe siente temor antes de enfrentar la oscuridad, aprende que sentir miedo no lo hace débil. Al contrario, lo vuelve humano. Bonoso Guadamud et al. (2023) afirman que la cuentoterapia fortalece la regulación emocional al permitir que los niños comprendan que todas las emociones cumplen una función en su desarrollo. Así, la

narrativa se convierte en una guía afectiva que acompaña sin presionar.

Desde la mirada del lector pequeño, el cuento es un refugio cálido. Se acurruca entre palabras que lo entienden. A veces sonrío, otras frunce el ceño, y en cada gesto hay aprendizaje. Usted que acompaña procesos educativos lo ha visto: después de un relato significativo, los niños hablan más, preguntan, confiesan pequeñas verdades. El espejo emocional no termina al cerrar el libro; continúa en la conversación posterior. Allí, las emociones toman forma y nombre, y el diálogo se vuelve puente entre el mundo interno y el entorno cercano.

Por eso, el cuento no es un adorno pedagógico; es un recurso que toca la raíz afectiva del aprendizaje. En los primeros años, cuando las palabras todavía tropiezan, las historias sostienen lo que el niño siente y no logra decir. Bonoso Guadamud et al. (2023) destacan que la aplicación sistemática de la cuentoterapia potencia el desarrollo integral al integrar emoción y experiencia en el proceso educativo. Y es que aprender no es únicamente acumular datos; es reconocerse, sentir, comprender. En cada página, el niño se descubre y, al hacerlo, comienza a crecer por dentro.

2.2. Personajes que ayudan a nombrar emociones

En cada cuento habita un personaje que parece susurrarle al niño: “eso que sientes tiene nombre”. Y cuando ese nombre aparece, algo se ordena por dentro. La niña que tiembla antes de hablar frente a su clase, el monstruo que grita porque está enfadado, el conejito que llora cuando extraña a su mamá... todos ellos funcionan como pequeños traductores del mundo interior. Usted lo ha visto: cuando el protagonista dice “estoy triste”, el niño repite la palabra en voz baja, como probándola. Según Belmonte (2022), el trabajo sistemático de la inteligencia emocional en educación infantil favorece la identificación y verbalización de los estados afectivos desde edades tempranas.

Nombrar una emoción es encender una luz en una habitación oscura. Antes, el niño siente un nudo en el pecho, una presión en las manos, ganas de correr o de esconderse. No sabe qué pasa. Entonces aparece un personaje que atraviesa algo parecido y lo expresa con claridad. Esa coincidencia tranquiliza. Belmonte (2022) señala que cuando el alumnado aprende a reconocer y etiquetar emociones, mejora su autorregulación y su convivencia. No es magia; es lenguaje emocional en acción. El cuento ofrece palabras, y las palabras dan forma a lo que antes era confuso.

Figura 4

Personajes de cuentos como mediadores para la identificación y verbalización de emociones en la primera infancia.



Hay personajes que se enfadan y aprenden a respirar. Otros sienten celos y descubren que el cariño no se divide, se multiplica.

Estas figuras no son perfectas; tropiezan, dudan, se equivocan. Y allí radica su fuerza. Porque el niño no necesita héroes inalcanzables, necesita espejos cercanos. Belmonte (2022) destaca que la educación emocional debe integrarse en la vida cotidiana del aula, promoviendo experiencias significativas que permitan comprender y gestionar sentimientos. El personaje, con su historia sencilla y honesta, se convierte en compañero de viaje, en alguien que legitima lo que el niño siente sin reproches.

Cuando un cuento presenta a un protagonista que dice “tengo miedo”, la frase abre permiso. De pronto, el miedo deja de ser vergonzoso. Se convierte en algo compartido. Y compartir alivia. En ese intercambio silencioso entre lector y personaje, el niño aprende que la rabia no lo define, que la tristeza no es eterna, que la alegría puede celebrarse sin culpa. Belmonte (2022) afirma que fomentar la competencia emocional en edades tempranas contribuye al bienestar personal y social. Así, cada personaje actúa como puente entre emoción y comprensión.

También ocurre algo interesante: al nombrar lo que siente el personaje, el niño empieza a reconocer lo que sienten los demás. “Está triste porque perdió su juguete”, dice. Y en esa frase hay empatía naciendo. No es un concepto abstracto; es una vivencia concreta. La autora subraya que la inteligencia emocional en el aula fortalece la empatía y las habilidades sociales, favoreciendo relaciones más respetuosas (Belmonte, 2022). El cuento, entonces, no se queda en el interior del niño; se expande hacia el grupo, creando un clima más comprensivo y humano.

Los personajes no desaparecen cuando se cierra el libro. Permanecen en la memoria afectiva del niño, como voces amigas que regresan en momentos difíciles. “Estoy enfadado, como el dragón rojo”, puede decir días después. Y esa comparación revela un aprendizaje profundo. Nombrar emociones es darles un lugar seguro dentro de uno mismo. Como señala Belmonte (2022), educar emocionalmente desde la infancia impacta en el desarrollo integral

del niño, fortaleciendo su autoestima y su capacidad de relación. Los personajes, con su sencillez y verdad, ayudan a que cada emoción tenga nombre... y también cuidado.

2.3. Narraciones breves para momentos del día

Hay momentos del día en el aula que piden una pausa breve, casi un suspiro compartido. La llegada en la mañana, por ejemplo, cuando algunos niños entran con entusiasmo y otros con los ojos aún húmedos por la despedida. En esos instantes, una narración corta puede abrazar sin invadir. Una historia pequeña, dicha con voz suave, ayuda a transitar del hogar al espacio escolar. González Martínez (2022) destaca que el cuento, como estrategia didáctica, fortalece el lenguaje oral y favorece la expresión espontánea en preescolar. Y cuando el lenguaje se activa, también lo hacen las emociones.

Después del recreo, el ambiente cambia. Hay risas, carreras interrumpidas, a veces algún conflicto que dejó huella. Una narración breve funciona como puente para volver a la calma. No hace falta un relato extenso; basta una escena sencilla donde un personaje aprende a respirar antes de hablar. Usted puede notar el efecto: los cuerpos se aquietan, las miradas se enfocan. Según González Martínez (2022), el uso del cuento estimula la comunicación y promueve la participación activa del niño, permitiéndole expresar vivencias con mayor claridad y seguridad.

Antes de la hora de comer también hay espacio para palabras que ordenan el interior. Un cuento corto sobre compartir, esperar turnos o agradecer transforma la rutina en experiencia significativa. El niño no recibe una orden fría; escucha una historia que refleja situaciones parecidas a las suyas. Y entonces comprende desde dentro. La autora afirma que el cuento favorece el desarrollo del vocabulario y la construcción de significados en la etapa preescolar (González Martínez, 2022). Así, cada momento

cotidiano se convierte en oportunidad para ampliar tanto el lenguaje como la sensibilidad.

Al finalizar la jornada, cuando el cansancio se asoma y los niños empiezan a inquietarse, una narración breve puede actuar como despedida emocional. Un personaje que reflexiona sobre su día, que reconoce algo que aprendió o agradece un gesto amable, invita a hacer lo mismo. No es un discurso largo; es una chispa que enciende pensamiento y emoción. González Martínez (2022) señala que el cuento potencia la capacidad narrativa de los niños, estimulando que reconstruyan experiencias con sus propias palabras.

También están esos instantes inesperados: una discusión, una caída, una frustración que aparece sin aviso. Allí, una historia breve, casi improvisada, puede ayudar a poner palabras donde antes había lágrimas o enojo. Usted lo habrá comprobado: cuando el adulto narra una situación parecida y le da un desenlace reparador, el niño encuentra alivio. El cuento no borra la emoción, pero la acompaña. Según González Martínez (2022), la estrategia narrativa fomenta la interacción comunicativa y fortalece la confianza en el uso del lenguaje.

Al integrar narraciones breves en distintos momentos del día, el aula adquiere un ritmo más humano. Las historias se vuelven pequeñas anclas emocionales que sostienen la convivencia. No requieren escenografías complejas; necesitan intención y cercanía. Cada relato deja una huella ligera, como una semilla que germina con el tiempo. Y mientras el niño amplía su vocabulario, también amplía su capacidad de comprender lo que siente. Tal como plantea González Martínez (2022), el cuento en preescolar no es entretenimiento pasajero, sino una herramienta formativa que impulsa el desarrollo integral desde la palabra compartida.

2.4. Leer con gestos, voz y emoción

Leer en voz alta frente a un grupo de niños pequeños es mucho más que pronunciar palabras. Usted lo ha sentido: cuando cambia el tono, cuando abre los ojos con sorpresa o baja la voz hasta convertirla en susurro, algo se transforma en el ambiente. Los cuerpos se inclinan hacia adelante, las miradas se fijan, el silencio se vuelve atento. Reyes y Cardona (2022) destacan que la lectura en voz alta favorece el reconocimiento emocional en la infancia, ya que permite a los niños identificar sentimientos a partir de la entonación y la expresión del adulto mediador.

Figura 5

Lectura expresiva con gestos, voz y emoción como estrategia para el reconocimiento afectivo en el aula infantil.



El gesto acompaña a la palabra como una sombra expresiva. Una ceja levantada puede transmitir duda; unas manos extendidas, alegría o asombro. Los niños leen esos movimientos con una sensibilidad admirable. A veces comprenden más por el rostro que por la frase completa. Reyes y Cardona (2022) señalan que la mediación intencionada en la lectura fortalece la capacidad de reconocer emociones básicas, facilitando procesos de empatía y comprensión interpersonal. Cuando el adulto encarna la emoción del personaje, el relato adquiere cuerpo, textura, cercanía.

La voz también tiene temperatura. Puede ser cálida y envolvente, o firme y vibrante. Un susurro puede provocar expectativa; un tono acelerado puede transmitir nerviosismo. Y los niños responden. Se estremecen, sonríen, se tensan. Esa experiencia sensorial les permite asociar emoción y lenguaje de manera natural. Según Reyes y Cardona (2022), la lectura expresiva promueve espacios donde los niños identifican y nombran emociones a partir de la experiencia compartida. No es un ejercicio técnico; es un encuentro afectivo que deja huella.

Hay momentos en que el lector detiene la historia y mira al grupo. “¿Qué estará sintiendo ahora?”, pregunta con suavidad. Y las respuestas brotan: miedo, tristeza, alegría. En ese intercambio, la emoción deja de ser abstracta y se vuelve conversación viva. Reyes y Cardona (2022) afirman que la lectura en voz alta fortalece procesos de reconocimiento emocional al generar diálogo y reflexión colectiva. El aula se convierte en un pequeño escenario donde cada gesto y cada palabra construyen sentido compartido.

Cuando el adulto disfruta la lectura, los niños lo perciben. Si la voz vibra con entusiasmo, ellos se contagian; si se quiebra levemente en una escena triste, también sienten esa vibración. La autenticidad no necesita exageraciones teatrales, necesita presencia. Reyes y Cardona (2022) evidencian que el acompañamiento sensible durante la lectura potencia el desarrollo emocional, al ofrecer modelos claros de expresión afectiva. Así, el

niño aprende que está bien sentir y que cada emoción tiene un lugar legítimo.

El eco de la voz permanece unos segundos más. Los niños comentan, repiten frases, imitan gestos. Han vivido la historia con el cuerpo entero. Leer con gestos, voz y emoción transforma la narración en experiencia viva; convierte el cuento en puente entre palabra y sentimiento. Como señalan Reyes y Cardona (2022), la lectura en voz alta no se limita al desarrollo cognitivo, sino que incide directamente en la formación emocional de la infancia. Y cuando emoción y palabra caminan juntas, el aprendizaje se vuelve profundo y humano.

2.5. Cuentos sin palabras: imaginar y expresar

Los cuentos sin palabras abren una puerta silenciosa que, sin embargo, está llena de murmullos interiores. Frente a un libro donde las imágenes ocupan el lugar de las frases, el niño no recibe una historia cerrada, sino un lienzo en blanco que espera ser coloreado con emociones. Y ahí ocurre algo profundamente humano: la mirada se detiene, el pecho se expande, la mente empieza a hilar significados propios. Rivera Montenegro et al. (2024) sostienen que la narrativa en la educación imaginativa favorece una participación activa y afectiva del estudiante, convirtiéndolo en constructor de sentido. En ese gesto íntimo, el pequeño lector deja de repetir y comienza a crear.

Quizá tú lo has visto: una niña pasa las páginas despacio, frunce el ceño ante una escena oscura y sonríe cuando aparece un abrazo dibujado. Nadie le dicta lo que debe sentir; ella lo descubre. En esa libertad, la emoción encuentra espacio para desplegarse. La ausencia de palabras no empobrece la experiencia, al contrario, la ensancha. Según Rivera Montenegro et al. (2024), la narrativa visual fortalece la interpretación personal y el vínculo afectivo con la historia. Así, cada lector arma un relato distinto, teñido por

recuerdos, deseos y pequeñas certezas que nacen desde su mundo interior.

Estos cuentos actúan como espejos suaves. Reflejan miedos, alegrías y pérdidas sin nombrarlos de forma directa, permitiendo que el niño los reconozca sin sentirse invadido. A veces, una imagen de lluvia basta para que aflore la tristeza; otras, un vuelo dibujado despierta entusiasmo. Y mientras el adulto acompaña, escuchando con paciencia, se construye un puente de confianza. Rivera Montenegro et al. (2024) señalan que la narrativa interactiva potencia el diálogo y la expresión emocional en el aula. Allí, entre colores y silencios, brotan conversaciones auténticas que fortalecen la comprensión mutua.

Además, los cuentos sin palabras invitan a hablar desde el cuerpo: gestos, tonos de voz, pausas. El niño dramatiza, inventa sonidos, recrea escenas. No se limita a observar; participa con todo lo que es. Esta vivencia activa transforma la lectura en experiencia compartida. La metodología basada en la narrativa, como explican Rivera Montenegro et al. (2024), integra imaginación y emoción como ejes del aprendizaje significativo. Cuando el pequeño narra lo que ve, también ordena lo que siente. Y en ese proceso, va descubriendo que su voz importa, que su interpretación tiene valor.

Hay algo profundamente liberador en no depender de un texto escrito. La imagen deja espacios abiertos, huecos fértiles donde caben preguntas y respuestas personales. Tú, adulto acompañante, puedes notar que el niño se atreve a contar versiones inesperadas, a cambiar finales, a ofrecer soluciones distintas. Ese acto creativo fortalece su autoestima y su capacidad empática. Como destacan Rivera Montenegro et al. (2024), la narrativa en la educación imaginativa promueve aprendizajes vinculados a la sensibilidad y la comprensión social. Así, el cuento deja de ser objeto y se convierte en experiencia viva.

Un cuento sin palabras no termina al cerrar el libro. Permanece vibrando en la memoria, como una canción que se repite en silencio. El niño guarda imágenes que dialogan con sus emociones cotidianas y, poco a poco, aprende a nombrarlas con mayor claridad. La historia creada en conjunto se transforma en una pequeña brújula interior. Rivera Montenegro et al. (2024) enfatizan que la narrativa fortalece procesos reflexivos y afectivos dentro del aprendizaje. Y tú, al acompañar esa aventura callada, descubres que en el silencio también habita una poderosa forma de educar el corazón.

2.6. Crear historias con emociones reales del aula

Crear historias con emociones reales del aula es atreverse a mirar de frente lo que ocurre cada mañana entre pupitres y mochilas. Allí hay risas que contagian, silencios que pesan, miradas que piden ser comprendidas. Cuando el docente convierte esas vivencias en relatos compartidos, algo cambia en el ambiente: la experiencia cotidiana adquiere sentido. Suárez Ríos (2022) señala que muchas niñas y niños cargan emociones que permanecen invisibilizadas en la rutina escolar. Darles voz a través de historias no es un adorno pedagógico, es una forma de reconocer su humanidad y dignidad.

Tú, que has estado en un aula, sabes que no todo es tarea y evaluación. Está la niña que se enoja porque perdió su cuaderno, el niño que baja la cabeza cuando no entiende, el grupo que estalla en carcajadas por un comentario inesperado. Convertir esas escenas en narraciones compartidas permite que la emoción deje de ser vergüenza privada y se transforme en aprendizaje colectivo. Como afirma Suárez Ríos (2022), los relatos emocionales visibilizan experiencias que muchas veces permanecen ocultas tras el rendimiento académico. Y cuando se nombran, dejan de aislar.

Hay algo profundamente reparador en escuchar una historia que se parece a la propia. El aula se convierte entonces en

un pequeño escenario donde las vivencias encuentran eco. Al contar que alguien sintió miedo antes de exponer y aun así habló, otros respiran con alivio. No están solos en su temblor. Suárez Ríos (2022) destaca que reconocer las emociones en la escuela permite construir vínculos más empáticos y horizontales. Esa horizontalidad se siente en la piel: menos juicio, más escucha; menos etiqueta, más comprensión.

Estas historias no necesitan héroes perfectos. De hecho, funcionan mejor cuando muestran tropiezos reales, palabras dichas con rabia, lágrimas que brotan sin aviso. En esa imperfección está la verdad que conecta. Cuando el docente recoge una situación cotidiana y la transforma en relato dialogado, abre un espacio seguro donde cada estudiante puede reflejarse. Según Suárez Ríos (2022), visibilizar las emociones en el aula contribuye a reconocer la subjetividad de niñas y niños, permitiendo que su mundo interno tenga lugar en la experiencia educativa. Y ese reconocimiento fortalece la autoestima.

Además, crear historias desde lo vivido favorece la autorregulación. Cuando un grupo conversa sobre un conflicto narrado, aprende a observar lo que siente antes de reaccionar. La rabia deja de ser explosión ciega y se convierte en tema de reflexión compartida. Poco a poco, el aula se transforma en comunidad emocional. Suárez Ríos (2022) plantea que los relatos permiten comprender las dinámicas afectivas que atraviesan la vida escolar. Esa comprensión no es fría ni distante; tiene el calor de la experiencia compartida y la ternura de saberse acompañado.

Esas historias quedan flotando en la memoria del grupo. No se olvidan con facilidad, porque están hechas de vivencias auténticas. Tú puedes notar el cambio: miradas más abiertas, palabras más cuidadosas, gestos de apoyo espontáneos. Crear relatos con emociones reales no es una estrategia decorativa; es una apuesta por una escuela más humana. Como recuerda Suárez Ríos (2022), dar lugar a las emociones invisibilizadas transforma la

experiencia educativa en un espacio de reconocimiento y sentido. Y ahí, entre relatos y conversaciones, la infancia se siente vista.

Figura 6

Creación de historias basadas en emociones reales del aula como herramienta para visibilizar la subjetividad infantil.



2.7. Cuentos para acompañar cambios y transiciones

Los cambios en la infancia no piden permiso. Llegan con mudanzas, nuevos grados, amistades que se transforman o despedidas que duelen. Y en medio de ese torbellino pequeño pero intenso, el cuento se convierte en un faro cálido. Cuando compartes una historia que habla de un personaje que atraviesa una transición, el niño siente que alguien ya caminó por ese sendero antes. Bolaños Martínez (2025) afirma que el cuento actúa como mediador

pedagógico para favorecer el reconocimiento emocional y promover transiciones armónicas en preescolar. Es decir, la narración no distrae: acompaña, contiene y orienta con delicadeza.

Quizá lo has notado en el primer día de clases. Hay manos aferradas a una mochila, ojos húmedos, cuerpos tensos. Leer un cuento sobre alguien que también sintió temor ante lo nuevo abre una rendija de alivio. La historia ofrece palabras para nombrar ese nudo en la garganta. Según Bolaños Martínez (2025), el relato facilita que niñas y niños identifiquen y expresen sus emociones frente a situaciones de cambio. Y cuando se nombran, pierden un poco de su peso. Se vuelven compartidas, comprendidas, abrazadas por la voz del grupo.

Los cuentos también ayudan cuando la transición no es visible para todos. A veces se trata de un cambio interno: dejar el pañal, dormir sin luz, adaptarse a una nueva rutina. En esos momentos, la narración funciona como un puente suave entre lo conocido y lo que empieza. Tú lees, el niño escucha, y entre ambos se teje una complicidad silenciosa. Bolaños Martínez (2025) destaca que el cuento favorece procesos de autorregulación emocional en etapas de transición. La historia no elimina la inquietud, pero la vuelve manejable, le da forma y ritmo.

Hay una magia especial cuando el personaje del cuento duda, tropieza y, aun así, continúa. El niño no ve perfección; ve valentía cotidiana. Y eso le resulta cercano. En el aula, estas historias pueden abrir conversaciones sinceras: “Yo también sentí miedo”, “A mí me pasó algo parecido”. Bolaños Martínez (2025) sostiene que el cuento fortalece la construcción de ambientes afectivos que respaldan los cambios propios del desarrollo infantil. Esos ambientes se sienten en gestos simples: una mano que se ofrece, una palabra suave, una risa compartida después de la tensión.

Además, acompañar transiciones con cuentos permite integrar a las familias en el proceso. Cuando la historia leída en clase viaja a casa, el mensaje se amplifica. Padres y madres pueden retomar la narración para dialogar sobre lo vivido. El cambio deja de ser abrupto y se convierte en experiencia acompañada. Bolaños Martínez (2025) señala que esta mediación narrativa aporta coherencia emocional entre los distintos espacios de la vida infantil. Así, el niño no se siente fragmentado entre escuela y hogar; encuentra continuidad afectiva en ambos escenarios.

Los cuentos para acompañar cambios no prometen que todo será fácil. Ofrecen algo más honesto: la certeza de que sentir miedo, tristeza o entusiasmo forma parte del crecimiento. Tú, como adulto acompañante, descubres que la historia es una herramienta sensible para sostener procesos que, de otro modo, podrían resultar abrumadores. Como plantea Bolaños Martínez (2025), el cuento propicia el reconocimiento emocional y favorece transiciones más armónicas. Y en ese acompañamiento narrado, la infancia aprende que cada cambio puede atravesarse con palabras, escucha y ternura.

2.8. El diálogo después del cuento como espacio emocional

Cuando el cuento termina y el libro se cierra, algo queda flotando en el aire. No es silencio vacío; es una pausa cargada de sensaciones. Ese instante después de la historia es un terreno fértil. Tú lo notas en las miradas inquietas, en las manos que se levantan tímidas, en ese suspiro que parece pedir turno. El diálogo posterior no es un trámite académico, es un espacio emocional donde cada niño puede ordenar lo que sintió. Recalde González et al. (2024) destacan que la cuentoterapia fortalece la regulación emocional al abrir momentos de expresión guiada. Y ese momento empieza, justamente, cuando la narración termina.

En esa conversación, las emociones encuentran palabras. Tal vez alguien dice que el personaje le dio miedo, otro confiesa que

sintió asco en cierta escena, y una tercera voz admite que quiso llorar. Lo importante no es juzgar la reacción, sino acogerla. Según Recalde González et al. (2024), la cuentoterapia permite trabajar emociones complejas en un ambiente pedagógico que favorece la comprensión y el autocontrol. El aula se transforma entonces en un pequeño círculo de confianza donde cada experiencia tiene lugar, sin burlas ni etiquetas que lastimen.

Hablar después del cuento también ayuda a reconocer emociones que incomodan. El asco, por ejemplo, suele provocar risas nerviosas o gestos de rechazo. Sin embargo, cuando se aborda con naturalidad, deja de ser motivo de vergüenza. Recalde González et al. (2024) explican que el trabajo narrativo facilita procesos de regulación emocional, especialmente en edades tempranas. Conversar sobre lo que produjo rechazo en la historia permite entender que esa emoción cumple una función protectora. Y al comprenderla, el niño aprende a manejarla con mayor serenidad.

Hay algo poderoso en escuchar que otro sintió lo mismo que tú. Esa coincidencia crea un puente invisible entre compañeros. De pronto, la emoción deja de ser asunto privado y se convierte en experiencia compartida. El diálogo posterior fortalece la empatía, porque invita a ponerse en el lugar del personaje y del compañero. Recalde González et al. (2024) señalan que la estrategia de cuentoterapia promueve habilidades de regulación y convivencia. Y esas habilidades no se enseñan con discursos largos, sino con conversaciones sinceras que nacen del relato.

Además, el docente cumple un papel delicado en este espacio. No se trata de imponer interpretaciones, sino de acompañar con preguntas abiertas, con una escucha atenta que valide sin exagerar. Tú puedes sentir la diferencia entre un interrogatorio y una charla genuina. En la cuentoterapia, como plantean Recalde González et al. (2024), la mediación pedagógica orienta la expresión emocional hacia procesos de autorregulación.

Así, el diálogo se convierte en guía amable que ayuda a transformar la reacción impulsiva en reflexión consciente.

Figura 7

Diálogo posterior al cuento como espacio emocional que favorece la regulación afectiva y la expresión guiada.



Ese momento posterior al cuento deja huellas profundas. No es la historia en sí lo que más permanece, sino la conversación que permitió entenderla desde el corazón. Cuando el niño se atreve a decir “me dio miedo” o “eso me desagradó”, está dando un paso hacia el autoconocimiento. Y tú, al sostener ese espacio con respeto, estás sembrando inteligencia emocional. Recalde González et al. (2024) afirman que la cuentoterapia fortalece la regulación emocional en la educación inicial. En ese diálogo compartido, la emoción encuentra dirección y sentido.

2.9. Dramatizar historias para vivenciar emociones

Cuando un cuento deja la página y se convierte en movimiento, algo se enciende en el aula. Los niños ya no están sentados escuchando; ahora caminan, gesticulan, cambian la voz. Dramatizar historias es abrir la puerta a una experiencia que atraviesa el cuerpo entero. Tú lo ves en esas mejillas encendidas, en los pasos apresurados, en la risa que brota sin pedir permiso. Bonev et al. (2025) destacan que la dramatización favorece la creatividad y fortalece el desarrollo integral en la primera infancia. Y esa creatividad no es abstracta: se siente en la piel, en la respiración agitada, en el brillo de los ojos.

Cuando un niño interpreta al personaje que tiene miedo, su cuerpo habla antes que las palabras. Se encoge, duda, mira alrededor. Y en ese gesto aprende a reconocer esa emoción en sí mismo. No es teoría; es vivencia directa. Bonev et al. (2025) afirman que integrar cuentos y dramatización potencia la expresión emocional y la comprensión de experiencias internas. Actuar permite experimentar sin riesgo real, probar respuestas distintas, ensayar valentía. El aula se convierte en escenario y refugio al mismo tiempo.

Hay algo profundamente liberador en ponerse en el lugar de otro. Al representar al personaje que se siente triste o enojado, el niño amplía su mirada. Comprende que cada emoción tiene razones, matices, historias detrás. Tú puedes notar que después de la dramatización surgen comentarios más empáticos, más atentos. Bonev et al. (2025) señalan que estas prácticas fortalecen habilidades sociales y comunicativas desde edades tempranas. No se trata de formar actores profesionales, sino de cultivar sensibilidad y comprensión a través del juego dramático.

Además, dramatizar despierta la imaginación corporal. Las manos se convierten en alas, una silla pasa a ser montaña, un pañuelo representa el mar. Ese juego simbólico activa la creatividad

y da forma visible a lo que antes era interno. Según Bonev et al. (2025), la combinación de cuento y representación escénica estimula procesos creativos que enriquecen el aprendizaje infantil. Y cuando la emoción encuentra gesto y movimiento, se integra con mayor profundidad. El niño no memoriza; experimenta.

En este proceso, el docente acompaña con mirada atenta y guía respetuosa. Ofrece consignas claras, anima a participar, cuida que nadie quede excluido. Tú sabes que no todos quieren hablar en público, pero muchos se animan cuando pueden expresarse con el cuerpo. Bonev et al. (2025) subrayan que la dramatización favorece un entorno participativo donde cada niño aporta desde sus posibilidades. Esa participación fortalece la confianza y alimenta la autoestima, porque cada intervención suma al relato colectivo.

Hay cansancio alegre, abrazos espontáneos, comentarios emocionados. La historia ya no pertenece al libro; ahora es parte de la memoria compartida del grupo. Dramatizar historias permite que las emociones se vivan de forma tangible, cercana y significativa. Como plantean Bonev et al. (2025), fomentar la creatividad a través de cuentos y dramatización en la primera infancia contribuye al desarrollo emocional y social. Y en ese escenario improvisado, la infancia aprende sintiendo, actuando y compartiendo.

2.10. Inventar finales emocionales alternativos

Hay algo fascinante cuando el cuento parece terminar... y alguien levanta la mano para decir: “¿Y si no acabara así?”. En ese instante, el aula se llena de una energía distinta, más libre, más vibrante. Inventar finales emocionales alternativos permite que los niños no se conformen con un desenlace fijo, sino que dialoguen con él. Tú puedes ver sus ojos encendidos, sus cuerpos inclinados hacia adelante, deseosos de cambiar la historia. Gilces Muñoz y Patiño López (2026) señalan que el uso de cuentos infantiles potencia la imaginación y amplía las posibilidades creativas en la

infancia. Cambiar el final es, en el fondo, ampliar el horizonte emocional.

Cuando un personaje queda triste al final del relato, ofrecer otra posibilidad abre un espacio de esperanza. Tal vez alguien propone que reciba ayuda, que pida perdón o que encuentre una solución inesperada. Ese ejercicio no niega la emoción inicial; la transforma. Gilces Muñoz y Patiño López (2026) destacan que los cuentos favorecen procesos imaginativos que fortalecen el pensamiento flexible en los niños. Y esa flexibilidad también es emocional: permite reconocer que una situación difícil puede tener más de una salida.

A veces, el final alternativo no es feliz en el sentido tradicional. Puede ser más honesto, más cercano a lo que el niño siente. Quizá alguien decide que el personaje aprende a convivir con su miedo en lugar de eliminarlo por completo. Esa decisión revela comprensión profunda. Tú escuchas esas propuestas y descubres cuánto han entendido sobre la historia y sobre sí mismos. Según Gilces Muñoz y Patiño López (2026), el trabajo con cuentos estimula la creatividad como base para el desarrollo integral infantil. Crear otros desenlaces fortalece la capacidad de pensar y sentir con mayor amplitud.

Además, inventar nuevos finales permite que los niños proyecten sus propias experiencias en la narración. El cuento deja de ser algo externo y se convierte en espejo. Cuando un niño propone que el personaje hable con su familia o busque apoyo en un amigo, está reflejando necesidades reales. Gilces Muñoz y Patiño López (2026) afirman que la literatura infantil impulsa la construcción de escenarios imaginativos que enriquecen la comprensión de la realidad. Esos escenarios funcionan como laboratorio emocional donde se ensayan soluciones posibles.

En el aula, este ejercicio también fortalece la escucha. Cada propuesta es distinta, y todas merecen atención. Tú puedes percibir

que, al oír el final creado por otro compañero, se despiertan nuevas ideas. La historia se vuelve colectiva, dinámica, abierta. Gilces Muñoz y Patiño López (2026) resaltan que el cuento infantil fomenta procesos participativos que dinamizan la imaginación. Y esa participación no es superficial; involucra emociones, recuerdos y deseos que se entrelazan en la construcción compartida del relato.

Figura 8

Inventión de finales emocionales alternativos como estímulo de la imaginación y la flexibilidad emocional en la infancia.



Al terminar la actividad, el cuento ya no pertenece a un autor lejano. Ahora es del grupo, tejido con voces diversas. Inventar finales emocionales alternativos enseña que la vida, como las historias, ofrece caminos variados. Tú acompañas ese proceso y compruebas que los niños no necesitan respuestas cerradas, sino

oportunidades para crear. Como sostienen Gilces Muñoz y Patiño López (2026), el uso de cuentos infantiles fortalece la imaginación y amplía el desarrollo creativo. Y en ese acto de reinventar finales, la infancia aprende que siempre puede reescribir su propia historia con sensibilidad y valentía.

Capítulo 3:

Juegos sensoriales para reconocer y regular emociones

El aprendizaje emocional en la primera infancia no ocurre únicamente en la mente; tiene una base tangible, corpórea, que a menudo se subestima en las propuestas pedagógicas tradicionales. Cuando un niño toca una textura, escucha un sonido o percibe un aroma, algo se activa en su interior que va más allá de la mera curiosidad sensorial. Esa experiencia es, ante todo, un encuentro con una emoción. Constantino Aguilar (2026) plantea que la experiencia emocional se enlaza con los sentidos y adquiere significado en la vivencia corporal, porque sentir es una forma de comprender el mundo desde adentro hacia afuera. El cuerpo se convierte en territorio de indagación afectiva.

Abrir la mano y dejar que los dedos exploren la arena tibia, la plastilina suave o una tela áspera no es un acto menor. Esas sensaciones despiertan reacciones espontáneas: el niño frunce el ceño, sonrío, aparta la mano o la presiona con más fuerza. En cada gesto hay una pista sobre su estado interno. Gracia Mendoza y Aguilar Morocho (2025) destacan que la seguridad se construye mediante experiencias sensoriales estructuradas que reducen riesgos y fortalecen la confianza corporal. Ofrecer espacios táctiles con intención emocional brinda un refugio donde el cuerpo aprende a regularse.

Los colores y los sonidos también intervienen en esta alquimia afectiva. Un rojo intenso puede acelerar el pulso; un azul suave invita a la pausa. Una melodía tranquila acuna la inquietud, mientras un ritmo vivo despierta el movimiento. La infancia percibe estas variaciones con una sensibilidad que los adultos, con el tiempo, suelen atenuar. Fontorbes, Granie y Lorda (2022) señalan que las imágenes y los sonidos ofrecen otras vías de acceso al conocimiento, al articular percepción y emoción en una experiencia integrada. El aula puede transformarse en un paisaje sonoro y cromático cargado de significado.

Dentro de ese paisaje, los rincones sensoriales adquieren una relevancia particular. Un espacio pensado con cojines mullidos,

frascos aromáticos y objetos variados no es un adorno decorativo. Es un territorio simbólico donde el niño puede detenerse, reorganizar su energía y encontrar calma. La intención pedagógica marca la diferencia: cada material está elegido por lo que puede evocar. Sierra (2025) afirma que el rincón de experiencias vivas favorece el aprendizaje multisensorial y el desarrollo integral de los sentidos, articulando percepción y vivencia afectiva. Allí la emoción se vuelve tangible.

Sin embargo, no toda experiencia sensorial necesita una estructura previa. El juego libre, ese espacio sin instrucciones fijas, permite que el niño exprese su mundo interno con una honestidad que pocas actividades dirigidas logran alcanzar. Las cajas de cartón se convierten en castillos, las telas en mares, las piedras en personajes silenciosos. En esa transformación creativa, la emoción fluye sin censura. Ávila Preciado et al. (2024) señalan que el juego favorece el desarrollo socioemocional al permitir la expresión simbólica de vivencias significativas. El niño juega, y al hacerlo, se dice a sí mismo.

En otras ocasiones, el cuerpo acumula tensiones que necesitan una salida. Una mañana inquieta, una discusión no resuelta, una frustración silenciosa pueden traducirse en hombros rígidos o movimientos bruscos. Ofrecer actividades corporales breves —saltar, estirarse, sacudir brazos y piernas— permite liberar esa energía contenida. Escobar-Vargas (2025) sostiene que las estrategias de movimiento corporal favorecen la concentración y mejoran la disposición hacia el aprendizaje. El cuerpo encuentra un cauce, y la mente, aliviada, recupera apertura.

La respiración, ese acto tan automático, puede convertirse en un juego regulador. Soplar como si se inflara un globo, mover una pluma imaginaria o apagar una vela con el aire lento transforma la atención hacia el interior. Los niños pequeños responden a estas dinámicas con una naturalidad asombrosa. Cabezas, Landazuri y Angulo (2025) destacan que el juego fortalece el desarrollo

socioafectivo al integrar estrategias que favorecen la regulación emocional en edades tempranas. Respirar jugando es aprender a aquietarse desde el placer, no desde la exigencia.

La observación atenta del juego se convierte entonces en una herramienta de lectura emocional. El adulto que mira sin apresurarse a intervenir descubre patrones, repeticiones, silencios que hablan. Un niño que construye y destruye una y otra vez puede estar ensayando el control de la pérdida; otro que cuida un muñeco con ternura está practicando el afecto. Pinzon (2025) señala que el juego dramático fortalece la expresión emocional al ofrecer escenarios simbólicos donde los niños proyectan vivencias personales. Observar es también comprender.

Acompañar este entramado sensorial y lúdico requiere una presencia delicada. No se trata de dirigir cada gesto ni de corregir cada reacción. Se trata de estar disponible, con voz serena y mirada atenta, ofreciendo materiales simples pero cargados de intención. Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022) explican que los procesos emocionales influyen de manera directa en la experiencia de aprendizaje. Una piedra lisa, una tela suave o una melodía pausada pueden ser detonantes de procesos afectivos profundos si se presentan con respeto.

El juego sensorial, en todas sus formas, construye puentes entre el mundo exterior y el mundo interior. La infancia necesita espacios donde sentir esté permitido, donde el cuerpo no sea un estorbo sino un aliado, donde la emoción encuentre cauces visibles. Constantino Aguilar (2026) recuerda que la emoción no es un añadido superficial a la existencia, sino un eje que organiza la experiencia humana. Educar desde esa certeza implica ofrecer ambientes donde los sentidos, el movimiento y el juego se entrelacen en una danza que da forma al aprendizaje emocional.

3.1. Sentir con los sentidos para comprender emociones

Figura 9

Experiencias sensoriales como vía para la comprensión emocional en la primera infancia, integrando percepción y significado afectivo.



Sentir con los sentidos es, en la primera infancia, una puerta abierta hacia el universo emocional. El tacto, el olor, la textura de una masa blanda entre los dedos o el sonido inesperado de una campanita despiertan algo más que curiosidad: despiertan vivencias. Cuando una niña acaricia arena tibia o percibe el aroma dulce de una fruta recién cortada, no está jugando sin más; está aprendiendo a reconocer aquello que se agita dentro de ella. Tal como plantea Constantino Aguilar (2026), la experiencia emocional se enlaza con los sentidos y adquiere significado en la vivencia

corporal, porque sentir es una forma de comprender el mundo desde adentro hacia afuera.

En los juegos sensoriales, el cuerpo se convierte en maestro silencioso. Las manos pintadas de colores vibrantes transmiten alegría o sorpresa; una tela áspera puede provocar rechazo o incomodidad. Y ahí, en esa reacción espontánea, se abre una conversación genuina. “La emoción es una experiencia cargada de sentido que organiza la percepción y la acción humana” (Constantino Aguilar, 2026). Cuando un niño frunce el ceño al tocar algo frío y luego sonrío al recibir una caricia cálida, está ordenando su mundo interior. No es un proceso mecánico; es una danza íntima entre sensación y significado.

A veces, el aula se transforma en un pequeño laboratorio de sensaciones. Hay cajas misteriosas que guardan objetos suaves, rugosos o esponjosos; hay sonidos que despiertan risas o inquietud. El adulto acompaña, observa y nombra: “¿Te hizo sentir tranquilo?”, “¿Te dio un poco de miedo?”. En ese intercambio cercano, el niño empieza a poner palabras a lo que antes era un torbellino difuso. Constantino Aguilar (2026) recuerda que las emociones cumplen funciones orientadoras en la existencia humana; guían decisiones, moldean vínculos y dan color a la experiencia. Cuando reconocemos esas señales tempranas, estamos fortaleciendo la regulación emocional desde la raíz.

También hay algo profundamente humano en la repetición de ciertas experiencias sensoriales. El niño que vuelve una y otra vez a la plastilina suave busca seguridad, un refugio táctil que le devuelve calma. El sonido rítmico de una maraca puede aliviar tensiones invisibles. Así, el cuerpo aprende que puede transitar del enojo a la serenidad mediante estímulos concretos. Las emociones no flotan en el aire; se encarnan. Como señala Constantino Aguilar (2026), la experiencia emocional integra funciones, significados y sentidos en la vida cotidiana, articulando lo biológico con lo simbólico.

En este proceso, el rol del adulto es cercano y atento. No impone interpretaciones rígidas; acompaña con sensibilidad y apertura. Cuando valida lo que el niño siente frente a una textura desagradable o un sonido estridente, le está diciendo: “Tu experiencia importa”. Ese reconocimiento fortalece la autoestima y la confianza. Poco a poco, el niño aprende que puede atravesar sensaciones intensas sin quedar atrapado en ellas. La regulación emocional nace ahí, en el diálogo entre el cuerpo que siente y la palabra que comprende.

Desde esa experiencia tangible, los niños construyen mapas internos que les ayudan a orientarse en sus relaciones y decisiones. Como afirma Constantino Aguilar (2026), la emoción no es un añadido superficial a la existencia, sino un eje que organiza la experiencia humana. Y cuando educamos desde esa certeza, estamos formando seres más conscientes, empáticos y capaces de habitar sus propios sentimientos con serenidad.

3.2. Juegos táctiles para la calma y la seguridad

El tacto tiene algo profundamente reconfortante. Cuando un niño aprieta una pelota blanda o acaricia una manta tibia, su respiración cambia, los hombros se aflojan y la mirada se aquieta. En esos gestos pequeños se construye una sensación de refugio. Los juegos táctiles no son un pasatiempo cualquiera; son puentes hacia la calma. El contacto con texturas suaves, con masas moldeables o con agua templada, crea un territorio seguro donde el cuerpo aprende que puede relajarse. Y cuando el cuerpo descansa, la emoción encuentra un cauce más sereno para expresarse.

Hay niños que llegan al aula con el ceño fruncido, con las manos inquietas, con una energía que parece desbordarse. Entonces aparece la caja de arena fina, la plastilina aromática o las bolsas sensoriales llenas de gel brillante. El contacto repetido, rítmico, casi meditativo, va ordenando la sensación interna. Gracia Mendoza y Aguilar Morocho (2025) destacan que la seguridad se

construye mediante experiencias sensoriales estructuradas que reducen riesgos y fortalecen la confianza corporal. Esa idea, llevada al terreno táctil, nos recuerda que tocar con intención también protege emocionalmente.

Cuando el adulto acompaña estos juegos con una voz suave y presencia cercana, el niño percibe algo más que una actividad: percibe cuidado. Se siente visto. Y esa percepción transforma la experiencia. “La prevención implica crear entornos seguros que promuevan bienestar físico y emocional” (Gracia Mendoza & Aguilar Morocho, 2025). Aunque su estudio se centra en la seguridad acuática, su planteamiento dialoga con cualquier espacio educativo. La calma no aparece por azar; se construye con ambientes previsibles, materiales adecuados y adultos atentos que sostienen sin invadir.

Las manos, pequeñas y curiosas, buscan texturas que les den estabilidad. Hay quienes prefieren la suavidad de una esponja húmeda; otros encuentran paz en el roce firme de semillas dentro de una botella sensorial. Cada elección habla de una necesidad interna. El juego táctil ofrece una forma concreta de canalizar la tensión, de transformar el nerviosismo en movimiento organizado. En esa repetición aparece la seguridad, como un susurro que dice: “Aquí estás bien”. El cuerpo aprende que puede regularse sin miedo, que la intensidad emocional no tiene que desbordarse.

También es hermoso observar el brillo en los ojos cuando descubren que pueden calmarse por sí mismos. Aprietan, moldean, acarician... y poco a poco el enojo se diluye. Gracia Mendoza y Aguilar Morocho (2025) afirman que la educación en seguridad fortalece la autonomía y la capacidad de respuesta ante situaciones complejas. Desde el juego táctil, esa autonomía se traduce en algo sencillo y poderoso: reconocer la propia sensación y actuar para equilibrarla. El niño no queda atrapado en el malestar; encuentra herramientas en sus propias manos.

Estos juegos no se tratan únicamente de materiales atractivos, sino de experiencias que abrazan. La textura suave, la presión firme, el calor agradable construyen un lenguaje silencioso de protección. Usted, que acompaña a la infancia, puede notar ese cambio casi imperceptible cuando el cuerpo se relaja y la respiración se vuelve más profunda. En ese instante, la seguridad deja de ser una idea abstracta y se convierte en una vivencia palpable. Y desde ahí, con calma y confianza, el aprendizaje emocional florece con naturalidad.

3.3. Colores, sonidos y emociones

Los colores hablan, aunque no pronuncien palabra alguna. Un rojo vibrante puede encender la energía de un grupo; un azul suave trae consigo una sensación de pausa, casi como una brisa fresca al final de la tarde. En la infancia, el contacto con tonalidades intensas o delicadas despierta respuestas inmediatas. Usted lo ha visto: el niño que se inclina hacia el amarillo luminoso con una sonrisa amplia, o quien prefiere los verdes tranquilos cuando necesita serenarse. El color se convierte en un lenguaje emocional primario, directo, lleno de matices que el cuerpo reconoce antes de poder explicarlos.

Los sonidos, por su parte, atraviesan el ánimo con una fuerza sorprendente. Una melodía suave puede acunar la inquietud; un ritmo acelerado despierta movimiento y entusiasmo. En el aula, los juegos que combinan música, palmas y objetos sonoros permiten que los niños identifiquen variaciones internas casi sin darse cuenta. Fontorbes, Granie y Lorda (2022) señalan que las imágenes y los sonidos ofrecen otras vías de acceso al conocimiento, al articular percepción y emoción en una experiencia integrada. Así, el aprendizaje no se limita a lo verbal; vibra en cada nota, en cada eco compartido.

Cuando colores y sonidos se entrelazan, el ambiente cambia. Piense en una sala iluminada con luces cálidas mientras

suenan una música tranquila: el cuerpo se relaja, la respiración encuentra ritmo. En contraste, tonos brillantes y percusión animada despiertan risas y movimiento espontáneo. Fontorbes et al. (2022) destacan que sentir un territorio de vida implica articular imágenes, sonidos y emociones como un tejido inseparable. Trasladado al espacio educativo, esto significa que cada elección estética influye en el clima emocional que se construye día a día.

En la práctica, los juegos sensoriales pueden invitar a pintar al compás de diferentes melodías o a elegir un color que represente el estado de ánimo del momento. Algunos niños cubren la hoja con trazos intensos cuando están inquietos; otros dibujan líneas suaves mientras escuchan música lenta. Esa expresión libre abre un diálogo honesto. Usted puede preguntar con cercanía: “¿Ese color te hace sentir alegre o tranquilo?”. Y de pronto, la emoción encuentra una forma visible, casi tangible, que facilita su reconocimiento y regulación.

También hay instantes en los que el silencio tiene su propia tonalidad. Tras una actividad sonora intensa, una pausa permite que los niños perciban el contraste, que noten el cambio interno. Ese juego entre estímulo y quietud fortalece la conciencia emocional. Fontorbes et al. (2022) sostienen que las formas sensibles de aproximarse al conocimiento amplían la comprensión de la experiencia humana. En la infancia, esa ampliación se traduce en sensibilidad hacia los propios estados afectivos y hacia los de los demás.

Trabajar con colores y sonidos no es una cuestión decorativa; es una invitación a sentir con profundidad. Cada tonalidad, cada melodía, deja una huella emocional que orienta la convivencia y el aprendizaje. Cuando el niño aprende a decir “este azul me calma” o “esa música me pone nervioso”, está dando un paso importante hacia la autorregulación. Y usted, al acompañar con atención y calidez, participa en ese proceso delicado y poderoso en el que la percepción se transforma en comprensión emocional.

Figura 10

Relación entre colores, sonidos y emociones en el aula infantil, destacando su influencia en el clima afectivo y la autorregulación.



3.4. Rincones sensoriales con intención emocional

Un rincón sensorial con intención emocional no es un espacio improvisado; es un pequeño refugio pensado con delicadeza. Cuando usted organiza cojines suaves, frascos con aromas sutiles y cajas con texturas variadas, está diseñando una experiencia que abraza. El niño entra y percibe algo distinto: la luz es más cálida, el ruido disminuye, el cuerpo se dispone a descansar o a reencontrarse. No es decoración. Es una invitación silenciosa a reconocer lo que siente. Ese rincón se convierte en territorio seguro, donde la emoción puede mostrarse sin miedo ni presión.

La intención emocional marca la diferencia. No se trata de acumular materiales llamativos, sino de elegir cada elemento con un propósito claro: calmar, energizar, reconfortar. Sierra (2025) afirma que el rincón de experiencias vivas favorece el aprendizaje multisensorial y el desarrollo integral de los sentidos, articulando percepción y vivencia afectiva. Cuando el niño manipula semillas, escucha sonidos suaves o percibe un aroma familiar, no está ocupado sin más; está organizando su mundo interior. Y esa organización tiene efectos visibles en su conducta y en su manera de relacionarse.

Hay días en que algunos niños llegan inquietos, con movimientos rápidos y miradas dispersas. El rincón sensorial actúa entonces como pausa necesaria. Sentarse en una alfombra mullida, apretar una pelota antiestrés o balancearse suavemente puede transformar la tensión en serenidad. Sierra (2025) destaca que estos espacios promueven exploración activa y bienestar integral, integrando cuerpo y emoción en un mismo proceso. Usted puede notar ese cambio casi imperceptible cuando la respiración se vuelve más profunda y el gesto se suaviza. Es un ajuste interno que habla de seguridad.

También existen rincones pensados para activar y motivar cuando el ánimo decae. Colores vivos, instrumentos musicales sencillos y materiales que invitan al movimiento despiertan entusiasmo. La intención emocional aquí es distinta: revitalizar, despertar energía positiva, favorecer la expresión. Al alternar espacios de calma y dinamismo, el aula ofrece oportunidades para transitar diferentes estados afectivos sin quedar atrapado en uno. El niño aprende que puede moverse entre emociones con apoyo y recursos adecuados, desarrollando mayor conciencia de sí mismo.

La clave está en el acompañamiento. Usted no dirige cada acción, pero permanece cercano, disponible. Observa, escucha, nombra con respeto. Cuando un niño permanece largo rato tocando una tela suave, quizá está buscando consuelo; cuando

golpea un tambor con fuerza, tal vez necesita liberar frustración. Sierra (2025) señala que el aprendizaje multisensorial fortalece la integración de experiencias significativas. Esa integración se potencia cuando el adulto valida la vivencia emocional sin juicio, ofreciendo palabras que ayudan a comprender lo que ocurre internamente.

Un rincón sensorial con intención emocional es un gesto pedagógico lleno de humanidad. Es reconocer que aprender también implica sentir, que el cuerpo participa activamente en la construcción del equilibrio afectivo. Cada textura, cada sonido, cada aroma tiene la posibilidad de sostener o transformar una emoción. Y cuando el niño descubre que dispone de un lugar para regularse, crece en confianza. Ese crecimiento no es ruidoso ni espectacular; es sereno, profundo y auténtico, como una semilla que encuentra tierra fértil para desarrollarse.

3.5. El juego libre como expresión emocional

El juego libre es ese momento en que el niño respira a su propio ritmo. No hay instrucciones rígidas ni resultados esperados; hay movimiento espontáneo, risas que estallan sin aviso, silencios concentrados. Usted lo ha visto: una caja vacía que se convierte en casa, barco o escondite. En esa transformación creativa se cuelan emociones profundas. Alegría, frustración, entusiasmo, incluso celos cuando otro interviene en la historia. El juego libre abre un espacio honesto donde el niño expresa lo que siente sin filtros académicos, y ese desahogo natural fortalece su equilibrio interno.

Cuando un niño organiza muñecos y representa escenas familiares, está dando forma a experiencias que tal vez no puede verbalizar. A veces reproduce discusiones; otras, crea finales felices. Ávila Preciado et al. (2024) señalan que el juego favorece el desarrollo socioemocional al permitir la expresión simbólica de vivencias significativas. Esa expresión no es un adorno pedagógico; es un proceso de elaboración afectiva. Mientras juega, el niño

ordena su mundo interno, ensaya respuestas y encuentra maneras de tramitar emociones que de otro modo quedarían dispersas.

El juego libre también permite que el cuerpo hable. Correr con intensidad puede liberar tensión acumulada; construir con bloques exige paciencia y tolerancia ante el error. En cada acción hay una emoción que se mueve. Ávila Preciado et al. (2024) destacan que el juego potencia habilidades como la empatía, la autorregulación y la cooperación. Cuando un niño negocia reglas con sus pares o acepta perder en una dinámica inventada, está fortaleciendo recursos emocionales que le acompañarán más allá del aula. Usted presencia ahí un aprendizaje silencioso pero poderoso.

Hay algo profundamente revelador en observar sin intervenir de inmediato. El adulto atento descubre matices: quién busca liderar, quién prefiere observar, quién necesita apoyo para integrarse. El juego libre se convierte en espejo del mundo interior. Y, al mismo tiempo, en oportunidad para crecer. Si surge un conflicto, no es un fracaso; es terreno fértil para aprender a dialogar y reparar. En esa interacción auténtica, las emociones dejan de ser abstractas y se vuelven experiencia compartida.

Además, el juego libre ofrece alivio emocional. Después de una actividad estructurada, disponer de tiempo para crear a voluntad relaja la presión y devuelve la sensación de autonomía. Ávila Preciado et al. (2024) afirman que el juego contribuye al bienestar integral al fortalecer la autoestima y la seguridad personal. Cuando el niño siente que sus ideas valen, que puede inventar mundos y sostenerlos con su imaginación activa, su confianza crece. Y esa confianza se refleja en su manera de participar y vincularse.

Permitir el juego libre es confiar en la capacidad interna de la infancia para autorregularse y expresarse. No es ausencia de acompañamiento, sino presencia respetuosa. Usted ofrece un

entorno seguro, materiales accesibles y escucha cercana. Lo demás fluye con naturalidad. Entre risas, pequeñas disputas y reconciliaciones espontáneas, los niños aprenden a reconocer lo que sienten y a gestionarlo con mayor equilibrio. El juego, en su libertad, se convierte en un lenguaje emocional auténtico que construye bases sólidas para la vida.

Figura 11

Juego libre como escenario de expresión emocional espontánea, favoreciendo el desarrollo socioemocional y la creatividad infantil.



3.6. Actividades corporales para liberar tensiones

Hay días en que el cuerpo infantil parece una cuerda demasiado tensa. Los hombros rígidos, los pies inquietos, la mirada dispersa. En esos momentos, pedir silencio absoluto puede

aumentar la presión. En cambio, ofrecer movimiento transforma el ambiente. Saltar, estirarse, girar los brazos con amplitud... el cuerpo empieza a soltar lo que acumuló. Usted lo nota enseguida: la respiración se amplía y el gesto se suaviza. Las actividades corporales no son un descanso improductivo; son una vía directa para liberar tensiones que, de otra manera, se traducen en irritabilidad o desconexión.

El movimiento tiene un efecto regulador que atraviesa emoción y pensamiento. Escobar-Vargas (2025) sostiene que las estrategias de movimiento corporal favorecen la concentración y mejoran la disposición hacia el aprendizaje. Esa mejora no aparece por arte de magia; se construye cuando el cuerpo encuentra espacio para expresarse. Una secuencia breve de saltos coordinados o una caminata consciente alrededor del aula pueden reorganizar la energía dispersa. El niño que estaba inquieto vuelve a su asiento con mayor claridad mental y menor carga emocional.

También están las dinámicas que combinan fuerza y liberación: empujar la pared con intensidad, hacer “sacudidas” de brazos y piernas, tensar y relajar músculos en secuencias guiadas. Estas prácticas permiten descargar frustración contenida sin dañar a nadie. Escobar-Vargas (2025) explica que integrar pausas activas en la rutina escolar impacta positivamente en la autorregulación. Cuando el niño siente que puede mover su cuerpo para equilibrarse, experimenta una sensación de control saludable. No queda atrapado en la incomodidad; encuentra una salida física y segura.

Hay algo profundamente humano en bailar sin coreografía fija. La música comienza y los cuerpos responden con libertad. Algunos saltan con entusiasmo; otros se balancean con suavidad. En esa diversidad se manifiestan estados emocionales distintos. Usted, como adulto acompañante, puede observar sin juicio, validando cada expresión. Después del movimiento, el silencio adquiere otro matiz. Ya no es tensión contenida, sino calma

conquistada a través de la acción. El contraste permite reconocer el efecto del ejercicio en la vivencia interna.

No se trata de agotar a los niños, sino de ofrecer oportunidades breves y significativas para canalizar energía. Escobar-Vargas (2025) subraya que el movimiento planificado dentro del aula fortalece procesos atencionales y bienestar general. Esa planificación implica sensibilidad: elegir el momento oportuno, leer señales corporales, ajustar la intensidad. Cuando la actividad está alineada con la necesidad emocional del grupo, el cambio es evidente. La atmósfera se vuelve más ligera, la disposición al diálogo mejora y la convivencia se armoniza.

Las actividades corporales para liberar tensiones nos recuerdan que el aprendizaje no ocurre en mentes aisladas, sino en cuerpos vivos. El niño necesita moverse para sentirse en equilibrio. Usted puede ofrecer ese espacio con intención y cuidado, transformando la energía acumulada en vitalidad constructiva. Después de correr, estirarse o bailar, el rostro se ilumina con una serenidad distinta. Es la tranquilidad que llega tras haber soltado el peso interno, una tranquilidad que prepara el terreno para aprender con mayor apertura y confianza.

3.7. Juegos de respiración adaptados a niños pequeños

Respirar parece algo tan natural que a veces pasa desapercibido, pero en la infancia puede convertirse en un pequeño ritual de equilibrio. Cuando un niño está alterado, su respiración se vuelve rápida, entrecortada, casi temblorosa. Usted lo percibe en el pecho agitado y en la mirada inquieta. Transformar ese acto automático en un juego cambia por completo la experiencia. Soplar como si inflaran un globo gigante o como si movieran suavemente una pluma invisible convierte la respiración en algo cercano, amable, fácil de practicar sin presión.

Los juegos de respiración adaptados a niños pequeños necesitan sencillez y ritmo. Contar hasta tres mientras inhalan y luego soltar el aire como si apagarán una vela crea una dinámica lúdica que capta su atención. Cabezas, Landazuri y Angulo (2025) destacan que el juego fortalece el desarrollo socioafectivo al integrar estrategias que favorecen la regulación emocional en edades tempranas. Desde esa perspectiva, respirar jugando no es una técnica rígida; es una experiencia afectiva que vincula cuerpo, emoción y vínculo pedagógico.

Hay momentos en que la respiración compartida construye una sensación de unidad. Sentados en círculo, con las manos sobre el abdomen, los niños observan el movimiento de su cuerpo al tomar aire. Algunos ríen al notar que su “barriguita sube y baja”; otros se concentran con seriedad adorable. Esa atención al propio cuerpo abre una puerta a la calma. Cabezas et al. (2025) señalan que las estrategias lúdicas promueven seguridad emocional y confianza interpersonal, elementos que se fortalecen cuando el grupo vive una experiencia de serenidad colectiva.

También pueden incorporarse objetos sencillos: burbujas de jabón, molinillos de papel, cintas ligeras que se mueven con el soplo. El acto de observar el efecto visible del aire refuerza la conciencia corporal. El niño comprende que su respiración tiene impacto, que puede regular la intensidad de su soplo y, con ello, su estado interno. Poco a poco, la tensión disminuye. La frustración encuentra una salida suave. La respiración se convierte en puente entre la agitación y la tranquilidad.

El papel del adulto es acompañar con voz cálida y paciencia. No se trata de exigir silencio absoluto, sino de guiar con cercanía: “Tomamos aire despacio... ahora lo soltamos suave”. La repetición constante crea familiaridad y seguridad. Según Cabezas et al. (2025), el juego como estrategia pedagógica fortalece habilidades emocionales cuando se integra de manera intencional

en la rutina diaria. Esa constancia permite que los niños recurran a la respiración incluso fuera de la actividad guiada.

Figura 12

Juegos de respiración adaptados a niños pequeños como estrategia lúdica para la regulación emocional y la serenidad.



Con el tiempo, usted notará algo hermoso: el niño que antes reaccionaba con llanto inmediato empieza a detenerse un instante y a tomar aire profundo. Es un gesto pequeño, pero habla de aprendizaje interior. Los juegos de respiración adaptados a edades tempranas siembran herramientas duraderas. No requieren materiales complejos ni largos discursos; requieren presencia y sensibilidad. Y en ese intercambio sencillo, el aire que entra y sale se convierte en aliado silencioso de la regulación emocional.

3.8. Materiales simples para grandes experiencias emocionales

A veces creemos que para generar experiencias significativas necesitamos recursos sofisticados, luces especiales o materiales costosos. Y, sin embargo, basta una caja de cartón, unas telas de distintos tamaños o un puñado de piedras lisas para despertar un mundo emocional intenso. Usted lo ha visto: el brillo en los ojos cuando descubren que algo tan sencillo puede transformarse en cueva, barco o tesoro escondido. Los materiales simples tienen una honestidad particular; no imponen una forma única de uso, permiten que el niño proyecte allí su estado interior y lo convierta en juego vivo.

Una hoja en blanco puede convertirse en escenario de desahogo. Trazos fuertes cuando hay enojo, líneas suaves cuando el ánimo es sereno. Un crayón azul no es únicamente un color; puede ser la lluvia que acompaña una tristeza o el cielo que brinda calma. Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022) explican que los procesos emocionales influyen de manera directa en la experiencia de aprendizaje, ya sea frente a un libro ilustrado o un texto escolar. Del mismo modo, el contacto con materiales sencillos activa respuestas afectivas que modelan la vivencia educativa.

Las telas suaves ofrecen consuelo. Las ásperas despiertan alerta o rechazo. Una simple bolsa con arroz permite descargar tensión al apretarla con fuerza. Estos objetos cotidianos se convierten en aliados para reconocer sensaciones internas. Cuando el niño manipula libremente estos elementos, conecta percepción y emoción sin necesidad de largos discursos. Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022) señalan que la dimensión afectiva acompaña el proceso cognitivo, influyendo en la manera en que se construyen significados. Esa afirmación dialoga con el poder de lo sencillo: sentir facilita comprender.

También ocurre algo interesante cuando los materiales no tienen instrucciones rígidas. Una cuerda puede ser serpiente, frontera o puente; una piedra puede representar un personaje fuerte o silencioso. En esa libertad creativa, el niño proyecta vivencias propias. Usted puede notar que, al inventar historias, aparecen emociones que necesitaban espacio para manifestarse. No hace falta intervenir de inmediato; a veces basta observar y luego acompañar con preguntas abiertas que ayuden a poner palabras a lo que se expresó en el juego.

Incluso los libros ilustrados, cuando se presentan con cercanía y tiempo suficiente, se convierten en experiencias emocionales profundas. Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022) destacan que la interacción con imágenes y textos despierta procesos afectivos que influyen en la comprensión. Del mismo modo, un material cotidiano puede convertirse en detonante de reflexión emocional si se ofrece con intención pedagógica. La clave está en la mirada del adulto, en la sensibilidad para reconocer lo que ese objeto despierta en cada niño.

Los materiales simples nos recuerdan que la riqueza emocional no depende del precio ni de la sofisticación. Depende del vínculo, de la apertura, de la posibilidad de sentir sin miedo. Usted puede transformar cualquier elemento cotidiano en oportunidad de crecimiento afectivo cuando lo ofrece con respeto y escucha atenta. En esas experiencias aparentemente pequeñas se construyen recuerdos duraderos. Y en cada piedra, tela o crayón, el niño encuentra un medio para conocerse un poco más.

3.9. Acompañar el juego sin interrumpir la emoción

Acompañar el juego sin interrumpir la emoción requiere una sensibilidad fina, casi como caminar descalzo sobre arena húmeda. Usted está allí, presente, pero no invade. Observa el castillo que se derrumba y la reacción del niño que lo construyó con tanto empeño. Tal vez aprieta los labios, tal vez ríe y vuelve a

empezar. En ese instante, intervenir con instrucciones apresuradas podría cortar el hilo emocional que se está tejiendo. Acompañar significa sostener la escena con mirada atenta, permitir que la vivencia siga su curso y confiar en la capacidad interna del niño para procesarla.

Hay una tentación frecuente: corregir de inmediato, dirigir, ordenar el juego hacia un resultado esperado. Sin embargo, cuando el adulto modula su impulso y opta por la escucha activa, el espacio se llena de autenticidad. Correa (2025) plantea que el juego funciona como herramienta para desarrollar emociones al brindar oportunidades reales de expresión y regulación afectiva. Esa regulación no ocurre bajo presión externa; florece cuando el niño siente que su experiencia es respetada. Usted acompaña con cercanía, pero deja margen para que la emoción se despliegue sin sentirse vigilada.

A veces el juego se torna intenso. Aparecen gritos, disputas por un objeto, lágrimas que brotan con fuerza. En lugar de cortar bruscamente la dinámica, el adulto puede acercarse con voz serena y palabras que reconozcan lo que está pasando: “Veo que estás molesto porque querías ese juguete”. Esa validación no alimenta el conflicto; ofrece contención. Correa (2025) destaca que el juego permite exteriorizar sentimientos que necesitan canalización. Cuando el acompañamiento es respetuoso, el niño aprende que incluso las emociones incómodas tienen un lugar seguro para expresarse.

También existen momentos de alegría desbordante. Risas contagiosas, carreras improvisadas, abrazos espontáneos. En esas escenas, el adulto puede sentirse tentado a poner límites innecesarios por temor al desorden. Sin embargo, sostener la emoción positiva fortalece vínculos y autoestima. Estar presente, sonreír, compartir la experiencia sin dirigirla fortalece la confianza. El niño percibe que su entusiasmo es bienvenido. Esa sensación construye seguridad emocional, base de futuras relaciones sanas.

Acompañar sin interrumpir implica leer señales sutiles. Un silencio prolongado mientras ordena piezas puede indicar concentración profunda; interrumpir con preguntas constantes podría fragmentar esa experiencia. En cambio, una observación discreta y una espera paciente respetan el proceso interno. Correa (2025) subraya que el juego favorece el autoconocimiento emocional cuando el entorno brinda apoyo sin invadir. Ese equilibrio delicado entre cercanía y autonomía es el arte del acompañamiento consciente.

Figura 13

Acompañamiento respetuoso del juego infantil sin interrumpir la emoción, fortaleciendo la confianza y la expresión afectiva.



Acompañar el juego es un acto de confianza mutua. Usted confía en la capacidad del niño para transitar sus emociones, y el

niño confía en que usted estará allí si lo necesita. No se trata de ausencia, sino de presencia cálida y prudente. En ese espacio compartido, la emoción puede desplegarse con naturalidad, crecer, transformarse. Y así, entre risas, frustraciones y pequeños logros, el juego se convierte en un escenario auténtico de aprendizaje emocional profundo.

3.10. Observar el juego como lectura emocional del niño

Observar el juego es como abrir un libro escrito con gestos, silencios y movimientos. Usted mira y, poco a poco, empieza a leer entre líneas. El niño que repite una escena una y otra vez quizá intenta comprender algo que lo inquieta; quien construye torres muy altas puede estar buscando afirmación. Nada de eso aparece en un informe académico, pero se manifiesta con claridad en la dinámica lúdica. El juego se convierte en relato vivo. Y cuando usted lo contempla con atención, descubre emociones que no siempre encuentran palabras.

Hay escenas que hablan con fuerza. El niño que asigna roles estrictos y controla cada detalle puede estar expresando necesidad de seguridad. Otro que destruye lo construido con intensidad podría estar liberando frustración acumulada. Pinzon (2025) señala que el juego dramático fortalece la expresión emocional al ofrecer escenarios simbólicos donde los niños proyectan vivencias personales. Esa proyección es una ventana abierta hacia su mundo interno. Observar sin apresurarse a juzgar permite captar matices que orientan el acompañamiento pedagógico.

La lectura emocional del juego requiere sensibilidad. No se trata de interpretar cada gesto como si fuera un enigma oculto, sino de percibir patrones y cambios. Usted puede notar que un niño antes participativo ahora prefiere aislarse en actividades solitarias, o que otro incrementa la intensidad de sus historias de conflicto. Pinzon (2025) destaca que la mediación respetuosa en espacios lúdicos favorece la exteriorización afectiva. Esa mediación

comienza con la observación atenta, con la disposición a escuchar lo que el juego comunica sin palabras.

También es importante reconocer las emociones positivas que se manifiestan en el juego. La cooperación espontánea, el cuidado hacia un muñeco que “está enfermo”, la risa compartida durante una escena divertida revelan empatía y alegría. No todo es tensión o conflicto. El juego ofrece un abanico amplio de experiencias afectivas. Cuando usted registra esos momentos y los valora, fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia del niño. La observación se convierte entonces en reconocimiento.

A veces, después de observar, llega el momento de intervenir con delicadeza. Una pregunta abierta puede ampliar la comprensión: “¿Qué siente tu personaje ahora?”. Esa invitación, formulada con tono cálido, ayuda a traducir acción en palabra. Según Pinzon (2025), el juego dramático enriquece la expresión emocional cuando se acompaña de espacios de diálogo reflexivo. El equilibrio está en intervenir sin romper la autenticidad de la experiencia. Primero se observa, luego se conversa.

Observar el juego como lectura emocional implica mirar con empatía y paciencia. Usted no busca respuestas rápidas, sino comprender procesos. El juego es un texto dinámico que cambia día a día, y cada escena aporta pistas sobre el estado interno del niño. En esa lectura atenta, el adulto encuentra claves para apoyar, contener y fortalecer. Así, el aula se transforma en un espacio donde las emociones no se esconden, sino que se reconocen y se acompañan con respeto y humanidad.

Capítulo 4:

Rutinas diarias que fortalecen la inteligencia emocional

Cada jornada en el aula de primera infancia comienza mucho antes de que suene el timbre o se abran las puertas. La llegada de cada niño trae consigo una mezcla única de emociones: hay entusiasmo contenido, cansancio acumulado, pequeñas tristezas que aún no encuentran nombre. Ese primer contacto con el espacio escolar no es un mero trámite administrativo; constituye un momento emocional clave que puede orientar todo el día. Belmonte (2022) señala que la educación emocional en infantil no puede desligarse de las rutinas diarias, ya que estas constituyen espacios privilegiados para el desarrollo afectivo. Acoger cada llegada con atención plena transforma el umbral en territorio de confianza.

Las rutinas que se despliegan a lo largo de la jornada cumplen una función que va más allá del orden práctico. Funcionan como estructuras invisibles que brindan seguridad y permiten que el sistema nervioso infantil encuentre puntos de apoyo predecibles. Cuando un niño sabe qué esperar después de guardar su mochila o de lavarse las manos, su cuerpo se aquieta y su mente se dispone al aprendizaje. Tomalá Pilatasig et al. (2024) afirman que las rutinas diarias favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al proporcionar estabilidad y previsibilidad en la jornada escolar. Esa estabilidad construye, día tras día, una base afectiva sólida.

Entre esas rutinas, el saludo ocupa un lugar especialmente delicado. No se trata de un gesto vacío ni de una fórmula apresurada; es un pequeño ritual que comunica reconocimiento y pertenencia. Una sonrisa dirigida por su nombre, una palabra cálida, un momento de contacto visual genuino pueden disolver la tensión acumulada durante el trayecto desde el hogar. Pérez-Álvarez (2026) advierte que ciertas prácticas cotidianas pueden convertirse en formas de violencia simbólica cuando invalidan o disciplinan emocionalmente a las subjetividades. Frente a ello, el saludo afectivo inaugura el día desde la dignidad y el cuidado.

La hora de la alimentación, por su parte, ofrece otro escenario de encuentro emocional. Sentados alrededor de una mesa, los niños no solo ingieren nutrientes: comparten gestos, observan reacciones ajenas, negocian turnos para servirse o para hablar. En cada bocado viajan también historias personales, preferencias vinculadas a recuerdos familiares, a veces rechazos que expresan ansiedad. Vanegas Rodríguez (2025) explica que la conducta alimentaria posee un significado emocional profundo, vinculado con experiencias afectivas tempranas. Acompañar este momento con paciencia y respeto es también educar la relación con el propio cuerpo.

El descanso, aunque a veces subestimado en su valor pedagógico, constituye un espacio privilegiado para la regulación emocional. Después de horas de juego, movimiento e interacción social, el cuerpo y la mente necesitan una pausa que permita bajar el volumen interno. Un ambiente con luces suaves, voces susurrantes y una atmósfera de serenidad facilita ese tránsito hacia la calma. Patiño et al. (2025) destacan que el rol docente en actividades recreativas y de pausa influye directamente en la regulación emocional, especialmente en entornos diversos. El reposo bien acompañado restaura el equilibrio.

Las transiciones entre actividades suponen otro tipo de desafío cotidiano. Pasar del juego libre a la asamblea, del recreo a la mesa, del cuento a la salida implica desplazamientos que no son solo físicos: también son emocionales. Un cambio abrupto puede generar resistencia o confusión; una transición anticipada con palabras claras y un ritmo pausado, en cambio, favorece la adaptación. Jaramillo y Ampudia Copete (2023) describen la transición como una vivencia cargada de significado, donde las personas resignifican su experiencia al pasar de un estado a otro. El respeto por esos ritmos construye confianza.

En medio de la vida cotidiana del aula, los conflictos aparecen con naturalidad. Un juguete disputado, una palabra dicha

sin medida, un empujón que desencadena lágrimas. La manera de afrontar esos momentos define en gran medida el clima emocional del grupo. Resolver desde la calma, con tono sereno y escucha activa, ofrece un modelo alternativo a la reacción impulsiva. Lara Báez (2024) plantea que la resolución pacífica de conflictos se apoya en el autoconocimiento y la autorregulación como habilidades emocionales fundamentales. Cada desacuerdo bien gestionado se convierte en lección de convivencia.

La despedida al final de la jornada merece tanta atención como la bienvenida. Cerrar el día con un ritual afectivo, con palabras que anticipan el reencuentro, con un gesto que reconoce lo vivido, fortalece el vínculo entre el niño y el espacio escolar. No se trata de un adiós definitivo, sino de un hasta mañana que sostiene la continuidad afectiva. Villar-Cavieres et al. (2025) destacan que el fortalecimiento del vínculo familia-escuela favorece procesos de adaptación más estables en la educación parvularia. Una despedida cálida protege contra la ansiedad por separación.

El lenguaje emocional atraviesa cada uno de estos momentos. No se limita a las lecciones planificadas sobre sentimientos; brota en las conversaciones espontáneas, en la corrección amorosa, en el elogio sincero. Cuando el adulto nombra lo que observa —"veo que estás frustrado", "parece que eso te alegró mucho"— ofrece un vocabulario que el niño puede apropiarse. Carrillo Puga et al. (2025) señalan que las estrategias pedagógicas basadas en cuentos infantiles favorecen la estimulación del lenguaje y fortalecen habilidades comunicativas. La palabra adecuada transforma la emoción confusa en experiencia comprensible.

Integrar emoción, juego y aprendizaje a lo largo de cada día no es una tarea añadida al currículo, sino una mirada que todo lo atraviesa. El juego no se opone al trabajo serio; es el vehículo natural mediante el cual la infancia aprende a regularse, a cooperar, a expresar lo que siente. Estrada (2025) afirma que la lúdica favorece el manejo de las emociones al permitir que los niños las expresen y

regulen de manera natural. Cuando la jornada entera respira con ese ritmo integrador, el aula se vuelve un lugar donde el aprendizaje académico y el crecimiento emocional caminan juntos, sostenidos por la calidez de lo cotidiano.

4.1. La llegada al aula como momento emocional clave

La llegada al aula es mucho más que cruzar una puerta; es atravesar un umbral cargado de sentimientos. Cada mañana trae una mezcla distinta: entusiasmo, sueño, timidez, a veces una pequeña tormenta interna que nadie ve. Tú lo has notado, ¿verdad? Hay niñas y niños que entran corriendo, con la mochila saltando en la espalda, y otros que se aferran a una mano adulta como si el pasillo fuera demasiado largo. En ese instante, el aula se convierte en un abrazo o en un eco frío. Todo depende del clima emocional que les reciba. Ahí empieza realmente el aprendizaje.

Cuando el docente saluda con el nombre propio y con una mirada atenta, algo cambia. El gesto parece sencillo, pero contiene un mensaje profundo: “te veo, importas”. Según Belmonte (2022), la educación emocional en infantil no puede desligarse de las rutinas diarias, ya que estas constituyen espacios privilegiados para el desarrollo afectivo. Esa primera interacción del día construye seguridad. Una sonrisa auténtica puede suavizar una separación difícil; una voz serena puede ordenar el caos interior. Y poco a poco, la tensión se transforma en confianza, como si el aire del aula se volviera más cálido.

También están los pequeños rituales: colocar la mochila, elegir un rincón, compartir una palabra sobre lo que se siente. Esos actos repetidos no son mecánicos; son anclas. Dan estabilidad cuando todo alrededor parece moverse. Belmonte (2022) señala que la inteligencia emocional en estas edades se fortalece mediante prácticas sistemáticas que integren emoción y convivencia. Así, la rutina de llegada deja de ser trámite y se convierte en espacio de

reconocimiento. El niño aprende que sus emociones tienen lugar, que no necesita esconderlas bajo el uniforme escolar.

Hay mañanas luminosas y otras nubladas. A veces alguien llega con lágrimas silenciosas; otra persona trae una risa contagiosa que se esparce como chispa. El aula recibe todo eso. Y cuando se permite nombrar lo que se siente, el grupo comienza a tejer vínculos. “La competencia emocional debe trabajarse de manera intencional y continua”, afirma Belmonte (2022, p. 150). Esa continuidad empieza al abrir la puerta. Porque cada saludo, cada gesto de acogida, va modelando la capacidad de reconocer y regular lo que ocurre por dentro.

Pensándolo bien, la llegada al aula es un ensayo diario de convivencia. Allí se practica la espera, el respeto por el turno, la escucha. Se aprende que el otro también trae su propia historia de esa mañana. Belmonte (2022) destaca que el desarrollo emocional favorece la adaptación escolar y el bienestar general. Y eso se percibe en detalles pequeños: en la respiración que se calma, en los hombros que dejan de estar tensos, en la risa compartida al comenzar una canción de bienvenida. Nada de esto es accesorio; es la base sobre la que luego se sostienen los contenidos académicos.

Si lo miras con atención, cada inicio de jornada es una oportunidad para sembrar seguridad afectiva. No es un acto grandioso, sino cotidiano, casi doméstico. Pero en esa repetición diaria se construyen cimientos sólidos. Cuando la infancia se siente acogida, el aula deja de ser un espacio extraño y se transforma en territorio propio. Y desde esa certeza, aprender resulta más liviano. Porque antes de leer o contar, cada niño necesita sentir que pertenece, que su emoción tiene un lugar y que alguien está dispuesto a escucharla.

4.2. Rutinas que brindan seguridad y confianza

Las rutinas en la primera infancia tienen algo de refugio. No hacen ruido, no buscan protagonismo, pero sostienen el día como una estructura invisible que da calma. Cuando una niña sabe qué pasará después de guardar su mochila o de cantar la canción de bienvenida, su cuerpo se relaja. Y tú lo notas: la respiración se vuelve más tranquila, la mirada menos inquieta. Esa repetición cotidiana no es rigidez; es un puente hacia la confianza. En medio de un mundo que cambia rápido, la rutina funciona como una manta tibia que arropa emociones todavía frágiles.

A veces se piensa que repetir actividades es aburrido, pero en la infancia la repetición es seguridad. Es la certeza de que hay un orden amable. Tomalá Pilatasig et al. (2024) afirman que las rutinas diarias favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al proporcionar estabilidad y previsibilidad en la jornada escolar. Esa estabilidad no es fría ni mecánica; está llena de gestos, palabras, tonos de voz. Es el saludo constante, la ronda matinal, el momento de compartir. Cada acto repetido construye una sensación de pertenencia que se siente en el pecho.

Cuando el aula tiene horarios claros para jugar, recoger, escuchar un cuento o merendar, el grupo aprende a regularse. No porque alguien imponga silencio, sino porque el ambiente invita a organizarse. Según Tomalá Pilatasig et al. (2024), las rutinas fortalecen la autorregulación y promueven interacciones sociales más armónicas. Es interesante verlo en acción: un niño espera su turno con más paciencia, una niña consuela a otra que se siente triste. La seguridad del entorno les permite ensayar conductas empáticas, como si el día ofreciera múltiples oportunidades para practicar el cuidado mutuo.

También hay algo profundamente afectivo en los pequeños rituales. La canción que se repite cada mañana, el cuento de los viernes, el abrazo colectivo antes de salir al recreo. Esos momentos

se graban en la memoria emocional. “Las rutinas diarias actúan como mediadoras en la construcción de habilidades sociales y emocionales”, señalan Tomalá Pilatasig et al. (2024). Mediadoras: una palabra que habla de puentes. Puentes entre lo que siento y lo que hago, entre mi mundo interior y el grupo al que pertenezco. Cada repetición se convierte en un entrenamiento silencioso del corazón.

Figura 14

Rutinas diarias en el aula como estructura que brinda seguridad emocional y confianza en la primera infancia.



Y cuando algo altera el día —una visita inesperada, un cambio de horario— se percibe enseguida. Hay miradas que buscan referencia, manos que aprietan más fuerte. Esa reacción confirma la importancia de la estructura cotidiana. Las rutinas no encierran;

sostienen. Permiten que la infancia se mueva con mayor libertad porque sabe que hay límites claros y estables. Esa combinación de orden y afecto crea confianza. Confianza en el adulto, en el grupo y, poco a poco, en uno mismo.

Las rutinas enseñan a esperar, a escuchar, a compartir espacio y emociones. Y tú, como lector o educador, quizá reconoces escenas familiares: el murmullo que se apaga cuando empieza la canción conocida, la sonrisa cómplice al anticipar el cuento favorito. Tomalá Pilatasig et al. (2024) destacan que estas prácticas cotidianas influyen directamente en la consolidación de competencias socioemocionales. No es magia. Es constancia afectiva. Día tras día, gesto tras gesto, se teje una red de seguridad que permite crecer con mayor serenidad y confianza.

4.3. El saludo como ritual afectivo

El saludo en la primera infancia no es una fórmula vacía; es un gesto que abre la puerta del día con ternura. Cuando un niño escucha su nombre acompañado de una sonrisa sincera, algo en su interior se acomoda. Hay saludos con palmadas suaves, con canciones, con miradas cómplices. Y tú sabes que no todos llegan iguales: algunos traen sueño, otros inquietud, otros alegría desbordada. El saludo los recibe a todos. Es un pequeño ritual que dice “aquí tienes un lugar”, y esa frase, aunque no se pronuncie completa, se siente en la piel.

En un mundo donde a veces predominan mensajes fríos o correctivos, el saludo afectivo actúa como un contrapeso. Pérez-Álvarez (2026) advierte que ciertas prácticas cotidianas pueden convertirse en formas de violencia simbólica cuando invalidan o disciplinan emocionalmente a las subjetividades. Frente a ello, el aula tiene la oportunidad de inaugurar el día desde el reconocimiento y la dignidad. Un saludo respetuoso no invade ni ridiculiza; acoge. Marca distancia con dinámicas que hieren en

silencio y apuesta por vínculos donde cada niño se siente valorado por quien es.

Hay algo poderoso en la repetición diaria de este gesto. No se trata de rutina mecánica, sino de constancia afectiva. Cuando el docente mantiene el saludo como práctica estable, el grupo aprende que el encuentro merece atención. Pérez-Álvarez (2026) señala que las interacciones cotidianas moldean subjetividades, ya sea desde el cuidado o desde la imposición. Por eso, el modo de decir “buenos días” tiene peso formativo. Puede ser apresurado y distante, o puede estar cargado de presencia real. Esa diferencia, aunque parezca pequeña, deja huella.

Piensa en la escena: una fila desordenada que poco a poco se aquieta mientras cada niño recibe un gesto personalizado. Algunos prefieren un choque de manos; otros, un abrazo breve; otros, una palabra suave. Ese momento regula emociones. La ansiedad disminuye, la timidez encuentra un puente, la energía intensa se canaliza con una sonrisa compartida. El saludo funciona como un termómetro y también como medicina. Permite al adulto percibir estados de ánimo y responder con sensibilidad, sin recurrir a formas de disciplina que apaguen la expresión emocional.

Además, el saludo enseña algo profundo sobre el respeto. No obliga a demostrar afecto, sino que ofrece opciones y escucha preferencias. En contraste con prácticas que corrigen desde la vergüenza o la rigidez —dinámicas que Pérez-Álvarez (2026) relaciona con procesos de disciplinamiento afectivo— el ritual del saludo apuesta por el consentimiento y la empatía. El niño aprende que su cuerpo y sus emociones merecen consideración. Esa lección, repetida cada mañana, fortalece la autoestima y la confianza en los vínculos.

Puede parecer un gesto pequeño. Sin embargo, el saludo sostiene el clima emocional del aula desde el primer minuto. Es una chispa que enciende la sensación de pertenencia. Y cuando la

infancia se siente bienvenida, el aprendizaje fluye con mayor serenidad. Tú, que has presenciado esos encuentros, sabes que un buen salud transforma el ambiente. No requiere grandes discursos. Requiere presencia auténtica, mirada atenta y la decisión diaria de comenzar desde el afecto.

4.4. Acompañar emociones durante la alimentación

Figura 15

Acompañamiento emocional durante la alimentación en el aula, destacando el significado afectivo de la conducta alimentaria.



La hora de la comida en el aula tiene un ritmo propio. No es un paréntesis entre actividades; es un escenario lleno de gestos, miradas y pequeñas historias que se despliegan alrededor de una mesa. Hay quienes comen con entusiasmo y quienes empujan el

plato con desgano. Algunos piden repetir, otros guardan silencio. Y ahí estás tú, adulto atento, percibiendo que no se trata únicamente de alimentos. En cada cucharada viajan emociones. La mesa se convierte en un espacio de encuentro donde el cuidado no se mide en porciones, sino en presencia afectiva.

Comer también comunica. A veces el rechazo a un alimento habla de ansiedad; otras veces, el apetito desbordado puede estar ligado a necesidad de consuelo. Vanegas Rodríguez (2025) explica que la conducta alimentaria posee un significado emocional profundo, vinculado con experiencias afectivas tempranas. Por eso, durante la alimentación, el acompañamiento va más allá de vigilar que el plato quede vacío. Se trata de escuchar lo que el cuerpo expresa sin palabras. Una mano que tiembla, una mirada esquiva o una sonrisa satisfecha dicen mucho sobre el mundo interior de cada niño.

Cuando el adulto valida lo que el niño siente —“veo que hoy no tienes mucha hambre” o “parece que esto te gusta mucho”— se construye confianza. Vanegas Rodríguez (2025) señala que las experiencias emocionales influyen directamente en la relación con la comida y en los patrones que se consolidan a lo largo del tiempo. De ahí la importancia de evitar presiones o castigos vinculados a la alimentación. Obligar o ridiculizar puede dejar huellas que se extienden más allá del comedor escolar. En cambio, el respeto y la paciencia crean una relación más sana con el acto de nutrirse.

También están los detalles cotidianos: compartir la fruta, esperar turnos para servirse, agradecer antes de comer. Estos gestos enseñan empatía y autorregulación. La mesa se convierte en un pequeño laboratorio de convivencia. Vanegas Rodríguez (2025) destaca que las emociones influyen en la manera en que se configuran hábitos alimentarios, y estos hábitos se aprenden en interacción con otros. Así, el adulto modela tranquilidad, modera el tono de voz y cuida el ambiente. Un comedor con risas suaves y palabras amables invita a disfrutar sin tensión.

No faltan momentos de resistencia. Hay días en que alguien llora porque no quiere probar algo nuevo. En esas escenas se pone a prueba la sensibilidad pedagógica. Acompañar implica estar cerca sin invadir, ofrecer alternativas sin imponer. Cuando el niño siente que su opinión cuenta, disminuye la ansiedad. El acto de alimentarse deja de ser una batalla y se transforma en oportunidad de crecimiento emocional. Poco a poco, aprende a reconocer su hambre, su saciedad y también sus preferencias.

La alimentación en la infancia es un acto profundamente humano. No gira en torno a normas rígidas, sino a vínculos. La revisión de Vanegas Rodríguez (2025) recuerda que la dimensión emocional atraviesa la conducta alimentaria desde los primeros años. Por eso, cada merienda compartida puede fortalecer la seguridad afectiva. Tú lo ves en esos rostros tranquilos al terminar de comer, en la conversación espontánea que surge entre bocados. Allí, entre aromas y sabores, también se educa el corazón.

4.5. El descanso como espacio de regulación emocional

El descanso en la primera infancia tiene un valor que a veces pasa desapercibido. No es una pausa vacía entre actividades, es un respiro necesario para el cuerpo y para el corazón. Después de juegos intensos, risas fuertes o pequeños conflictos, el silencio se vuelve un bálsamo. Tú lo has visto: al recostarse, algunos niños cierran los ojos de inmediato; otros se mueven inquietos hasta encontrar una postura cómoda. Ese momento de quietud permite que las emociones bajen de volumen. Es como si el día, por unos minutos, hablara en susurros.

Cuando el aula crea un ambiente sereno para el descanso, con luces suaves y voces tranquilas, se favorece la autorregulación. No se trata de obligar a dormir, sino de ofrecer un espacio seguro donde cada niño pueda reconectar consigo mismo. Patiño et al. (2025) destacan que el rol docente en actividades recreativas y de pausa influye directamente en la regulación emocional,

especialmente en entornos diversos. Esa influencia también se extiende al momento de reposo. La manera en que el adulto acompaña —con paciencia, con respeto— marca la diferencia entre tensión y calma.

Hay niños que llegan al descanso con el cuerpo todavía agitado. Sus piernas quieren seguir corriendo, su mente continúa en movimiento. En esos casos, el acompañamiento cercano ayuda a transitar hacia la serenidad. Una caricia en la espalda, una historia narrada en voz baja, una música suave pueden funcionar como puentes hacia la tranquilidad. Patiño et al. (2025) señalan que las estrategias pedagógicas orientadas al bienestar fortalecen la gestión emocional. El descanso, entonces, se convierte en una estrategia concreta, cotidiana y profundamente humana.

Además, el reposo enseña algo importante: reconocer los propios límites. Aprender que el cansancio existe y que atenderlo es válido construye autoestima y autocuidado. En una cultura que muchas veces premia la actividad constante, ofrecer tiempo para detenerse es un acto educativo significativo. Patiño et al. (2025) resaltan que la recreación y las pausas adecuadas promueven equilibrio emocional. Ese equilibrio no aparece de forma automática; se cultiva en espacios donde el niño siente que puede bajar la guardia sin temor.

En aulas rurales o multiculturales, donde conviven distintas experiencias de vida, el descanso compartido también fortalece la cohesión del grupo. La calma colectiva genera una atmósfera de respeto mutuo. Nadie interrumpe, nadie invade el espacio del otro. Hay una especie de acuerdo silencioso que protege ese momento. El docente, atento, regula el ambiente con su propia actitud. Si transmite serenidad, el grupo la absorbe. Si se muestra apresurado, la inquietud se contagia.

Al terminar el descanso, algo cambia. Los rostros se ven más relajados, las miradas más claras. La energía regresa, pero con

un tono distinto, menos disperso. El día continúa, sí, aunque con mayor equilibrio. Patiño et al. (2025) recuerdan que el acompañamiento pedagógico incide en el bienestar integral del estudiante. Y en esa lógica, el descanso deja de ser un lujo y se reconoce como parte esencial de la educación emocional. Es un espacio donde el silencio también enseña y donde la calma fortalece la inteligencia del corazón.

4.6. Transiciones diarias sin prisa ni presión

Las transiciones diarias en la primera infancia son pequeños puentes que conectan momentos distintos del día. Pasar del juego libre a la asamblea, del recreo al aula, de la actividad artística al orden, puede parecer un gesto sencillo; sin embargo, para un niño implica mover emociones, ajustar expectativas, despedirse de algo que disfrutaba. Tú lo has visto: cuando el cambio llega de golpe, aparecen gestos de resistencia o miradas confundidas. En cambio, cuando se anuncia con tiempo y con voz serena, el cuerpo responde con mayor tranquilidad. El ritmo importa. La forma también.

Cambiar de actividad no es únicamente reorganizar materiales; es reorganizar el mundo interior. Jaramillo y Ampudia Copete (2023) describen la transición como una vivencia cargada de significado, donde las personas resignifican su experiencia al pasar de un estado a otro. En la infancia, esa vivencia se intensifica porque todo se siente grande. Por eso, acompañar las transiciones sin prisa ni presión favorece una adaptación emocional más saludable. No se trata de acelerar, sino de sostener. De ofrecer palabras que orienten y gestos que transmitan seguridad.

Cuando el adulto anticipa lo que viene —“en cinco minutos guardaremos los juguetes”— se construye una sensación de previsibilidad. El niño puede prepararse, despedirse del juego, cerrar la historia que estaba creando. Esa preparación disminuye la ansiedad. Jaramillo y Ampudia Copete (2023) resaltan que las

transiciones implican procesos internos de ajuste que requieren tiempo y reconocimiento. Dar ese tiempo es una forma de respeto. Es reconocer que cambiar también implica sentir: a veces entusiasmo, a veces frustración, a veces nostalgia breve por lo que termina.

Las transiciones cuidadas también enseñan habilidades sociales. Recoger juntos, esperar el turno para lavarse las manos, caminar en fila sin empujones son aprendizajes emocionales disfrazados de rutina. El grupo aprende a coordinarse, a tolerar pequeñas esperas, a regular impulsos. Cuando el docente acompaña con calma, el ambiente se vuelve más armónico. Si, por el contrario, el cambio se impone con gritos o tensión, la inquietud se contagia rápidamente. El tono adulto marca el clima emocional del paso de una actividad a otra.

En ocasiones, algunas niñas y niños viven los cambios con mayor sensibilidad. Les cuesta cerrar una tarea o iniciar otra. En esos casos, la cercanía afectiva ayuda mucho. Una palabra suave, un gesto de comprensión, una explicación clara pueden transformar la experiencia. Jaramillo y Ampudia Copete (2023) muestran que las transiciones, en distintos escenarios de vida, dejan huellas en la identidad. En la escuela infantil, esas huellas pueden ser de confianza o de inseguridad. La diferencia está en el acompañamiento.

Las transiciones bien cuidadas enseñan que el cambio no es amenaza, sino parte natural de la vida. Se aprende que cada etapa tiene inicio y cierre, que es posible adaptarse sin perder estabilidad. Y tú, como educador o lector atento, sabes que estos momentos cotidianos construyen bases profundas. Sin prisa ni presión, con respeto y paciencia, las transiciones se convierten en ejercicios diarios de regulación emocional. Así, el aula se transforma en un espacio donde cambiar también puede sentirse seguro.

Figura 16

Transiciones diarias sin prisa ni presión como espacios para favorecer la adaptación emocional y la regulación infantil.



4.7. Resolver conflictos desde la calma

En la vida diaria del aula, los conflictos aparecen con la naturalidad de una nube pasajera. Un juguete disputado, una palabra que duele, un empujón inesperado. Y en ese instante todo se acelera: voces más altas, ceños fruncidos, lágrimas que asoman. Tú lo has presenciado. Resolver desde la calma no significa ignorar lo ocurrido, sino bajar el volumen emocional para poder escuchar. Es ofrecer un espacio donde la rabia no gobierne la escena. Cuando el adulto respira hondo y mantiene un tono sereno, transmite un mensaje poderoso: es posible afrontar el desacuerdo sin herir.

La calma no nace de la nada; se aprende y se modela. Lara Báez (2024) plantea que la resolución pacífica de conflictos se apoya en el autoconocimiento y la autorregulación como habilidades emocionales fundamentales. En la infancia, estas habilidades están en construcción. Por eso el acompañamiento adulto resulta tan significativo. No se trata de imponer una solución rápida, sino de guiar para que cada niño reconozca lo que siente: enojo, tristeza, frustración. Nombrar la emoción es el primer paso para que deje de desbordar.

Cuando se crea un rincón de diálogo o se invita a sentarse frente a frente, algo cambia. El cuerpo se aquieta y la palabra comienza a ocupar su lugar. “La autorregulación permite gestionar las emociones intensas y favorecer respuestas más adaptativas”, señala Lara Báez (2024). Esa gestión no es automática; requiere práctica cotidiana. Escuchar al otro sin interrumpir, expresar lo que molesta sin agredir, buscar acuerdos sencillos. Cada conflicto se convierte así en un ensayo de convivencia donde el error no es condena, sino oportunidad de aprendizaje.

A veces uno de los niños quiere hablar de inmediato y el otro guarda silencio. La paciencia del adulto sostiene ese momento incómodo. No apura, no presiona. Permite que cada parte encuentre palabras propias. En esa espera se cultiva respeto. Lara Báez (2024) destaca que el autoconocimiento fortalece la capacidad de responder de manera consciente ante situaciones de tensión. Cuando el niño empieza a reconocer sus reacciones, adquiere mayor control sobre ellas. Y ese descubrimiento, aunque pequeño, tiene un impacto profundo en su desarrollo emocional.

Resolver desde la calma también implica revisar la propia actitud adulta. Si el docente responde con irritación, el conflicto escala. Si mantiene firmeza serena, el grupo aprende otra manera de actuar. La coherencia entre discurso y acción resulta formativa. Los niños observan, imitan, interiorizan. Poco a poco comprenden

que la fuerza no es la vía para resolver diferencias. La conversación, aunque más lenta, construye vínculos más sólidos.

Cada desacuerdo gestionado con tranquilidad deja una huella positiva. Los niños no recuerdan únicamente el problema; recuerdan que fueron escuchados y acompañados. Esa experiencia fortalece la confianza en sí mismos y en los demás. Lara Báez (2024) subraya que la educación emocional promueve relaciones más saludables y conscientes. En el aula, eso se traduce en un ambiente donde el conflicto no se teme, sino que se afronta con equilibrio. Y así, día tras día, la calma se convierte en maestra silenciosa de la convivencia.

4.8. Despedidas que fortalecen el vínculo

La despedida al final de la jornada escolar tiene una textura especial. No es un acto rápido de cerrar la puerta y marcharse; es un momento cargado de significado. Hay mochilas que se ajustan con prisa, abrazos que se alargan unos segundos más y miradas que buscan confirmación. Tú lo has notado: algunos niños salen corriendo hacia su familia; otros se detienen, como si quisieran asegurarse de que mañana todo seguirá en su lugar. En ese breve intercambio se juega algo profundo. La despedida puede dejar sensación de vacío o, por el contrario, de continuidad afectiva.

Cuando el adulto despide con palabras claras y afectuosas —“mañana te espero”, “gracias por compartir tu día”— se construye una promesa implícita de regreso. Esa certeza alimenta la seguridad emocional. Villar-Cavieres et al. (2025) destacan que el fortalecimiento del vínculo familia-escuela favorece procesos de adaptación más estables en la educación parvularia. La despedida diaria forma parte de ese puente. No corta el lazo; lo reafirma. Es un gesto que reconoce lo vivido y anticipa el reencuentro, ofreciendo calma frente a la separación.

También hay despedidas que sirven para cerrar emociones pendientes. Tal vez hubo un conflicto, un llanto o un logro significativo. El final del día permite nombrar lo ocurrido y resignificarlo. “El vínculo familia-escuela actúa como soporte en la adaptación infantil”, señalan Villar-Cavieres et al. (2025). Por eso, compartir con la familia un breve comentario sobre el día fortalece esa red de apoyo. El niño percibe coherencia entre los adultos que le cuidan. Se siente acompañado en ambos espacios, sin fracturas invisibles.

En muchos casos, la despedida incluye rituales: una canción final, un gesto con la mano, una frase repetida con complicidad. Estos pequeños actos otorgan estabilidad emocional. La repetición no aburre; tranquiliza. Cuando el niño sabe que el día siempre termina con el mismo gesto cálido, se reduce la ansiedad ante la separación. La transición hacia el hogar se vuelve más suave. Villar-Cavieres et al. (2025) subrayan que la colaboración entre familia y escuela fortalece la confianza y el sentido de pertenencia, elementos esenciales en los primeros años.

Hay días en que la despedida resulta más sensible. Tal vez el niño no quiere irse o, por el contrario, espera con impaciencia. En ambos casos, la actitud del docente importa. Una despedida apresurada puede dejar sensación de distancia. En cambio, una mirada atenta y una palabra personalizada refuerzan el vínculo. No requiere grandes discursos, sino presencia auténtica. Esa presencia comunica que el niño no es uno más en la fila, sino alguien valioso cuya historia importa.

Despedirse bien es otra forma de educar emocionalmente. Se aprende que las separaciones no significan abandono, sino pausa. Se aprende que los vínculos pueden sostenerse en el tiempo. Villar-Cavieres et al. (2025) recuerdan que la adaptación infantil se nutre de relaciones sólidas entre los distintos entornos del niño. La despedida diaria, entonces, no es un cierre abrupto; es un puente

tendido hacia el día siguiente. Y en ese gesto repetido, afectuoso y consciente, se fortalece la confianza que sostiene todo aprendizaje.

Figura 17

Despedidas diarias en la jornada escolar como ritual afectivo que fortalece el vínculo y la seguridad emocional.



4.9. Lenguaje emocional en la vida diaria

El lenguaje emocional en la vida diaria del aula es como una corriente suave que atraviesa cada actividad. No aparece únicamente en momentos intensos; está presente cuando alguien dice “me gusta”, “me duele”, “estoy enojado” o “me siento feliz”. Tú lo percibes en esas frases espontáneas que, sin grandes discursos, revelan mundos internos. Cuando el adulto amplía ese vocabulario —añadiendo palabras como frustración, alegría, sorpresa o calma— abre ventanas nuevas. El niño comienza a entender que lo que

siente tiene nombre. Y cuando algo tiene nombre, deja de ser un misterio confuso.

En la rutina cotidiana, cada situación es una oportunidad para enriquecer ese lenguaje. Un conflicto se convierte en espacio para decir “me sentí triste cuando pasó eso”. Una actividad lograda invita a expresar orgullo. Según Carrillo Puga et al. (2025), las estrategias pedagógicas basadas en cuentos infantiles favorecen la estimulación del lenguaje y fortalecen habilidades comunicativas. A través de historias, los niños incorporan palabras que describen emociones y situaciones complejas. El cuento no es entretenimiento pasajero; es una herramienta que amplía el repertorio emocional y lingüístico.

Cuando el docente integra relatos en la jornada, las emociones adquieren matices. Los personajes sienten miedo, alegría, celos o entusiasmo, y el grupo conversa sobre ello. Carrillo Puga et al. (2025) señalan que el uso intencionado de cuentos potencia el desarrollo integral del lenguaje infantil. Esa intención también nutre la inteligencia emocional. Al identificar lo que siente un personaje, el niño comienza a reconocer estados similares en sí mismo. La palabra actúa como puente entre experiencia y comprensión. Así, el aula se llena de conversaciones que humanizan.

No se trata de discursos formales ni de largas explicaciones. El lenguaje emocional florece en frases sencillas dichas con autenticidad. “Veo que estás molesto”, “parece que eso te alegró mucho”. Esas expresiones validan la experiencia interna. Poco a poco, los niños imitan ese modo de hablar. Empiezan a expresar desacuerdos sin agresión y a compartir alegrías sin exageración. La palabra adecuada reduce malentendidos. La emoción encuentra cauce. Y el grupo aprende a escucharse con mayor sensibilidad.

También hay momentos en que el silencio necesita acompañamiento verbal. Un niño retraído puede beneficiarse

cuando el adulto le ofrece vocabulario que quizá aún no domina. Carrillo Puga et al. (2025) destacan que la estimulación lingüística temprana influye en la comunicación y en la interacción social. Nombrar lo que ocurre internamente fortalece la autoestima. El niño descubre que su experiencia tiene valor y que puede compartirla. Esa seguridad impacta en la convivencia diaria.

El lenguaje emocional no es un contenido añadido al currículo; es parte viva de cada jornada. Está en la forma de corregir, de felicitar, de consolar. Está en los cuentos, en las conversaciones espontáneas y en los diálogos después de un conflicto. Cuando el aula adopta este modo de comunicación, se construye un ambiente donde sentir y hablar van de la mano. Y tú, al observarlo, comprendes que educar también significa ofrecer palabras que acompañen el corazón.

4.10. Integrar emoción, juego y aprendizaje en cada día

Integrar emoción, juego y aprendizaje en la vida diaria del aula es como tejer tres hilos que, al unirse, forman una trama resistente y llena de color. Cuando el niño juega, no está perdiendo el tiempo; está construyendo significados, ensayando roles, expresando lo que siente. Y tú lo notas en sus gestos intensos, en la concentración profunda mientras arma una torre o representa una historia. Allí hay alegría, frustración, orgullo, compañerismo. El aprendizaje no camina aparte de la emoción; avanzan juntos, tomados de la mano en cada experiencia cotidiana.

El juego ofrece un espacio seguro para canalizar sentimientos. Estrada (2025) afirma que la lúdica favorece el manejo de las emociones al permitir que los niños las expresen y regulen de manera natural. En una dinámica grupal, por ejemplo, se aprende a esperar turnos, a tolerar perder, a celebrar ganar sin humillar. Estas situaciones, vividas entre risas y movimiento, enseñan más de lo que aparentan. No son actividades aisladas, sino

oportunidades constantes para fortalecer la inteligencia emocional mientras se adquieren conocimientos.

Cuando el docente planifica con intención, integra contenidos académicos dentro de experiencias lúdicas cargadas de afecto. Un cuento dramatizado puede enseñar vocabulario y, al mismo tiempo, abrir conversación sobre el miedo o la amistad. Estrada (2025) destaca que el juego actúa como mediador en el desarrollo integral, promoviendo tanto habilidades cognitivas como emocionales. Esa mediación transforma el aula en un espacio dinámico donde aprender resulta cercano y significativo. El niño no memoriza datos sin sentido; vive experiencias que dejan huella.

Hay algo poderoso en la risa compartida durante una actividad. El ambiente se vuelve más ligero y la disposición al aprendizaje aumenta. Cuando el error ocurre dentro de un juego, duele menos y se convierte en parte del proceso. Estrada (2025) señala que las estrategias lúdicas fortalecen la autorregulación emocional y la convivencia. Así, cada día puede incluir momentos donde la emoción se reconoce, se expresa y se orienta. La disciplina no desaparece, pero se construye desde el respeto y la participación activa.

También es importante que el adulto se permita disfrutar. La actitud del docente contagia. Si participa con entusiasmo, si valida sentimientos durante el juego, transmite coherencia. Los niños perciben esa autenticidad. Se sienten acompañados y comprendidos. El aula deja de ser un lugar rígido para convertirse en un escenario de descubrimiento compartido. En ese ambiente, la curiosidad florece con mayor naturalidad y el aprendizaje se asocia a experiencias positivas.

Integrar emoción, juego y aprendizaje no es una estrategia pasajera, sino una manera de entender la educación. Estrada (2025) resalta que el manejo emocional a través de la lúdica fortalece procesos formativos en la infancia. Y tú, al observar la energía del

grupo, comprendes que cuando se aprende jugando y sintiendo, el conocimiento se arraiga con mayor profundidad. Cada jornada se convierte en una oportunidad para crecer con alegría, equilibrio y confianza.

Figura 18

Integración de emoción, juego y aprendizaje en la vida cotidiana del aula como estrategia para el desarrollo integral.



Conclusiones

Las experiencias reunidas a lo largo de este libro permiten reconocer que la inteligencia emocional durante la primera infancia no pertenece a un espacio aislado del aprendizaje, sino que acompaña cada palabra, cada juego y cada vínculo construido diariamente. El lector descubre que aprender también implica sentirse mirado con respeto y acogido con paciencia. Cuando un niño encuentra seguridad afectiva, el conocimiento deja de parecer una obligación distante y comienza a parecerse a una puerta abierta, iluminada por la confianza y la tranquilidad.

El recorrido desarrollado confirma que las emociones participan activamente en la construcción de la memoria, la comunicación y la convivencia infantil. El cuerpo, la mirada y la voz forman parte de ese lenguaje silencioso que acompaña la vida escolar desde los primeros años. En muchos momentos, una rutina afectuosa o un gesto amable pueden permanecer en la memoria infantil con mayor fuerza que cualquier explicación extensa. Allí aparece una enseñanza profunda: la educación también se construye desde pequeñas experiencias cargadas de sensibilidad humana.

Los cuentos, las narraciones y las dramatizaciones demostraron poseer una capacidad especial para acercar a los niños al reconocimiento de aquello que sienten. A través de personajes, colores y escenas cotidianas, las emociones dejan de ser confusas y encuentran formas más claras de expresión. El lector puede percibir que la imaginación funciona como un puente delicado entre el mundo interior y las relaciones compartidas. Cada historia narrada con afecto abre un espacio donde la infancia logra sentirse comprendida sin temor ni apresuramientos.

Las actividades sensoriales y corporales revelan igualmente la importancia del movimiento en el bienestar emocional infantil.

El aprendizaje no permanece quieto; respira, corre, juega y se expresa mediante el cuerpo. Cuando los niños manipulan materiales, escuchan sonidos tranquilos o participan en juegos libres, encuentran oportunidades para liberar tensiones y construir calma interior. Esa dimensión corporal transforma el aula en un territorio más humano y acogedor, donde las emociones pueden circular con naturalidad, sin convertirse en un problema que deba ocultarse.

A lo largo de estas páginas también quedó claro que las rutinas diarias poseen una fuerza emocional profunda. El saludo de la mañana, el tiempo de descanso, la despedida o la organización de pequeños momentos cotidianos ayudan a construir estabilidad afectiva. El lector comprende que la repetición acompañada de cercanía transmite seguridad y pertenencia. En la infancia, los hábitos cálidos funcionan como raíces invisibles: sostienen, orientan y permiten crecer incluso durante días difíciles o emocionalmente confusos.

La participación de las familias y de los educadores aparece igualmente como una pieza esencial dentro del desarrollo emocional temprano. Los niños necesitan adultos capaces de escuchar con atención genuina y responder desde la empatía. No basta con corregir conductas; también hace falta acompañar sentimientos, reconocer silencios y brindar calma cuando aparecen frustraciones o inseguridades. En ese proceso, el vínculo afectivo se transforma en una especie de refugio sereno desde donde el niño aprende a relacionarse consigo mismo y con quienes lo rodean.

Otro aspecto significativo radica en la necesidad de construir ambientes educativos más sensibles y menos acelerados. Muchas veces, la infancia atraviesa jornadas llenas de estímulos, exigencias y ritmos intensos que dificultan la regulación emocional. Frente a ello, este libro deja ver la importancia de recuperar espacios pausados, donde exista tiempo para escuchar, observar y comprender. El lector percibe entonces que educar desde el afecto

no significa disminuir el aprendizaje, sino fortalecerlo desde una base emocional más estable y humana.

Las preguntas planteadas al inicio encontraron respuestas construidas desde experiencias concretas y reflexiones cercanas. El aprendizaje infantil florece con mayor naturalidad cuando el niño se siente seguro, acompañado y emocionalmente validado. El juego, la lectura, el movimiento y las rutinas afectivas funcionan como caminos complementarios que favorecen la expresión emocional y el bienestar cotidiano. Poco a poco, la obra permite comprender que enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino también en cuidar la manera en que cada experiencia toca la sensibilidad infantil.

En distintos momentos de la lectura aparece una sensación persistente: la infancia necesita espacios donde pueda sentirse auténtica. Los niños no requieren perfección ni discursos complejos; necesitan presencia, escucha y vínculos consistentes. Cada capítulo deja la impresión de que la educación emocional se parece más a encender una lámpara tenue que a imponer instrucciones rígidas. Esa luz discreta acompaña el crecimiento infantil con delicadeza, permitiendo que cada niño encuentre maneras propias de reconocer, expresar y comprender sus emociones.

Al cerrar este recorrido, permanece la imagen de una educación más cercana al abrazo que a la distancia. El lector puede advertir que las emociones forman parte de la vida escolar con la misma naturalidad que el juego o las palabras. Entre cuentos, rutinas y experiencias sensoriales, este libro deja abierta una certeza serena: cuando la infancia es acompañada desde el afecto y la empatía, el aprendizaje adquiere una profundidad distinta, más humana y duradera, capaz de permanecer en la memoria emocional mucho después de los primeros años.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(1), 31–47. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-391>
- Alfonso, A. M. (2024). *Fortaleciendo habilidades emocionales en la primera infancia* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60756>
- Aneta Patiño, P. F., Bonilla Gonzalez, G. P., Vera Rubio, P. E., & Campos Yedra, H. M. (2025). El papel de los docentes en la promoción de la recreación para la regulación emocional en contextos rurales y multiculturales. *Ciencia y Educación*, 6(12.1), 79–90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17926330>
- Ávila Preciado, Á. del R., Loor Loor, W. del J., Padilla Iñiguez, T. M., Plaza Bustos, K. A., & Rodríguez Navarrete, I. M. (2024). El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8940–8950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286
- Balocchi Nazal, A., Palma France, C., Huaiquiñir Bustos, C., & Fuentes Vilugrón, G. (2025). Educación de la regulación emocional en nivel inicial según educadoras de párvulos chilenas. *PsiqueMag*, 14(1), 70–88. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3267>
- Belmonte, M. L. (2022). La inteligencia emocional en el aula de Educación infantil. *Aula de Encuentro*, 24(1), 148–168. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.5860>
- Bolaños Martínez, Y. (2025). El cuento como mediador de una estrategia pedagógica para propiciar el reconocimiento de emociones y las transiciones armónicas en preescolar. *Educación y Ciudad*, 49, e3332. <https://doi.org/10.36737/01230425.3332>
- Bonev, M. F. T., Calagullín, M. T., Vera, M. de L. S., Angamarca, V. R. A., Zambrano, N. M. M., & Panchana,

- C. A. N. (2025). Cómo fomentar la creatividad en la primera infancia a través de cuentos y dramatización. *South Florida Journal of Development*, 6(6), e5417. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n6-014>
- Bonoso Guadamud, C. P., Mendoza Sánchez, O. T., & Patiño Campoverde, M. M. (2023). Cuentoterapia como herramienta para el desarrollo de las emociones primarias en inicial 2. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 3(E1), 828–854. <https://doi.org/10.60100/bciv.v3iE1.43>
- Cabezas, J., Landazuri, P., & Angulo, A. M. (2025). *El juego como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo socioafectivo y la regulación emocional en niños y niñas de preescolar en la sede San José, Roberto Payán* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68644>
- Carrillo Puga, S. E., Ulloa Hernández, T. S., & Granda-Herrera, G. (2025). Estrategias pedagógicas basadas en cuentos infantiles para la estimulación del lenguaje infantil. *Finanzas y Negocios*, 5(2), 20–40. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/Finanzasynegocios/article/view/448>
- Catanhede, A. L., de Abreu Rodrigues, F., Lopes Dias Alves, P. F., & dos Reis Alves, M. (2022). La neurociencia del cerebro y las emociones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 4554–4565. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2582
- Constantino Aguilar, M. A. (2026). La experiencia emocional: funciones, significados y sentidos en la existencia humana. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 4272–4292. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1152>
- Correa, V. (2025). *El juego como herramienta para el desarrollar mis emociones* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/77770>
- Erazo Villega, L. B., & Game Varas, C. I. (2022). Técnicas de educación emocional para niños y niñas de educación

- inicial. *Revista Cognosis*, 7(2), 97–112.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4820>
- Escobar-Vargas, E. M. (2025). Estrategias de movimiento corporal para mejorar la concentración en el aula en básica superior. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 52–64.
<https://doi.org/10.53877/njk7n589>
- Estrada, Z. M. (2025). *Manejo de las emociones a través del juego y la lúdica* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/70050>
- Fontorbes, J. P., Granie, A. M., & Lorda, M. A. (2022). Comprendre et ressentir un territoire de travail et de vie basé sur des images, des sons et des émotions. Le film de recherche et l'interdisciplinarité: d'autres manières d'accéder à la connaissance. *Revista Universitaria de Geografía*, 31(2), 163–182.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652022000200163&lng=es&tlng=
- Gilces Muñoz, O. C., & Patiño López, M. C. (2026). El uso de cuentos infantiles en el desarrollo de la imaginación en los niños. *ULEAM Bahía Magazine*, 7(12), 128–136.
<https://doi.org/10.56124/ubm.v7i12.016>
- González Martínez, M. (2022). El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento del lenguaje oral en los niños de la etapa preescolar. *ReNaCientE - Revista Nacional Científica Estudiantil - UPEL-IPB*, 3(1), 54–71. <https://doi.org/10.46498/renacipb.v3i1.1826>
- Gracia Mendoza, K. J., & Aguilar Morocho, E. K. (2025). Seguridad acuática y su importancia en la prevención del ahogamiento en personas con discapacidad visual. *Ciencia y Educación*, 6(6), 76–87.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15752153>
- Imbaña-Haro, M. P., Gonzalez-Romero, M. G., Merino-Toapanta, C. E., & Sanmartin-Lazo, D. E. (2022). La expresión corporal y el desarrollo motor de niños de 3 años. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 6(12), 25–

40.
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/385>
- Jaramillo, S., & Ampudia Copete, M. (2023). *La transición como vivencia en contextos diferentes: Un estudio basado en los relatos de un grupo de niñas que transitan de 2° a 3° en el colegio Gonzalo Restrepo Jaramillo y de un grupo de personas privadas de la libertad del Centro Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad La Ceja* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/36028>
- Lara Báez, F. (2024). *La resolución pacífica de conflictos a través del autoconocimiento y la autorregulación como habilidades emocionales* [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Universidad de La Sabana. <https://hdl.handle.net/10818/61800>
- Pérez-Álvarez, A. (2026). Pedagogías de la crueldad en el hogar: violencia simbólica y disciplina afectiva hacia las subjetividades disidentes en Cartagena de Indias, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 41, e20414872. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i41.14872>
- Pinzon, L. M. (2025). *Potenciando la expresión emocional a través del juego dramático en contextos de lectura en el hogar infantil Pilatunas de Cúcuta* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69159>
- Reales Ferrigno, R., & Príncipe Roca, E. (2023). *Ruta pedagógica para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje desde el desarrollo humano en estudiantes de educación media de las I.E.D Simón Bolívar y la I.E.D Mayor de Barranquilla* [Trabajo de grado, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://hdl.handle.net/11323/10577>
- Recalde González, K., Calderón Medina, M., Vera Sáenz, K., Medina Flores, G., & Pulgar Sampedro, M. (2024). La

- cuentoterapia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la regulación emocional del asco en infantes de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 3142–3164. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7161>
- Reyes, G. F., & Cardona, D. L. (2022). *Fortalecer el reconocimiento emocional de los niños y las niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte a través de la lectura en voz alta de literatura infantil* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18057>
- Rivera Montenegro, D. P., Zambrano Alcivar, C. F., Farez Crespo, M. E., & Basantes Bedoya, M. V. (2024). La narrativa y los cuentos como estrategia interactiva de aprendizaje en la educación imaginativa: una visión metodológica desde las ciencias sociales. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(3), 108–125. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i3.2024.28>
- Rodríguez-Barnuevo, E. A., & Naranjo-Feijoo, B. M. (2025). Ritmos de esperanza: el papel de la música en el desarrollo social y emocional de niños en riesgo. *Portal de la Ciencia*, 6(S1), 372–388. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6iS1.622>
- Sanjuán-Álvarez, M., & Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57–99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Sierra, A. T. (2025). *El rincón de experiencias vivas para el aprendizaje multisensorial, la exploración y el desarrollo integral de los sentidos* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/76278>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9–19. <https://doi.org/10.70625/rlce/140>

- Suárez, S. M., Rodríguez, A. C., & Cely, Y. (2022). *Sistematización de experiencias docentes en el Instituto Técnico Industrial Piloto: Tejiendo vínculos afectivos, un aporte a las transiciones efectivas y armónicas*. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/20452>
- Suárez Ríos, J. (2022). *Niñas y niños invisibilizados: Relatos de emociones en el aula* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/34751>
- Tomalo Pilatasig, M. S., Villavicencio Castillo, D. M., Vera Castillo, M. J., Armas Venegas, J. L., Almache Pincay, K. I., & Cáceres Cartagena, G. E. (2024). Explorando el rol de las rutinas diarias en la formación de habilidades sociales y emocionales en la primera infancia. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1466–1480. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.163>
- Vanegas Rodríguez, L. C. (2025). Significado emocional en la conducta alimentaria: una revisión sistemática. *Psicoperspectivas*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3291>
- Villar-Cavieres, N., Calquín Valdivia, A., Muñoz Correa, D., Soto Avendaño, P., & Arias Pérez, M. (2025). Fortalecimiento del proceso de adaptación infantil en educación parvularia a través del vínculo familia-escuela. *Convergencia Educativa*, 18, 43–56. <https://doi.org/10.29035/rce.18.43>



Red de Investigación
Científica y Desarrollo
Tecnológico **Del Pacífico**


EDITORIAL
SAGA

ISBN: 978-9907-803-28-0

