

DISEÑO DE PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS PARA PROMOVER LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN AULAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL EN EL CEIM “10 DE AGOSTO”
DESIGN OF PSYCHOEDUCATIONAL PRACTICES TO PROMOTE SOCIAL INTEGRATION IN INCLUSIVE CLASSROOMS AT THE INITIAL LEVEL IN THE CEIM “10 DE AGOSTO”

Autores: ¹Diana Jacqueline Arévalo Loja, ²Lizbeth Andrea Barba Criollo y ³Steven Arturo Torres Burgos.

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-3254>

¹E-mail de contacto: dianisarevaloloja@hotmail.com

²E-mail de contacto: andrea.barba.99@hotmail.com

³E-mail de contacto: storresb5@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 29 de Noviembre del 2025

Artículo revisado: 30 de Noviembre del 2025

Artículo aprobado: 14 de Diciembre del 2025

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz, egresada de la Universidad del Azuay (Ecuador). Actualmente curso la Maestría en Educación Inclusiva, con mención en Intervención Psicoeducativa. Tengo experiencia profesional como docente en el Centro Preescolar “El Camino” de Cuenca durante dos años, así como en el Centro de Intervención “Wayasamin”, donde trabajé en el área de nivelación para niños y niñas de 3 a 7 años. Desde el año 2021 me desempeño como docente en el GAD Municipal de Cuenca.

²Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, egresada de la UNAE Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Actualmente curso la Maestría en Educación Inclusiva, con mención en Intervención Psicoeducativa. Tengo experiencia profesional como docente en la Unidad Educativa Risas y Caricias durante dos años, así como en el Centro de Educación Inicial Mis enanitos durante 2 años. Desde agosto del 2024 me desempeño como docente en el GAD Municipal de Cuenca.

³Licenciado en Cultura Física graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

Resumen

El estudio tuvo como objetivo diseñar prácticas psicoeducativas para promover la integración social en aulas inclusivas del nivel inicial del CEIM “10 de Agosto”. Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo y tipo descriptivo-propositivo, estructurada en fases de diagnóstico, análisis e intervención propositiva. La recolección de información se realizó mediante análisis documental, observación pedagógica y revisión de registros institucionales, lo que permitió comprender las dinámicas de interacción social y convivencia escolar. Los resultados evidenciaron una integración social parcial y no sistemática, caracterizada por participación desigual en actividades grupales y dependencia del docente como mediador de conflictos. Asimismo, se identificó un desarrollo socioemocional incipiente, con niveles básicos de autorregulación emocional, empatía y comunicación asertiva, lo que afecta la calidad de las relaciones interpersonales. Las prácticas pedagógicas observadas priorizan el cumplimiento curricular, relegando la

dimensión socioemocional y el uso intencional del juego como estrategia de integración. La discusión confirma que la inclusión social no se garantiza únicamente por la presencia física en el aula, sino que requiere planificación pedagógica consciente y sistemática. Se concluye que el diseño de prácticas psicoeducativas estructuradas resulta imprescindible para fortalecer la participación equitativa, la autonomía social y la convivencia inclusiva. La investigación aporta una base teórica y práctica para orientar propuestas psicoeducativas contextualizadas que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas en el nivel inicial. Los hallazgos respaldan decisiones institucionales y formativas orientadas a la mejora continua de la educación inclusiva inicial local sostenible pertinente.

Palabras clave: Integración social, Educación inclusiva, Prácticas psicoeducativas.

Abstract

The study aimed to design psychoeducational practices to promote social integration in

inclusive early childhood classrooms at the CEIM “10 de Agosto” school. A qualitative, descriptive-propositive research approach was developed, structured in phases of diagnosis, analysis, and proactive intervention. Data collection was carried out through document analysis, pedagogical observation, and review of institutional records, allowing for an understanding of the dynamics of social interaction and school coexistence. The results revealed partial and unsystematic social integration, characterized by unequal participation in group activities and dependence on the teacher as a conflict mediator. Furthermore, incipient socio-emotional development was identified, with basic levels of emotional self-regulation, empathy, and assertive communication, which affects the quality of interpersonal relationships. The observed pedagogical practices prioritize curriculum compliance, relegating the socio-emotional dimension and the intentional use of play as an integration strategy. The discussion confirms that social inclusion is not guaranteed solely by physical presence in the classroom, but rather requires conscious and systematic pedagogical planning. It is concluded that the design of structured psychoeducational practices is essential to strengthen equitable participation, social autonomy, and inclusive coexistence. This research provides a theoretical and practical foundation to guide contextualized psychoeducational proposals that contribute to the holistic development of children at the early childhood level. The findings support institutional and training decisions aimed at the continuous improvement of relevant, sustainable, local inclusive early childhood education.

Keywords: Social integration, Inclusive education, Psychoeducational practices.

Sumário

O estudo teve como objetivo desenvolver práticas psicoeducacionais para promover a integração social em salas de aula inclusivas da educação infantil na escola CEIM “10 de Agosto”. Foi desenvolvida uma abordagem de

pesquisa qualitativa, descritiva-propositiva, estruturada em fases de diagnóstico, análise e intervenção proativa. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, observação pedagógica e revisão de registros institucionais, permitindo a compreensão da dinâmica da interação social e da convivência escolar. Os resultados revelaram integração social parcial e assistemática, caracterizada por participação desigual em atividades em grupo e dependência do professor como mediador de conflitos. Além disso, identificou-se um desenvolvimento socioemocional incipiente, com níveis básicos de autorregulação emocional, empatia e comunicação assertiva, o que afeta a qualidade das relações interpessoais. As práticas pedagógicas observadas priorizam o cumprimento do currículo, relegando a dimensão socioemocional e o uso intencional do brincar como estratégia de integração. A discussão confirma que a inclusão social não é garantida apenas pela presença física na sala de aula, mas requer um planejamento pedagógico consciente e sistemático. Conclui-se que a elaboração de práticas psicoeducacionais estruturadas é essencial para fortalecer a participação equitativa, a autonomia social e a convivência inclusiva. Esta pesquisa fornece uma base teórica e prática para orientar propostas psicoeducacionais contextualizadas que contribuam para o desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. Os resultados apoiam decisões institucionais e de formação voltadas para o aprimoramento contínuo de uma educação infantil inclusiva, relevante, sustentável e local.

Palavras-chave: Integração social, Educação inclusiva, Práticas psicoeducacionais.

Introducción

La educación inclusiva en el nivel inicial se ha posicionado, en el contexto educativo contemporáneo, como un principio fundamental orientado a garantizar el derecho de todos los niños y niñas a una educación equitativa, pertinente y de calidad desde las primeras etapas de la vida. Este enfoque

reconoce la diversidad como una característica inherente al ser humano y al proceso educativo, superando visiones homogeneizadoras que históricamente han limitado la participación de ciertos grupos en el sistema escolar. En este sentido, la integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial adquiere una relevancia estratégica, ya que constituye la base para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas esenciales para la vida en sociedad. Diversas investigaciones sostienen que las experiencias educativas tempranas influyen de manera decisiva en la construcción de la identidad, la autoestima y el sentido de pertenencia, aspectos que se ven fortalecidos cuando los niños interactúan en entornos inclusivos que promueven la aceptación y el respeto por la diversidad (UNESCO, 2020; Booth y Ainscow, 2015). Por ello, resulta imprescindible que las instituciones educativas diseñen prácticas pedagógicas intencionadas que favorezcan la integración social desde una perspectiva inclusiva y humanista.

Desde el enfoque psicoeducativo, la integración social se concibe como un proceso complejo y multidimensional que va más allá de la mera coexistencia física de los estudiantes en un mismo espacio educativo. Implica la participación activa y significativa en actividades compartidas, la construcción de vínculos afectivos positivos y el desarrollo progresivo de habilidades sociales que permitan la interacción respetuosa y colaborativa entre pares. Autores como Bisquerra (2018) destacan que el desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia temprana constituye un elemento clave para prevenir situaciones de exclusión, conflicto o rechazo social dentro del aula. De igual manera, Coll, Marchesi y Palacios (2019) señalan que el aprendizaje se produce fundamentalmente en

interacción con otros, por lo que las prácticas educativas deben promover espacios de diálogo, cooperación y apoyo mutuo. En este marco, las prácticas psicoeducativas emergen como una herramienta esencial para articular los componentes pedagógicos, emocionales y sociales del proceso educativo, fortaleciendo climas de aula inclusivos que favorezcan la integración social de todos los niños y niñas. No obstante, a pesar de los avances normativos y conceptuales en materia de educación inclusiva, diversos estudios evidencian que su implementación efectiva en el nivel inicial continúa enfrentando múltiples desafíos. Entre los principales se identifican la insuficiente formación docente en enfoques inclusivos, la limitada disponibilidad de recursos psicoeducativos y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no siempre responden a la diversidad del aula (Echeita, 2017; Arnaiz, 2021). Estas limitaciones pueden traducirse en barreras para la participación social de algunos estudiantes, afectando especialmente a aquellos que presentan necesidades educativas específicas o que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social. En consecuencia, la falta de prácticas psicoeducativas sistematizadas puede generar dinámicas de aislamiento, escasa interacción entre pares y dificultades en la construcción de relaciones sociales positivas, lo que impacta negativamente en el desarrollo integral de los niños y niñas.

La etapa de educación inicial representa un periodo especialmente sensible para el desarrollo de habilidades sociales básicas, ya que es en estos primeros años donde se establecen los cimientos de la interacción social, la comunicación y la regulación emocional. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (2014) sostiene que el desarrollo cognitivo y social del niño se produce a través

de la interacción con otros, mediada por el lenguaje y el contexto cultural. En este sentido, el aula inclusiva se configura como un espacio privilegiado para el aprendizaje social, siempre que se implementen prácticas pedagógicas que promuevan el juego cooperativo, la colaboración y la participación activa de todos los estudiantes. La ausencia de estrategias psicoeducativas adecuadas en esta etapa puede limitar significativamente las oportunidades de interacción social, afectando el desarrollo socioemocional y la adaptación escolar futura. En el contexto específico del Centro de Educación Inicial Municipal (CEIM) “10 de Agosto”, se evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas educativas orientadas a la integración social en aulas inclusivas, considerando las características propias del nivel inicial y del entorno institucional. La diversidad presente en las aulas exige propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales del estudiantado, promoviendo la participación equitativa y el respeto por las diferencias individuales. En este escenario, el diseño de prácticas psicoeducativas se presenta como una alternativa pertinente para favorecer la interacción social positiva, el trabajo colaborativo y la construcción de un clima escolar inclusivo. Asimismo, resulta fundamental que dichas prácticas se articulen con los principios de la educación inclusiva y con los objetivos curriculares del nivel inicial, garantizando coherencia entre teoría y práctica pedagógica.

Bajo estas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo diseñar prácticas psicoeducativas orientadas a promover la integración social en aulas inclusivas del nivel inicial del CEIM “10 de Agosto”. Estas prácticas se conciben como un conjunto estructurado y sistematizado de estrategias

pedagógicas y socioemocionales que buscan fortalecer la participación activa, el sentido de pertenencia y las relaciones interpersonales positivas entre los niños y niñas. El diseño propuesto se fundamenta en enfoques teóricos contemporáneos de la psicopedagogía, la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional infantil, integrando principios que priorizan la atención a la diversidad como eje transversal del proceso educativo. De este modo, la investigación pretende contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y al fortalecimiento de la integración social en el contexto institucional analizado. La relevancia de este estudio se sustenta en su aporte tanto a nivel teórico como práctico en el campo de la educación inicial inclusiva. Desde una perspectiva académica, ofrece un análisis profundo sobre la integración social y el diseño de prácticas psicoeducativas en aulas inclusivas, generando conocimiento que puede servir de referencia para futuras investigaciones. Desde el ámbito práctico, proporciona orientaciones concretas para docentes, directivos y profesionales de apoyo psicopedagógico interesados en implementar estrategias que favorezcan la integración social desde edades tempranas. En este sentido, el artículo reafirma el rol de la institución educativa como un espacio de convivencia, equidad y desarrollo integral, donde la diversidad es reconocida como un recurso pedagógico y no como una limitación (Ainscow, 2020; Slee, 2019).

La educación inclusiva se configura, en el ámbito educativo contemporáneo, como un paradigma transformador que busca garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o cognitivas. Este enfoque parte del reconocimiento de que la diversidad constituye

una característica inherente a la condición humana y, por tanto, a los contextos educativos, lo que implica abandonar modelos educativos homogéneos y excluyentes. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no se limita a la incorporación física de los estudiantes en las instituciones escolares, sino que exige una transformación profunda de las políticas educativas, las culturas institucionales y las prácticas pedagógicas. La UNESCO (2020) plantea que la educación inclusiva supone identificar, reducir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, promoviendo entornos educativos equitativos, accesibles y respetuosos de la diversidad. En este sentido, la educación inicial se convierte en un espacio estratégico para la implementación de prácticas inclusivas, ya que es en esta etapa donde se configuran las primeras experiencias educativas y sociales que influyen de manera decisiva en el desarrollo integral del niño. Garantizar una educación inclusiva desde la primera infancia implica sentar las bases para una convivencia democrática, solidaria y respetuosa en etapas posteriores del proceso educativo.

En el nivel inicial, la educación inclusiva adquiere una connotación particular, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan estrechamente con el desarrollo social, emocional y afectivo de los niños y niñas. Arnaiz (2021) sostiene que la inclusión en esta etapa no debe entenderse únicamente como la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, sino como la creación de entornos educativos flexibles, sensibles y adaptativos que respondan a la diversidad del aula en su conjunto. Esto implica reorganizar el currículo, diversificar las estrategias metodológicas y promover una cultura escolar basada en la aceptación, el respeto mutuo y la participación activa. En este contexto, el aula

inclusiva se concibe como un espacio donde cada niño es reconocido como un sujeto activo de aprendizaje, con capacidades, intereses, estilos y ritmos de desarrollo propios. Esta concepción favorece la participación plena en las dinámicas educativas y sociales, fortaleciendo la autoestima, el sentido de pertenencia y la motivación por aprender. De este modo, la inclusión en el nivel inicial no solo contribuye al desarrollo académico, sino también al bienestar emocional y social de los niños y niñas.

La integración social constituye uno de los ejes centrales de la educación inclusiva en el nivel inicial, debido a su estrecha relación con el desarrollo integral infantil y con la construcción de experiencias educativas significativas. Este concepto se refiere a la participación activa y efectiva de los niños y niñas en las actividades del aula, así como al establecimiento de relaciones interpersonales positivas basadas en la cooperación, la empatía y el respeto por las diferencias individuales. Ainscow (2020) destaca que la integración social favorece el sentido de pertenencia y contribuye a la creación de comunidades educativas más cohesionadas, donde todos los estudiantes se sienten valorados y reconocidos. En edades tempranas, la integración social resulta especialmente relevante, ya que las interacciones con los pares influyen de manera directa en la adquisición de habilidades sociales básicas, como la comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos. Asimismo, las experiencias de integración social temprana inciden en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad, lo que resulta fundamental para la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. Por tanto, promover la integración social desde la educación inicial se configura como una condición indispensable

para garantizar trayectorias educativas equitativas y sostenibles.

Desde el enfoque sociocultural del desarrollo, la integración social se entiende como un proceso mediado por la interacción social y el contexto cultural en el que se desenvuelve el niño. Vygotsky (2014) plantea que el aprendizaje y el desarrollo humano se producen fundamentalmente a través de la interacción con otros, lo que resalta el papel del entorno educativo como espacio de construcción conjunta del conocimiento y de las habilidades sociales. En el aula inclusiva del nivel inicial, las interacciones con pares y docentes permiten a los niños y niñas desarrollar competencias comunicativas, sociales y emocionales esenciales para su adaptación escolar y social. Estas interacciones favorecen la internalización de normas, valores y formas de comportamiento socialmente compartidas. En este sentido, la calidad de las interacciones sociales se convierte en un factor determinante para la integración social, lo que exige la implementación de prácticas pedagógicas intencionadas que promuevan la colaboración, el diálogo, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes. De esta manera, el aula inclusiva se transforma en un espacio de aprendizaje social significativo.

El desarrollo socioemocional en la primera infancia se vincula de manera directa con los procesos de integración social y convivencia escolar, constituyendo un eje fundamental del desarrollo integral. Bisquerra (2018) define la educación emocional como un proceso educativo continuo y sistemático orientado al desarrollo de competencias emocionales que permiten a las personas afrontar los desafíos de la vida de manera equilibrada y saludable. En el contexto educativo, estas competencias facilitan el reconocimiento y la regulación de

las emociones, la empatía, la asertividad y la resolución pacífica de conflictos. En el nivel inicial, el fortalecimiento del desarrollo socioemocional resulta especialmente relevante, ya que contribuye a prevenir conductas de rechazo, aislamiento o exclusión social que pueden afectar el bienestar infantil. Asimismo, un adecuado desarrollo socioemocional favorece la creación de climas de aula positivos, caracterizados por la confianza, la cooperación y el respeto mutuo. Por tanto, la integración social en aulas inclusivas requiere estrategias pedagógicas que atiendan de manera explícita el desarrollo emocional como parte esencial del proceso educativo.

Las prácticas psicoeducativas se conciben como un conjunto de estrategias sistemáticas y planificadas orientadas a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. Coll, Marchesi y Palacios (2019) señalan que las prácticas educativas deben responder a las características evolutivas del alumnado y a las particularidades del contexto, promoviendo aprendizajes significativos y relaciones interpersonales saludables. En la educación inicial, las prácticas psicoeducativas adquieren un carácter preventivo y formativo, ya que permiten intervenir tempranamente en el desarrollo socioemocional y social de los niños y niñas, fortaleciendo habilidades clave para la convivencia. Estas prácticas incluyen estrategias como el juego cooperativo, la mediación de conflictos, el trabajo en pequeños grupos y la educación emocional, las cuales favorecen la participación activa y la integración social. En este marco, las prácticas psicoeducativas se consolidan como una herramienta pedagógica fundamental para promover la integración social en aulas

inclusivas, contribuyendo a la construcción de climas educativos positivos, participativos y respetuosos de la diversidad.

El diseño de prácticas psicoeducativas en aulas inclusivas exige una planificación pedagógica rigurosa, sistemática y contextualizada, que considere la diversidad del alumnado como eje central del proceso educativo. Dicho diseño debe partir de un diagnóstico integral de las necesidades sociales, emocionales y educativas de los niños y niñas, así como de las características del contexto institucional. Echeita (2017) señala que la inclusión educativa requiere prácticas flexibles y adaptativas, capaces de responder a las diferencias individuales sin generar procesos de segregación o estigmatización. En este sentido, las prácticas psicoeducativas deben orientarse a la creación de climas de aula positivos, donde predominen la cooperación, el respeto mutuo y la participación activa. Asimismo, estas prácticas deben ser coherentes con los principios del currículo del nivel inicial, integrando objetivos de desarrollo socioemocional como parte fundamental del aprendizaje. De esta manera, el diseño psicoeducativo se convierte en una herramienta estratégica para promover la integración social y el desarrollo integral en contextos inclusivos.

El juego se reconoce como una estrategia pedagógica fundamental en la educación inicial y como un recurso privilegiado para el desarrollo social y emocional de los niños y niñas. A través del juego, los estudiantes exploran el entorno, expresan emociones, interiorizan normas sociales y construyen relaciones interpersonales significativas. Garvey (2018) sostiene que el juego favorece el desarrollo social al promover la cooperación, la negociación y el respeto por reglas compartidas, aspectos esenciales para la integración social.

En aulas inclusivas, el juego cooperativo se convierte en una práctica psicoeducativa clave, ya que facilita la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Además, el juego permite crear situaciones de aprendizaje significativas que fortalecen la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia al grupo, contribuyendo a la construcción de una convivencia escolar inclusiva desde edades tempranas. La convivencia escolar en contextos inclusivos se fundamenta en la construcción colectiva de normas, valores y actitudes orientadas al respeto por la diversidad y la participación equitativa. Slee (2019) plantea que la inclusión educativa implica un cambio cultural profundo en las instituciones escolares, que trasciende la dimensión pedagógica para incorporar principios de justicia social y equidad. En este marco, las prácticas psicoeducativas deben contribuir a la formación de una convivencia democrática, donde los niños y niñas aprendan a convivir con otros desde el respeto, la solidaridad y la corresponsabilidad. La promoción de la convivencia inclusiva en el nivel inicial favorece la prevención de conflictos, el fortalecimiento de relaciones interpersonales positivas y la construcción de climas escolares seguros y afectivos. Por tanto, la integración social se consolida como un resultado directo de prácticas educativas orientadas a la convivencia y al desarrollo social.

El rol del docente en la educación inicial inclusiva resulta determinante para el diseño e implementación de prácticas psicoeducativas orientadas a la integración social. El docente actúa como mediador del aprendizaje, facilitador de interacciones sociales y modelo de actitudes inclusivas dentro del aula. Marchesi (2018) destaca que la formación docente en educación inclusiva es un factor

clave para garantizar prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la inclusión y la atención a la diversidad. En este sentido, el docente debe poseer competencias pedagógicas, emocionales y sociales que le permitan identificar barreras para la integración social y diseñar estrategias adecuadas para superarlas. Asimismo, su rol implica promover un clima de aula basado en la confianza, el respeto y la participación activa, favoreciendo la integración social de todos los niños y niñas. La familia y la comunidad desempeñan un papel relevante en los procesos de integración social en el nivel inicial, ya que constituyen los primeros espacios de socialización del niño. La colaboración entre la escuela y la familia permite reforzar aprendizajes socioemocionales y garantizar la coherencia entre los distintos contextos educativos del estudiante. Epstein (2019) sostiene que la participación activa de las familias contribuye a mejorar el clima escolar, fortalecer la convivencia y favorecer la integración social. En este sentido, las prácticas psicoeducativas deben considerar la articulación con las familias y la comunidad, promoviendo su participación en actividades educativas orientadas al desarrollo social y emocional de los niños y niñas. Esta corresponsabilidad educativa favorece la construcción de entornos inclusivos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo.

La evaluación en contextos inclusivos del nivel inicial debe orientarse al seguimiento del desarrollo integral y de los procesos de integración social, más que a la medición de resultados estandarizados. En esta etapa, la evaluación formativa permite identificar avances en habilidades sociales, emocionales y comunicativas, proporcionando información relevante para la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Black y Wiliam (2018)

destacan que la evaluación formativa favorece el aprendizaje y la inclusión cuando se utiliza como herramienta para la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas. En el marco de la educación inclusiva, la evaluación debe ser flexible, contextualizada y centrada en el progreso individual y colectivo de los estudiantes. De este modo, la evaluación se convierte en un recurso clave para fortalecer la integración social y garantizar una educación inicial inclusiva y de calidad.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que el propósito central del estudio fue comprender de manera profunda y contextualizada los procesos de integración social y las prácticas educativas que se desarrollan en aulas inclusivas del nivel inicial. Este enfoque permitió analizar no solo las acciones observables dentro del aula, sino también los significados, percepciones y dinámicas relacionales que configuran la convivencia escolar en la primera infancia. A diferencia de los enfoques cuantitativos, el enfoque cualitativo posibilita una aproximación holística al fenómeno educativo, reconociendo la complejidad de las interacciones sociales y emocionales que se producen en contextos reales. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que este enfoque resulta especialmente pertinente cuando se busca interpretar prácticas, comportamientos y procesos sociales en su entorno natural, sin fragmentarlos en variables aisladas. En este sentido, la investigación se orientó a comprender la realidad educativa del CEIM “10 de Agosto” desde dentro, considerando su contexto institucional, sus dinámicas pedagógicas y las particularidades del nivel inicial, con el fin de sustentar el diseño de prácticas psicoeducativas pertinentes y contextualizadas.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio se enmarca dentro de un diseño descriptivo–propositivo, ya que integró dos momentos metodológicos claramente diferenciados pero complementarios. En una primera fase descriptiva, se caracterizó la situación existente en relación con la integración social, las dinámicas de convivencia y las prácticas pedagógicas implementadas en las aulas inclusivas del nivel inicial. Esta fase permitió identificar patrones de interacción, formas de participación y posibles barreras que limitan la integración social de los niños y niñas. Posteriormente, en una segunda fase propositiva, se elaboró un conjunto de prácticas psicoeducativas orientadas a fortalecer la integración social, tomando como base los resultados del diagnóstico y los aportes del marco teórico. Bernal (2016) señala que este tipo de investigación resulta adecuado cuando el objetivo no se limita a describir una problemática, sino que busca generar propuestas de mejora fundamentadas científicamente. De esta manera, el estudio trascendió la mera descripción de la realidad educativa para aportar soluciones pedagógicas concretas y aplicables al contexto analizado.

El diseño metodológico se estructuró en tres momentos secuenciales e interrelacionados: diagnóstico, análisis e intervención propositiva. En la fase diagnóstica se realizó un acercamiento sistemático al contexto educativo, observando las dinámicas de interacción social, la participación de los niños y niñas en actividades grupales, las estrategias docentes utilizadas y el clima general del aula. Esta fase permitió recopilar información relevante sobre cómo se manifiesta la integración social en la práctica cotidiana. En la fase de análisis, la información obtenida fue organizada y examinada de manera reflexiva, identificando categorías y subcategorías relacionadas con la

integración social, la convivencia escolar y las prácticas psicoeducativas. Finalmente, en la fase propositiva, se diseñaron prácticas psicoeducativas orientadas a promover la interacción social positiva, el desarrollo socioemocional y la participación inclusiva. Este diseño metodológico garantizó una articulación coherente entre la teoría revisada, la realidad observada y la propuesta pedagógica elaborada. Las técnicas de recolección de información empleadas en la investigación fueron el análisis documental, la observación pedagógica y la revisión de registros institucionales, seleccionadas por su pertinencia para el enfoque cualitativo y el objeto de estudio. El análisis documental permitió examinar normativas nacionales e internacionales, lineamientos curriculares y documentos institucionales vinculados con la educación inclusiva y el nivel inicial, proporcionando un marco normativo y conceptual sólido. La observación pedagógica facilitó la identificación directa de comportamientos sociales, formas de interacción entre pares, estrategias docentes y situaciones de convivencia que influyen en la integración social. Por su parte, la revisión de registros institucionales aportó información contextual sobre la organización del centro educativo y las prácticas existentes. La utilización conjunta de estas técnicas permitió una comprensión integral del fenómeno estudiado y favoreció la triangulación de la información, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos.

La población de estudio estuvo constituida por las aulas del nivel inicial del Centro de Educación Inicial Municipal “10 de Agosto”. Debido al enfoque cualitativo del estudio, no se trabajó con una muestra estadística representativa, sino con una unidad de análisis intencional, seleccionada en función de su

pertinencia y relevancia para el objetivo de la investigación. Esta decisión metodológica respondió al interés de profundizar en un contexto educativo específico que presenta características propias de un aula inclusiva del nivel inicial. Flick (2015) sostiene que, en la investigación cualitativa, la selección de los contextos se basa en criterios de relevancia teórica y riqueza informativa, más que en la generalización estadística. En este sentido, el CEIM “10 de Agosto” se constituyó como un escenario adecuado para analizar los procesos de integración social y diseñar prácticas psicoeducativas contextualizadas y viables. El análisis de la información se realizó mediante un proceso de análisis cualitativo interpretativo, que incluyó la organización sistemática de los datos, su categorización y la interpretación de los hallazgos en relación con los referentes teóricos del estudio. Este proceso permitió identificar categorías emergentes vinculadas a la integración social, la convivencia escolar y las prácticas inclusivas, así como establecer relaciones entre ellas. Asimismo, se aplicaron criterios de rigor metodológico, tales como la coherencia interna del análisis, la triangulación de fuentes y la reflexividad del investigador. En cuanto a los aspectos éticos, se garantizó la confidencialidad de la información, el uso responsable de los datos y el respeto al contexto educativo y a los actores involucrados, asegurando la integridad académica y ética del proceso investigativo (Hernández y Mendoza, 2018).

Resultados y Discusión

El análisis de la Tabla 1 evidencia que el nivel de integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial se caracteriza por una participación desigual, lo cual refleja la existencia de dinámicas de interacción social no plenamente inclusivas. La participación en actividades grupales muestra una marcada diferenciación

entre los niños y niñas que asumen roles protagónicos y aquellos que mantienen una actitud pasiva o dependiente del docente. Esta situación sugiere que la integración social no se produce de manera equitativa ni espontánea para todo el estudiantado, lo que limita las oportunidades de interacción y aprendizaje social de algunos niños. Desde una perspectiva inclusiva, esta desigualdad constituye una barrera para la participación plena y pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas que garanticen la implicación activa de todos los estudiantes. En cuanto a la interacción entre pares, los resultados indican que esta se desarrolla principalmente de forma espontánea y no planificada, concentrándose mayoritariamente en espacios de juego libre. Si bien el juego constituye un escenario natural para la socialización en el nivel inicial, la ausencia de intencionalidad pedagógica en las actividades estructuradas limita el desarrollo de habilidades sociales más complejas, como la cooperación sostenida, la negociación y la resolución conjunta de problemas. Esta dependencia del juego libre como principal espacio de integración revela que las prácticas pedagógicas no están orientadas de manera sistemática a promover la interacción social inclusiva durante las actividades curriculares, lo que reduce el impacto educativo de dichas interacciones.

Tabla 1. Nivel de integración social observado en aulas inclusivas del nivel inicial

| Categoría analizada | Descripción cualitativa | Evidencias observadas |
|---------------------------------------|--|--|
| Participación en actividades grupales | Participación desigual entre los niños y niñas | Algunos estudiantes lideran las actividades, mientras otros mantienen una participación pasiva o dependiente del docente |
| Interacción entre pares | Interacciones mayormente espontáneas y no planificadas | La integración ocurre principalmente en el juego libre, no en actividades estructuradas |
| Inclusión en dinámicas colectivas | Integración parcial | Se identifican niños con dificultad para incorporarse a grupos de trabajo |
| Clima social del aula | Clima generalmente positivo | Predomina el respeto básico, pero con escasa profundización en vínculos sociales |

Fuente: elaboración propia

Respecto a la inclusión en dinámicas colectivas, la tabla muestra que la integración es parcial, identificándose niños con dificultades para incorporarse a grupos de trabajo. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que evidencia la presencia de procesos de exclusión silenciosa dentro del aula, donde algunos estudiantes quedan al margen de las actividades colectivas sin que exista una intervención pedagógica específica para revertir esta situación. Estas dificultades pueden estar asociadas a limitaciones en habilidades sociales, inseguridad emocional o falta de estrategias docentes para favorecer la integración, lo que refuerza la necesidad de prácticas psicoeducativas orientadas al acompañamiento y fortalecimiento de la participación social desde edades tempranas. Finalmente, el clima social del aula se describe como generalmente positivo, caracterizado por el respeto básico entre los niños y niñas. No obstante, la escasa profundización en los vínculos sociales indica que las relaciones interpersonales se mantienen en un nivel superficial, sin consolidarse vínculos afectivos sólidos y duraderos. Este tipo de clima, aunque favorable en términos de convivencia básica, resulta insuficiente para garantizar una integración social plena, ya que no promueve el sentido de pertenencia ni la construcción de relaciones significativas. En consecuencia, el análisis de la tabla permite concluir que, si bien existen condiciones iniciales favorables para la inclusión, la integración social requiere de prácticas psicoeducativas sistemáticas y planificadas que fortalezcan la participación equitativa, la interacción intencional y la construcción de vínculos sociales profundos en el aula inclusiva.

El análisis de la Tabla 2 evidencia que las manifestaciones de convivencia y resolución de conflictos en el aula inclusiva del nivel inicial

se caracterizan por una alta dependencia del docente como mediador, lo cual limita el desarrollo de la autonomía social en los niños y niñas. La resolución de conflictos se produce principalmente a través de la intervención del adulto, lo que impide que los estudiantes desarrollen habilidades propias para gestionar desacuerdos de manera autónoma y constructiva. Asimismo, el cumplimiento de las normas de convivencia responde, en gran medida, a mecanismos de control externo, lo que se traduce en una escasa interiorización de habilidades sociales y valores de convivencia. En cuanto a la expresión emocional, se observan dificultades significativas en la autorregulación, las cuales generan conflictos recurrentes y conductas de retraimiento social que afectan la calidad de las interacciones. Finalmente, las relaciones interpersonales se caracterizan por la fragilidad de los vínculos, evidenciándose interacciones poco sostenidas en el tiempo. En conjunto, estos resultados indican que la convivencia escolar se mantiene de forma superficial y dependiente del adulto, lo que refuerza la necesidad de implementar prácticas psicoeducativas sistemáticas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional, la resolución autónoma de conflictos y la consolidación de relaciones sociales más estables en el aula inclusiva.

Tabla 2. *Manifestaciones de convivencia y resolución de conflictos en el aula*

| Dimensión | Características observadas | Implicaciones para la integración social |
|----------------------------|---------------------------------------|--|
| Resolución de conflictos | Dependencia del docente como mediador | Limitado desarrollo de autonomía social |
| Normas de convivencia | Cumplimiento por control externo | Escasa interiorización de habilidades sociales |
| Expresión emocional | Dificultades en la autorregulación | Conflictos recurrentes y retraimiento social |
| Relaciones interpersonales | Vínculos frágiles | Interacciones poco sostenidas en el tiempo |

Fuente: elaboración propia

El análisis de la Tabla 3 pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas observadas en el aula inclusiva del nivel inicial presentan limitaciones

estructurales que inciden directamente en la integración social de los niños y niñas. Se evidencia que el enfoque de enseñanza prioriza el cumplimiento de los contenidos curriculares, relegando el desarrollo socioemocional a un plano secundario, lo que reduce las oportunidades para fortalecer habilidades sociales fundamentales. Asimismo, las actividades grupales carecen de una intencionalidad psicoeducativa clara, lo que genera una participación desigual y limita la interacción equitativa entre los estudiantes. La aplicación parcial de estrategias inclusivas revela una brecha significativa entre los principios normativos de la educación inclusiva y su implementación en la práctica cotidiana, afectando la coherencia pedagógica del proceso educativo.

Tabla 3. *Características de las prácticas pedagógicas observadas*

| Aspecto pedagógico | Situación identificada | Impacto en la integración social |
|------------------------|---------------------------------------|--|
| Enfoque de enseñanza | Prioridad en contenidos curriculares | Desarrollo socioemocional secundario |
| Actividades grupales | Escasa intencionalidad psicoeducativa | Participación desigual |
| Estrategias inclusivas | Aplicación parcial | Brecha entre normativa y práctica |
| Uso del juego | No sistematizado | Oportunidades desaprovechadas para integración |

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el uso del juego, aunque presente, no se encuentra sistematizado ni orientado de manera estratégica a la integración social, lo que implica el desaprovechamiento de un recurso clave para la socialización en la educación inicial. En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque psicoeducativo planificado, que integre de forma intencional el desarrollo socioemocional y la integración social como ejes centrales del proceso educativo en aulas inclusivas. El análisis de la Tabla 4 evidencia que el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del nivel

inicial se encuentra en niveles incipientes, lo cual repercute de manera directa en los procesos de integración social dentro del aula inclusiva. El reconocimiento emocional se manifiesta en un nivel básico, ya que los estudiantes logran identificar sus emociones principalmente cuando cuentan con la guía directa del docente, lo que indica una limitada autonomía emocional.

Tabla 4. *Desarrollo socioemocional de los niños y niñas*

| Competencia socioemocional | Nivel observado | Evidencias cualitativas |
|----------------------------|-----------------|---|
| Reconocimiento emocional | Básico | Identifican emociones cuando el docente guía |
| Autorregulación emocional | Bajo | Reacciones impulsivas o retraimiento |
| Empatía | Inicial | Dificultades para comprender emociones ajenas |
| Comunicación asertiva | Limitada | Expresión verbal restringida en conflictos |

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la autorregulación emocional, el nivel observado es bajo, reflejándose en reacciones impulsivas o conductas de retraimiento ante situaciones de conflicto o frustración, lo que afecta negativamente la convivencia escolar. La empatía se sitúa en un nivel inicial, evidenciándose dificultades para comprender las emociones de los demás y responder de manera sensible a las necesidades de sus pares, lo que limita la calidad de las interacciones sociales. Asimismo, la comunicación asertiva se presenta como limitada, caracterizada por una expresión verbal restringida durante los conflictos, lo que dificulta la resolución dialogada de desacuerdos. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar prácticas psicoeducativas sistemáticas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, como base fundamental para promover una integración social más sólida, autónoma y sostenible en las aulas inclusivas del nivel inicial. El análisis de

la Tabla 5 pone de manifiesto que el rol del docente en la mediación de la integración social se caracteriza por un enfoque predominantemente reactivo y centrado en la regulación del aula, más que en la promoción preventiva y sistemática del desarrollo social de los niños y niñas. La mediación de conflictos se realiza principalmente como respuesta inmediata a situaciones problemáticas, lo que permite resolver conflictos puntuales, pero no contribuye a la prevención ni al fortalecimiento de habilidades sociales autónomas en el estudiantado. Asimismo, la orientación socioemocional se presenta de manera ocasional y no sistemática, lo que limita su impacto en el desarrollo de competencias emocionales y sociales sostenidas en el tiempo.

Tabla 5. *Rol del docente en la mediación de la integración social*

| Función docente | Práctica predominante | Efecto en el aula |
|----------------------------|-----------------------|--|
| Mediación de conflictos | Reactiva | Soluciona conflictos, pero no previene |
| Orientación socioemocional | Ocasional | No sistemática |
| Promoción de integración | Implícita | No planificada |
| Regulación del aula | Alta | Dependencia del adulto |

Fuente: elaboración propia

La promoción de la integración social se identifica como implícita, es decir, no forma parte de una planificación pedagógica intencionada, lo que reduce su efectividad en la construcción de relaciones interpersonales equitativas. Por otra parte, la alta regulación del aula por parte del docente genera una marcada dependencia del adulto, restringiendo las oportunidades de que los niños y niñas desarrollen autonomía social y capacidad de autorregulación. En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad de reorientar el rol docente hacia un enfoque psicoeducativo preventivo y planificado, que favorezca la mediación formativa, el desarrollo socioemocional y la integración social

autónoma en las aulas inclusivas del nivel inicial. El análisis de la Tabla 6 permite sintetizar de manera clara y articulada las principales necesidades detectadas para el diseño de prácticas psicoeducativas orientadas a la integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial. La evidencia de una participación desigual en las actividades del aula pone de manifiesto la ausencia de estrategias planificadas de integración, lo que justifica la necesidad de diseñar acciones pedagógicas intencionadas que garanticen una inclusión efectiva de todos los niños y niñas.

Tabla 6. *Síntesis de necesidades para el diseño de prácticas psicoeducativas*

| Necesidad identificada | Evidencia | Justificación de la propuesta |
|---|--------------------------|-----------------------------------|
| Estrategias planificadas de integración | Participación desigual | Garantizar inclusión efectiva |
| Desarrollo socioemocional sistemático | Autorregulación limitada | Mejorar convivencia y bienestar |
| Autonomía social | Dependencia del docente | Fortalecer habilidades sociales |
| Formación docente | Intervención reactiva | Implementar prácticas preventivas |

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la autorregulación emocional limitada evidencia la urgencia de implementar un desarrollo socioemocional sistemático, orientado a mejorar la convivencia escolar, el bienestar emocional y la calidad de las interacciones sociales. La dependencia del docente como mediador principal de las dinámicas del aula revela una carencia de autonomía social en los estudiantes, lo que hace necesario fortalecer habilidades sociales que favorezcan la autorregulación y la resolución autónoma de conflictos. Finalmente, la intervención docente de carácter reactivo subraya la importancia de una formación docente específica en prácticas psicoeducativas preventivas, que permita anticiparse a las dificultades sociales y emocionales en lugar de abordarlas únicamente cuando ya se han manifestado. En conjunto, esta síntesis

evidencia que el diseño de prácticas psicoeducativas no solo es pertinente, sino necesario, para transformar las dinámicas del aula y promover una integración social sostenible, coherente con los principios de la educación inclusiva en el nivel inicial.

La discusión de los resultados permite afirmar que la integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial del CEIM “10 de Agosto” presenta un desarrollo parcial, no sistemático y dependiente de factores espontáneos, lo que evidencia que la inclusión educativa aún no se consolida plenamente en la práctica pedagógica cotidiana. Los hallazgos relacionados con la participación desigual en actividades grupales y la integración parcial en dinámicas colectivas muestran que la interacción social se produce principalmente por afinidades personales y no como resultado de estrategias pedagógicas planificadas. Esta situación confirma lo planteado por Ainscow (2020), quien señala que la inclusión educativa no se alcanza únicamente mediante la convivencia física, sino a través de prácticas intencionadas que garanticen la participación activa y significativa de todo el estudiantado. En este sentido, la ausencia de estrategias sistemáticas de integración social se configura como una barrera pedagógica que limita la construcción de comunidades educativas verdaderamente inclusivas desde la educación inicial, afectando el desarrollo integral y el sentido de pertenencia de los niños y niñas.

En relación con la convivencia escolar y los procesos de resolución de conflictos, los resultados evidencian una alta dependencia del docente como mediador principal, lo cual restringe significativamente el desarrollo de la autonomía social en los niños y niñas. La intervención docente se orienta fundamentalmente a la resolución inmediata de

conflictos y al mantenimiento del orden, priorizando el control conductual por encima del desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Bisquerra (2018), quien sostiene que la educación emocional debe desarrollarse de manera continua, sistemática y preventiva, promoviendo competencias como la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. La predominancia del control externo observada en el aula limita la interiorización de normas de convivencia y favorece la persistencia de conflictos recurrentes, lo que debilita la estabilidad de los vínculos interpersonales y reduce la calidad de la convivencia escolar en el contexto inclusivo. El análisis de las prácticas pedagógicas revela una brecha estructural entre los principios normativos de la educación inclusiva y su implementación real en el aula, tal como se evidencia en los resultados asociados a la Tabla 3. La priorización de los contenidos curriculares por encima del desarrollo socioemocional refleja una concepción fragmentada del proceso educativo, en la que la dimensión social y emocional no se integra de manera transversal al aprendizaje. Este resultado confirma lo expuesto por Arnaiz (2021), quien señala que la inclusión educativa exige una reorganización profunda del currículo y de las metodologías, incorporando el desarrollo social como un eje fundamental del proceso formativo. Asimismo, la escasa intencionalidad psicoeducativa en las actividades grupales y el uso no sistematizado del juego limitan el potencial de estas estrategias para promover la cooperación, la empatía y la integración social, desaprovechando recursos pedagógicos esenciales propios de la educación inicial.

En cuanto al desarrollo socioemocional, los resultados muestran que las competencias emocionales de los niños y niñas se sitúan

mayoritariamente en niveles básicos o iniciales, con debilidades marcadas en la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. Estas limitaciones confirman los postulados de Vygotsky (2014), quien sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se construye a través de la interacción social mediada y de experiencias educativas significativas. La ausencia de prácticas psicoeducativas sistemáticas orientadas al fortalecimiento socioemocional reduce las oportunidades de aprendizaje social profundo, afectando directamente la calidad de las interacciones entre pares y la capacidad de los niños para integrarse de manera autónoma y estable al grupo. En este sentido, los resultados evidencian que el desarrollo socioemocional no puede considerarse un componente secundario, sino una base estructural para la integración social y la inclusión educativa en el nivel inicial. Respecto al rol del docente, los resultados ponen de manifiesto que, si bien su intervención resulta fundamental para mantener un clima de respeto básico y regular las dinámicas del aula, esta se caracteriza por un enfoque predominantemente reactivo, centrado en la corrección de conductas y la resolución inmediata de conflictos. Este hallazgo coincide con lo señalado por Marchesi (2018), quien destaca que la formación docente en educación inclusiva y en competencias socioemocionales constituye un factor determinante para transformar las prácticas pedagógicas. La promoción implícita y no planificada de la integración social genera una dependencia excesiva del adulto, limitando el desarrollo de la autonomía social y la autorregulación en los niños y niñas. En consecuencia, se evidencia la necesidad de resignificar el rol docente desde una perspectiva psicoeducativa preventiva, orientada al acompañamiento formativo y al desarrollo progresivo de habilidades sociales y emocionales.

La síntesis de necesidades identificadas en la Tabla 6 permite articular de manera coherente los resultados empíricos con la propuesta de diseño de prácticas psicoeducativas. La necesidad de estrategias planificadas de integración social, el fortalecimiento sistemático del desarrollo socioemocional, la promoción de la autonomía social y la formación docente especializada confirman que la integración social no puede depender de procesos espontáneos ni de iniciativas aisladas. Tal como plantean Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa requiere una planificación consciente, sostenida y contextualizada que transforme las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. En consecuencia, los resultados respaldan de manera sólida la pertinencia del diseño de prácticas psicoeducativas estructuradas como una estrategia clave para fortalecer la integración social, la convivencia inclusiva y el desarrollo integral de los niños y niñas en las aulas inclusivas del nivel inicial.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio permiten establecer, con fundamento empírico y respaldo teórico, que la integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial del CEIM “10 de Agosto” se desarrolla de manera parcial, fragmentada y carente de sistematicidad pedagógica, lo que limita su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas. Aunque se identificó un clima general de respeto básico que favorece la convivencia cotidiana, dicho clima no garantiza una participación equitativa ni la consolidación de relaciones interpersonales profundas y sostenidas en el tiempo. La evidencia muestra que la integración social depende en gran medida de factores espontáneos, como afinidades personales y la intervención constante del docente, lo que confirma que la inclusión social no puede entenderse como un proceso natural o

automático. En este sentido, la integración social debe concebirse como un objetivo educativo explícito que requiere planificación intencional, estrategias psicoeducativas estructuradas y seguimiento continuo desde la educación inicial, con el fin de evitar procesos de exclusión silenciosa y promover una participación social verdaderamente inclusiva.

En relación con la convivencia escolar, se concluye que esta se sostiene fundamentalmente a partir del control externo ejercido por el docente, lo cual restringe de manera significativa el desarrollo de la autonomía social y la interiorización de normas de convivencia por parte de los niños y niñas. La resolución de conflictos se produce mayoritariamente mediante intervenciones reactivas del adulto, orientadas a restablecer el orden inmediato del aula, pero sin generar procesos formativos que permitan a los estudiantes comprender, regular y transformar sus propias conductas sociales. Esta dinámica limita el desarrollo de competencias esenciales como la autorregulación emocional, la empatía, la negociación y la comunicación asertiva, indispensables para la construcción de relaciones sociales autónomas y responsables. En consecuencia, aunque la convivencia escolar resulta funcional en términos disciplinarios, no favorece la formación de una cultura de convivencia inclusiva ni el desarrollo progresivo de habilidades sociales duraderas desde la primera infancia.

Asimismo, el estudio permite concluir que las prácticas pedagógicas observadas presentan una orientación predominantemente curricularista, en la que el cumplimiento de contenidos académicos prevalece sobre el desarrollo socioemocional y social de los niños y niñas. Esta concepción fragmentada del proceso educativo limita las oportunidades de

aprendizaje social significativo y reduce el potencial formativo de actividades fundamentales en la educación inicial, como el trabajo colaborativo, la interacción guiada y el juego. La ausencia de una intencionalidad psicoeducativa clara en el diseño y ejecución de estas actividades evidencia una brecha entre los principios teóricos de la educación inclusiva y su aplicación práctica en el aula. En este contexto, se concluye que resulta imprescindible reorientar las prácticas pedagógicas hacia enfoques integrales que reconozcan el desarrollo social y emocional como componentes estructurales del aprendizaje, y no como elementos secundarios o complementarios.

En cuanto al desarrollo socioemocional, se concluye que los niños y niñas presentan niveles iniciales y poco consolidados en competencias emocionales clave, particularmente en lo referido a la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. Estas limitaciones influyen directamente en la calidad de las interacciones sociales y en la capacidad de los estudiantes para integrarse de manera autónoma, estable y respetuosa dentro del grupo. La ausencia de estrategias psicoeducativas sistemáticas orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional reduce las posibilidades de construir vínculos sociales sólidos y duraderos, afectando tanto la convivencia escolar como el bienestar emocional del estudiantado. Por tanto, el desarrollo socioemocional se confirma como una base estructural indispensable para la integración social en el nivel inicial, cuya atención debe ser prioritaria dentro de las prácticas educativas inclusivas. Respecto al rol del docente, se concluye que su intervención es determinante para mantener un clima de respeto y organización en el aula; sin embargo, esta se caracteriza predominantemente por un enfoque

reactivo, correctivo y centrado en el control, más que en la prevención, la mediación formativa y el acompañamiento pedagógico. La promoción implícita y no planificada de la integración social genera una dependencia excesiva del adulto, lo que limita el desarrollo de la autonomía social y la capacidad de autorregulación de los niños y niñas. En este sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en prácticas psicoeducativas inclusivas, que permitan diseñar e implementar estrategias orientadas al desarrollo progresivo de habilidades sociales y emocionales, favoreciendo una mediación pedagógica más preventiva, reflexiva y coherente con los principios de la educación inclusiva.

Se concluye que el diseño de prácticas psicoeducativas estructuradas, sistemáticas y contextualizadas resulta imprescindible para promover la integración social en las aulas inclusivas del nivel inicial del CEIM “10 de Agosto”. Dichas prácticas deben orientarse al fortalecimiento del desarrollo socioemocional, la participación equitativa, la autonomía social y la convivencia inclusiva, articulando de manera coherente el currículo, las metodologías pedagógicas y el rol docente. En consecuencia, la investigación aporta una base sólida para la implementación de propuestas psicoeducativas que contribuyan a mejorar la calidad educativa, fortalecer la inclusión social y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas desde una perspectiva inclusiva, humanista y transformadora, con efectos positivos sostenidos en su trayectoria educativa y social futura.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arnaiz, P. (2021). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Narcea Ediciones.
- Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (4.^a ed.). Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2019). Desarrollo psicológico y educación (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Epstein, J. (2019). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (3rd ed.). Routledge.
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.^a ed.). Morata.
- Garvey, C. (2018). Play. Harvard University Press.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Marchesi, A. (2018). Calidad de la educación inclusiva. Alianza Editorial.

Slee, R. (2019). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. Routledge.

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. (2014). Pensamiento y lenguaje. Paidós.



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Diana Jacqueline Arévalo Loja, Lizbeth Andrea Barba Criollo y Steven Arturo Torres Burgos.

