Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10
Octubre del 2026

PENSAMIENTO COMPLEJO Y DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA: BASES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
COMPLEX THINKING AND SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: FOUNDATIONS FOR TEACHER TRAINING

Autores: [1]Sandra Cristina Larrahondo Mina.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-4983-814X
[1]E-mail de contacto: sclm2720@gmail.com
Afiliación: [1]*Institución Educativa Leonor Lourido de Velasco, (Colombia).
Artículo recibido: 2 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 14 de Octubre del 2026.
Artículo aprobado: 14 de Octubre del 2026.
[1]Licenciada en Educación Preescolar, graduada de la Universidad San Buenaventura, (Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano, graduada de la Universidad de Manizales, (Colombia). Doctora en Pensamiento Complejo, graduada de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, (México).

Resumen

El estudio tuvo como objetivo fundamentar una comprensión compleja del desarrollo socioafectivo en la primera infancia y derivar implicaciones para la formación docente. Se desarrolló una investigación documental cualitativa con un corpus de 17 fuentes, compuesto mayoritariamente por artículos arbitrados recientes sobre aprendizaje socioemocional, creencias y prácticas docentes, programas para preescolares, relación familia-escuela y ética del cuidado, complementados por obras fundacionales de pensamiento complejo, bioecología y política pedagógica de educación inicial. El análisis se organizó en cinco categorías: socioafectividad, relacionalidad, mediación docente, ecosistemas de desarrollo y cuidado. Los resultados muestran que el desarrollo socioafectivo pierde capacidad explicativa cuando se reduce a un repertorio de competencias individuales descontextualizadas. La evidencia destaca el papel de las creencias docentes, la calidad de las relaciones, las condiciones de implementación y la participación familiar. Desde los principios dialógico, recursivo y hologramático se propone comprender la socioafectividad como un proceso emergente de relaciones entre niño, docente, pares, familia, escuela y territorio. Se concluye que la formación docente debe integrar autoobservación, lectura de interacciones, actividades rectoras, trabajo con familias y ética del cuidado, mediante ciclos situados de reflexión y acción capaces de transformar tanto las prácticas como los marcos desde los cuales se interpretan las emociones infantiles.

Palabras clave: Pensamiento complejo, Desarrollo socioafectivo, Primera infancia, Formación docente, Ecología del cuidado.

Abstract

The study aimed to establish a foundation for a complex understanding of socio-affective development in early childhood and to derive implications for teacher training. A qualitative documentary study was conducted using a corpus of 17 sources primarily recent peer-reviewed articles on social-emotional learning, teacher beliefs and practices, preschool programs, family-school relationships, and the ethics of care complemented by foundational works on complex thought, bioecology, and early childhood educational policy. The analysis was organized into five categories: socio-affectivity, relationality, teacher mediation, developmental ecosystems, and care. The results show that socio-affective development loses explanatory power when reduced to a repertoire of decontextualized individual competencies. The evidence highlights the role of teacher beliefs, the quality of relationships, implementation conditions, and family participation. Drawing on dialogic, recursive, and hologrammatic principles, the study proposes understanding socio-affectivity as an emergent process arising from

relationships among the child, teacher, peers, family, school, and local community. It concludes that teacher training must integrate self-observation, the interpretation of interactions, core developmental activities, work with families, and the ethics of care through situated cycles of reflection and action capable of transforming both practices and the frameworks used to interpret children's emotions.

Keywords: Complex thought, Socio-affective development, Early childhood, Teacher training, Ecology of care.

Sumário

O estudo teve como objetivo fundamentar uma compreensão complexa do desenvolvimento socioafetivo na primeira infância e derivar implicações para a formação docente. Desenvolveu-se uma pesquisa documental qualitativa com um corpus de 17 fontes, composto majoritariamente por artigos revisados por pares recentes sobre aprendizagem socioemocional, crenças e práticas docentes, programas para a pré-escola, relação família-escola e ética do cuidado, complementados por obras fundamentais do pensamento complexo, da bioecologia e da política pedagógica da educação infantil. A análise organizou-se em cinco categorias: socioafetividade, relacionalidade, mediação docente, ecossistemas de desenvolvimento e cuidado. Os resultados mostram que o desenvolvimento socioafetivo perde capacidade explicativa quando reduzido a um repertório de competências individuais descontextualizadas. As evidências destacam o papel das crenças docentes, da qualidade das relações, das condições de implementação e da participação da família. A partir dos princípios dialógico, recursivo e hologramático, propõe-se compreender a socioafetividade como um processo emergente de relações entre criança, docente, pares, família, escola e território. Conclui-se que a formação docente deve integrar auto-observação, leitura de interações, atividades norteadoras, trabalho com famílias e ética do cuidado, por meio de ciclos situados de reflexão e ação capazes de transformar tanto as práticas quanto as perspectivas a partir das quais as emoções infantis são interpretadas.

Palavras-chave: Pensamento complexo, Desenvolvimento socioafetivo, Primeira infância, Formação docente, Ecologia do cuidado.

Introducción

El desarrollo socioafectivo ha adquirido creciente visibilidad en las políticas y prácticas educativas, particularmente por su relación con bienestar, convivencia, regulación emocional y participación. En educación inicial, sin embargo, existe el riesgo de traducir esa visibilidad en listados de habilidades que se enseñan de manera aislada, mediante actividades breves y descontextualizadas. Bisquerra (2003) contribuyó a sistematizar la educación emocional como campo formativo, pero la expansión posterior del aprendizaje socioemocional ha abierto nuevas preguntas sobre la implementación, la adaptación contextual y el papel del profesorado.

La evidencia contemporánea muestra que los programas socioemocionales pueden producir resultados favorables, aunque sus efectos dependen de componentes, contextos y condiciones de implementación. Ștefan et al. (2022) identificaron que solo una proporción limitada de programas preescolares analizados cumplía criterios de intervención bien establecida y subrayaron la necesidad de estudiar los factores escolares que facilitan la transferencia de la evidencia a la práctica. Castellanos et al. (2025) encontraron resultados positivos en diferentes programas de habilidades emocionales para preescolares, pero señalaron la necesidad de seguimiento y evaluación sostenida. Estos hallazgos invitan a evitar una lectura tecnocrática según la cual bastaría seleccionar un programa y aplicarlo fielmente en cualquier contexto. Las concepciones y prácticas docentes ocupan un

lugar central en esa discusión. Ferreira et al. (2023) mostraron que los maestros valoran el aprendizaje socioemocional, pero su implementación varía y puede depender de motivaciones, regulación curricular y condiciones institucionales. Guedes et al. (2024) evidenciaron necesidades formativas en docentes de preescolar frente a comportamientos socioemocionales específicos, mientras Sharma et al. (2024) confirmaron la importancia de las creencias del profesorado para promover culturas de aula inclusivas, relaciones de apoyo y manejo saludable de la clase.

De manera más reciente, Chen (2026) documentó una enseñanza socioemocional integrada en las interacciones habituales de docentes de preescolar, mostrando que la relación pedagógica puede constituir el escenario mismo de la formación socioafectiva. La perspectiva relacional exige ampliar la unidad de análisis. Las competencias de los niños no se desarrollan en aislamiento, sino en redes de interacción. Bronfenbrenner (2005) ofrece una arquitectura bioecológica para comprender la interacción entre persona, procesos proximales, contexto y tiempo.

Bierman et al. (2023) han destacado la importancia de la participación de las familias en el desarrollo socioemocional y la preparación escolar, mientras Banks et al. (2024) muestran que los programas intergeneracionales pueden constituir oportunidades de aprendizaje social y emocional. La socioafectividad, desde este punto de vista, es inseparable de la calidad de los vínculos y de las condiciones ecológicas que los sostienen. El pensamiento complejo de Morin (2004) permite articular estas dimensiones sin convertirlas en una suma de factores. La complejidad se interesa por relaciones, retroacciones, tensiones y emergencias. El principio dialógico permite reconocer pares simultáneamente complementarios y tensionantes —autonomía y dependencia, emoción y cognición, expresión y regulación—; la recursividad permite comprender que la práctica docente produce respuestas infantiles que, a su vez, reconfiguran la intervención; y el principio hologramático ayuda a interpretar cada interacción como expresión parcial de sistemas más amplios de cultura, cuidado, familia y escuela.

La ética del cuidado añade una dimensión decisiva. Bennett (2023) recuerda que el reconocimiento de necesidades constituye una práctica moral y perceptiva, mientras la tradición del cuidado sitúa la receptividad y la respuesta al otro en el centro de la relación educativa. En primera infancia, ello impide tratar las emociones únicamente como contenidos que deben enseñarse y obliga a considerar cómo se escucha, se espera, se limita, se contiene, se repara y se reconoce al niño dentro de situaciones reales. El objetivo de este artículo fue fundamentar una comprensión compleja del desarrollo socioafectivo en la primera infancia y derivar bases para la formación docente. La pregunta orientadora fue: ¿qué cambia en la formación del profesorado cuando la socioafectividad se entiende como proceso relacional, situado y recursivo, en lugar de como repertorio individual de competencias?

Materiales y Métodos

Se realizó una investigación documental cualitativa de alcance analítico-interpretativo. El corpus estuvo compuesto por 17 fuentes: trece artículos de revistas arbitradas y cuatro obras o documentos fundacionales. Se conservaron fuentes nucleares del marco teórico doctoral sobre pensamiento complejo,

bioecología, educación inicial y socioafectividad, y se incorporó una actualización selectiva de literatura reciente sobre programas preescolares, creencias docentes, relación familia-escuela y ética del cuidado. La selección priorizó fuentes directamente relacionadas con primera infancia o educación escolar, con especial atención al período 2022-2026.

No se pretendió realizar una revisión sistemática exhaustiva. La estrategia documental se orientó a contrastar perspectivas y construir una síntesis conceptual. Se establecieron cinco categorías iniciales: desarrollo socioafectivo, relacionalidad, mediación docente, ecosistemas de desarrollo y cuidado. Las fuentes fueron leídas buscando definiciones, supuestos, hallazgos, condiciones de implementación y tensiones. Posteriormente se compararon convergencias y divergencias entre enfoques centrados en competencias, estudios sobre práctica docente, perspectivas ecológicas y trabajos sobre cuidado. La interpretación se realizó utilizando los operadores dialógicos, recursivo y hologramático del pensamiento complejo como herramientas de integración. La dialógica permitió examinar relaciones no excluyentes; la recursividad orientó el análisis de bucles entre formación, práctica e interacción; y el principio hologramático permitió conectar situaciones micro del aula con sistemas familiares, institucionales y culturales. Los resultados constituyen una elaboración teórica sustentada en literatura y no deben interpretarse como resultados de intervención de campo.

Resultados y Discusión

El primer hallazgo es que la categoría de desarrollo socioafectivo gana precisión cuando se diferencia entre la utilidad de organizar competencias y el riesgo de reificarlas. Los marcos de educación emocional han permitido identificar dominios relevantes, pero la evidencia sobre programas preescolares muestra una gran diversidad de componentes, procedimientos y efectos (Castellanos et al., 2025; Ștefan et al., 2022). La consecuencia analítica es que una competencia como autorregulación no puede interpretarse al margen de los vínculos, las demandas de la situación, la mediación adulta y los significados culturales.

La socioafectividad se propone aquí como proceso emergente de relaciones. No se niega la existencia de recursos individuales reconocimiento emocional, empatía, regulación o habilidades sociales, sino que se rechaza su tratamiento como capacidades autosuficientes. El niño aprende a regularse dentro de relaciones de co-regulación; aprende a reconocer al otro cuando participa en interacciones donde sus propias emociones son reconocidas; y construye autonomía en vínculos que permiten explorar, equivocarse y pedir apoyo.

Esta perspectiva es coherente con hallazgos recientes. Chen (2026) encontró que las docentes podían integrar la enseñanza socioemocional en interacciones cotidianas y no únicamente en lecciones separadas. Guedes et al. (2024) mostraron que la calidad de la respuesta docente frente a conductas socioemocionales depende de conocimientos, creencias y necesidades de apoyo profesional. La práctica socioafectiva, por tanto, no puede reducirse a disponer de actividades; exige aprender a leer situaciones y responder pedagógicamente a ellas. El principio dialógico permite sostener dimensiones que suelen separarse. La regulación no se opone a la expresión; una educación emocional pertinente necesita ambas. La autonomía infantil no elimina la dependencia relacional; se construye

precisamente dentro de vínculos de apoyo. La convivencia no significa ausencia de conflicto, sino posibilidad de elaborarlo. Estas relaciones son relevantes para la formación docente porque desplazan el interés desde la corrección de comportamientos hacia la comprensión de tensiones y necesidades.

La recursividad muestra que docente y niño se transforman mutuamente dentro de la interacción. Una intervención adulta produce una respuesta infantil que cambia las condiciones de la siguiente intervención. Cuando este bucle se hace objeto de reflexión profesional, la formación deja de ser transferencia de técnicas y se convierte en investigación sobre la práctica. Ferreira et al. (2023) muestran que las concepciones docentes inciden en la implementación del aprendizaje socioemocional; Sharma et al. (2024) resaltan el peso de las creencias sobre relaciones, cultura inclusiva y manejo de aula. La formación debe trabajar, por tanto, sobre la interpretación que el docente hace de su propia acción.

El principio hologramático permite ampliar la mirada sin perder la singularidad. Una escena de aula un conflicto por un juguete, una separación difícil, una narración sobre miedo contiene elementos de la cultura institucional, de las expectativas adultas, de las experiencias familiares y de los repertorios emocionales del niño. El todo no determina mecánicamente la parte, pero está presente en ella. Este criterio evita psicologizar dificultades que también pueden estar relacionadas con organización escolar, relaciones familiares o condiciones territoriales. La lectura compleja encuentra un complemento útil en la perspectiva bioecológica. Bronfenbrenner (2005) permite organizar analíticamente los procesos proximales y las relaciones entre microsistemas. La escuela y la familia no aparecen como escenarios independientes: sus vínculos configuran un mesosistema que puede favorecer continuidad, confianza y coherencia o, por el contrario, producir tensiones que afectan la experiencia infantil. La literatura reciente sobre participación familiar refuerza esta idea. Bierman et al. (2023) muestran que las estrategias de colaboración con familias pueden apoyar la preparación socioemocional para la escolaridad y que la ecología social del cuidado influye en esos procesos. Banks et al. (2024) evidencian que programas intergeneracionales pueden generar oportunidades de aprendizaje socioemocional, lo que amplía la comprensión de quiénes participan en la educación afectiva de los niños.

Esta perspectiva exige abandonar clasificaciones normativas de las familias. Arriagada (2009) y Palacio (2009) documentaron la diversidad y transformación de las configuraciones familiares latinoamericanas. En vez de preguntar si una familia se aproxima a un modelo ideal, resulta más productivo analizar calidad de vínculos, redes de apoyo, disponibilidad de cuidado, comunicación con la escuela y recursos generativos. La formación docente requiere herramientas para dialogar con esa diversidad sin estigmatizarla.

El análisis documental muestra que el cuidado no debe considerarse un componente adicional junto a otras competencias, sino una condición de posibilidad de la relación educativa. Bennett (2023) plantea que el cuidado exige reconocer necesidades, lo que implica atención perceptiva y juicio situado. Esta mirada resulta especialmente significativa en educación inicial, donde el aprendizaje ocurre en relaciones que incluyen proximidad, dependencia, protección y progresiva autonomía. La ética del cuidado modifica la

comprensión de la intervención socioafectiva. Una respuesta pedagógica no se evalúa solamente por si logra que un niño deje de llorar, obedezca una regla o nombre una emoción, sino por si reconoce lo que la situación demanda, preserva dignidad y participación, y construye condiciones para que el niño pueda elaborar la experiencia. La regulación deja de ser control externo y se entiende como proceso progresivamente compartido.

La incorporación del cuidado también protege frente a una implementación mecánica de programas. Las revisiones de Ștefan et al. (2022) y Castellanos et al. (2025) muestran que los programas estructurados pueden aportar resultados, pero sus componentes y contextos importan. La formación docente necesita enseñar a usar marcos y estrategias como recursos interpretativos, no como protocolos que sustituyan la lectura de la relación concreta. La síntesis de las fuentes permite identificar seis núcleos formativos. El primero es conceptual: comprender la socioafectividad como fenómeno relacional y no como listado de habilidades.

El segundo es reflexivo: revisar creencias sobre emociones, conducta, autonomía, familia y rol docente. El tercero es observacional: aprender a describir interacciones antes de clasificarlas. El cuarto es pedagógico: diseñar experiencias donde juego, arte, literatura y exploración del medio creen oportunidades de vínculo, participación y elaboración emocional. El quinto es ecológico: articular escuela, familia y territorio. El sexto es ético: situar cuidado, respeto y reconocimiento como criterios transversales. La investigación sobre creencias docentes hace especialmente visible la necesidad de trabajar con evidencia de la propia práctica. Ferreira et al. (2023) encontraron discrepancias y variaciones entre valoración del aprendizaje socioemocional e implementación; Sharma et al. (2024) muestran que las creencias sobre relaciones y cultura de aula resultan centrales; Guedes et al. (2024) señalan necesidades de formación y acompañamiento frente a interpretaciones inadecuadas. Un modelo formativo no debería limitarse a enseñar qué hacer, sino ayudar a reconocer desde qué supuestos se decide qué hacer.

La recursividad ofrece una estructura metodológica: observar una situación, explicitar interpretaciones, contrastarlas con referentes, diseñar una respuesta, actuar, documentar efectos y volver a interpretar. El producto de un ciclo se convierte en entrada del siguiente. Esta lógica permite que la formación sea situada y que el profesorado se reconozca como productor de conocimiento pedagógico. La educación inicial colombiana ofrece una vía pedagógica particularmente compatible con esta perspectiva: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son reconocidos como actividades rectoras con valor en sí mismas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, 2017).

Su relevancia socioafectiva no deriva de convertirlas en técnicas para enseñar etiquetas emocionales, sino de que generan situaciones reales de encuentro, incertidumbre, expresión, cooperación, conflicto, imaginación y descubrimiento. En ellas, lo afectivo aparece entretejido con lenguaje, cuerpo, cognición y cultura. El juego permite negociar reglas, sostener acuerdos, tolerar frustraciones y ensayar posiciones diferentes; el arte abre formas simbólicas para expresar experiencias que no siempre encuentran una formulación verbal directa; la literatura pone en circulación perspectivas, dilemas y emociones ajenas; y la exploración del medio moviliza curiosidad,

autonomía, cuidado y pertenencia. Estas posibilidades no constituyen resultados automáticos. Dependen de la calidad de los ambientes, de la disponibilidad del adulto y de su capacidad para reconocer cuándo intervenir, acompañar, esperar o devolver una pregunta. La evidencia reciente sobre enseñanza socioemocional integrada refuerza esta lectura.

Chen (2026) muestra que el trabajo socioemocional puede insertarse en las interacciones habituales del aula, mientras Ferreira et al. (2023) advierten que las concepciones del profesorado condicionan la forma en que esa integración se concreta. Por ello, la formación docente necesita desplazar el énfasis desde repertorios de actividades prefabricadas hacia la lectura pedagógica de situaciones: identificar qué relaciones están en juego, qué necesidades aparecen, qué voces quedan excluidas y qué condiciones pueden favorecer participación y elaboración. Desde el principio hologramático, una actividad rectora permite observar en una escena concreta rasgos del sistema educativo más amplio: concepciones de infancia, modos de autoridad, lenguajes de cuidado, expectativas familiares y criterios institucionales de convivencia.

La dialógica ayuda a sostener tensiones como libertad y límite, expresión y regulación o autonomía y dependencia; la recursividad permite comprender que la respuesta infantil modifica la siguiente decisión docente. Así, las actividades rectoras se convierten en escenarios privilegiados para una formación que aprende de la experiencia en lugar de aplicar fórmulas cerradas. Esta interpretación tiene una consecuencia curricular: la socioafectividad puede trabajarse transversalmente cuando el profesorado dispone de categorías para observar, documentar y analizar experiencias significativas.

Los resultados documentales sugieren que el principal desafío de la educación socioafectiva no consiste en elegir entre un enfoque de competencias y uno relacional, sino en ubicar las competencias dentro de relaciones y contextos. Los marcos estructurados ofrecen lenguaje y objetivos comunes; sin embargo, las revisiones de programas muestran variabilidad de efectos y condiciones de implementación (Castellanos et al., 2025); (Ștefan et al., 2022). El pensamiento complejo aporta una respuesta a esta tensión: permite conservar categorías útiles sin convertirlas en unidades aisladas del desarrollo.

Tabla 1. *Bases para una formación docente socioafectiva desde la complejidad.*

Base	Sentido	Implicación formativa
Socioafectividad relacional	Vínculos, regulación, empatía, autonomía y convivencia emergen en interacción.	Evitar secuencias de habilidades aisladas; analizar situaciones reales.
Dialogicidad	Coexisten autonomía/dependencia, expresión/regulación y conflicto/convivencia.	Trabajar tensiones sin reducirlas a oposiciones binarias.
Recursividad	La práctica modifica las respuestas infantiles y estas retroalimentan la práctica.	Usar ciclos de observación, reflexión, acción y nueva interpretación.
Bioecología	Niño, familia, escuela, comunidad y tiempo forman sistemas conectados.	Incluir relación escuela-familia y contexto territorial en la formación.
Cuidado	La relación educativa exige reconocimiento de necesidades y respuesta ética.	Valorar presencia, escucha, protección, límites y reparación.
Actividades rectoras	Juego, arte, literatura y exploración integran dimensiones del desarrollo.	Usarlas como escenarios de interacción socioafectiva, no como lecciones emocionales aisladas.

Fuente: Elaboración propia.

La evidencia sobre creencias y prácticas docentes refuerza esa conclusión. Ferreira et al. (2023), Sharma et al. (2024) y Guedes et al. (2024) convergen en señalar que la implementación socioemocional depende de cómo los docentes comprenden las conductas, las relaciones y su propio rol. Chen (2026) muestra, además, que la enseñanza socioemocional puede integrarse a actividades cotidianas y relaciones habituales. Por ello, un modelo de formación pertinente debe trabajar tanto conocimientos como formas de percepción y decisión.

La relación entre complejidad y bioecología resulta complementaria. La bioecología organiza sistemas y procesos proximales; el pensamiento complejo permite interpretar retroacciones, tensiones y emergencias entre esos sistemas. Esta articulación evita dos reduccionismos frecuentes: responsabilizar exclusivamente al niño de sus capacidades emocionales o atribuir toda dificultad a la familia y al contexto. El desarrollo se entiende como proceso de co-construcción donde sujeto y entorno se transforman mutuamente.

La participación familiar adquiere así una función formativa y no solo administrativa. Bierman et al. (2023) muestran el valor de estrategias de colaboración que apoyan competencias socioemocionales y preparación escolar, mientras Banks et al. (2024) amplían el horizonte hacia relaciones intergeneracionales. En contextos diversos, la escuela necesita reconocer que las familias poseen repertorios de cuidado, lenguajes emocionales y recursos distintos. La formación docente debería preparar para dialogar con esa diversidad sin jerarquizarla automáticamente. La ética del cuidado introduce un criterio que los modelos de competencias no siempre hacen explícito. Bennett (2023) sostiene que cuidar implica reconocer necesidades y responder a ellas; trasladado a educación inicial, este planteamiento obliga a considerar la calidad moral de las interacciones. Una estrategia puede ser técnicamente eficaz para reducir una conducta y, sin embargo, empobrecer la participación o el vínculo. La formación socioafectiva debe incorporar preguntas sobre dignidad, escucha, reciprocidad y responsabilidad.

En el contexto colombiano, los referentes del MEN (2014) ofrecen una oportunidad para integrar socioafectividad y actividades rectoras. Juego, arte, literatura y exploración del medio no necesitan convertirse en instrumentos para enseñar etiquetas emocionales. Pueden funcionar como escenarios donde emergen cooperación, frustración, imaginación, conflicto, empatía y autorregulación. Esta integración es coherente con una educación inicial que reconoce la experiencia infantil como totalidad y evita la fragmentación curricular.

El estudio presenta límites. Se trata de una síntesis documental selectiva y no de una revisión sistemática exhaustiva. El corpus privilegió fuentes pertinentes para construir una arquitectura conceptual de formación docente y no pretende representar todo el campo del aprendizaje socioemocional. Además, las bases propuestas requieren ser contrastadas en procesos reales de desarrollo profesional y en contextos institucionales diversos.

Conclusiones

El desarrollo socioafectivo en la primera infancia se comprende de manera más consistente cuando se asume como proceso relacional, situado y dinámico. Las habilidades individuales son relevantes, pero adquieren sentido dentro de vínculos, mediaciones,

prácticas culturales y sistemas de cuidado. Reducir la socioafectividad a una lista de competencias puede facilitar la planificación, pero limita la comprensión de cómo esas capacidades se construyen y transforman en la vida cotidiana. Los principios dialógicos, recursivo y hologramático del pensamiento complejo permiten articular dimensiones que suelen fragmentarse. La dialógica ayuda a interpretar tensiones constitutivas; la recursividad visibiliza los bucles entre acción docente y respuesta infantil; y el principio hologramático conecta cada interacción con sistemas institucionales, familiares y culturales más amplios.

La formación docente derivada de esta perspectiva debe integrar conocimiento conceptual, autoobservación, análisis de interacciones, diseño pedagógico, trabajo con familias y ética del cuidado. No se trata de añadir un módulo emocional a la formación existente, sino de transformar la manera en que se leen las situaciones educativas y se toman decisiones dentro de ellas. Las actividades rectoras de la educación inicial ofrecen escenarios privilegiados para esta transformación porque permiten trabajar socioafectividad sin separarla del lenguaje, la imaginación, el cuerpo, la cognición y la convivencia. El reto investigativo siguiente consiste en construir y valorar modelos formativos capaces de traducir estos principios en prácticas sostenibles, contextualizadas y abiertas a la retroalimentación de docentes, familias y niños.

Referencias Bibliográficas

Arriagada, I. (2009). La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 1, 9–21. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/5562

Banks, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2024). Promoting social and emotional learning in early childhood through intergenerational programming: A systematic review. Educational and Developmental Psychologist, 41(1), 12–28. https://doi.org/10.1080/20590776.2023.2289626

Bennett, P. (2023). Care ethics, needs-recognition, and teaching encounters. Journal of Philosophy of Education, 57(3), 626–642. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad040

Bierman, K., Stormshak, E., Mannweiler, M., & Hails, K. (2023). Preschool programs that help families promote child social-emotional school readiness: Promising new strategies. Clinical Child and Family Psychology Review, 26(4), 865–879. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00444-5

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. SAGE. https://books.google.com/books/about/Making_Human_Beings_Human.html?id=fJS-Bie75ikC

Castellanos, V., González, D., & Vargas, M. (2025). Programas de intervención en habilidades emocionales en preescolares: Una revisión sistemática. Contextos Educativos. Revista de Educación, (36), 97–124. https://doi.org/10.18172/con.5970

Chen, J. (2026). An integrated approach to social and emotional teaching (SET): A qualitative study of the beliefs and practices of preschool teachers in the United States. Early Childhood Education Journal, 54, 175–191. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01803-9

Ferreira, M., Reis, J., Olcina, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. Revista Colombiana de

Educación, (87), 37–60. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704

Guedes, M., Veríssimo, M., & Santos, A. (2024). Beliefs, practices and support needs of preschool teachers toward shy-withdrawn behaviours. Infant and Child Development, 33(4), e2499. https://doi.org/10.1002/icd.2499

Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber, 10(24), 167–192. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (Documentos 20–25). MEN. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo (2.ª ed.). Gedisa. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/5570

Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia: Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 1, 46–60. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/5570

Sharma, M., Chakraborty, A., & Singh, N. (2024). Measuring teacher beliefs about factors that promote classroom social and emotional learning (CSEL). Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100049. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100049

Ștefan, C., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. Educational Psychology Review, 34, 2971–3010. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Sandra Cristina Larrahondo Mina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Sandra Cristina Larrahondo Mina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.