

LA LÚDICA COMO LENGUAJE DE LA AFECTIVIDAD. UNA MIRADA HERMENÉUTICA A LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA INFANCIA

Cruz Carrillo, Jeniffer Yuliana 1 Sarmiento De la Rosa, Ana María 2 Ramón Monje, Luz Marina 3

RESUMEN

El presente artículo se deriva de una investigación que analiza la configuración de las competencias socioemocionales en el escenario educativo de la básica primaria. El estudio se inscribió en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para comprender los sentidos que emergen de la interacción lúdica en estudiantes de primer grado de la Institución Educativa El Concorde de Malambo. Como técnica de recolección de información, se realizó un análisis de las percepciones docentes sobre el desarrollo emocional infantil, utilizando la interpretación de categorías emergentes en lugar de métricas estandarizadas. Los hallazgos se estructuraron en cuatro dimensiones: el juego como dispositivo vincular, la arquitectura de la autogestión, la alteridad en el aula y las tensiones de la praxis docente. Las conclusiones destacan que la estrategia lúdica no es un mero recurso didáctico, sino un eje ontológico que permite al niño transitar del individualismo a la conciencia del otro, transformando el clima escolar en un espacio de cuidado y reconocimiento mutuo. Se recomienda la integración de la educación emocional de manera transversal y no solo como actividad aislada.

Palabras clave: Lúdica, afectividad, hermenéutica.

PLAY AS A LANGUAGE OF AFFECTIVITY. A HERMENEUTIC LOOK AT SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN CHILDHOOD

ABSTRACT

This article stems from research analyzing the configuration of socio-emotional competencies in the primary education setting. The study was framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach, employing the hermeneutic method to understand the meanings emerging from playful interaction in first-grade students at the El Concorde Educational Institution in Malambo. As a data collection technique, an analysis of teaching perceptions regarding children's emotional development was conducted, utilizing the interpretation of emerging categories instead of standardized metrics. The findings were structured into four dimensions: play as a bonding device, the architecture of self-management, alterity in the classroom, and the tensions of teaching praxis. The conclusions highlight that playful strategies are not merely didactic resources but an ontological axis that allows children to move from individualism to awareness of the other, transforming the school climate into a space of care and mutual recognition. It is recommended to integrate emotional education transversally and not just as an isolated activity.

Keywords: Playfulness, affectivity, hermeneutics.

¹ Universidad Autónoma del Caribe. (UAC, Colombia). jeniffer.cruz@uac.edu.co

² Universidad Autónoma del Caribe. (UAC, Colombia). anysarmientodelarosa@hotmail.com .

³ Universidad Autónoma del Caribe. (UAC, Colombia). luzmaramonje@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Situación Fenoménica: El Aula como Escenario de Encuentro

La educación contemporánea atraviesa un proceso de reconfiguración ontológica. Tras los desafíos globales que han redefinido las interacciones humanas en el siglo XXI, la escuela ha dejado de ser exclusivamente el centro de instrucción cognitiva para consolidarse como un ecosistema de relaciones interpersonales. En este contexto, la Institución Educativa El Concorde, ubicada en el municipio de Malambo, Atlántico, no es ajena a las tensiones sociopedagógicas donde los estudiantes de primer grado experimentan una transición crítica: el paso de la educación inicial a la básica primaria.

Este tránsito escolar no solo implica un cambio en las exigencias académicas, sino que pone a prueba la estructura emocional del infante. Se observa que, en la cotidianidad del aula, emergen fenómenos como la dificultad para la autorregulación, la gestión de conflictos interpersonales y la necesidad de fortalecer el tejido de la alteridad. La realidad fenoménica sugiere que, si bien el currículo formal prioriza las competencias básicas en lenguaje y matemáticas, existe un vacío latente en la sistematización de experiencias que promuevan la inteligencia emocional desde una perspectiva lúdica.

El juego, en esta investigación, no se comprende como un simple descanso o una actividad accesorio, sino como el *ethos* de la infancia. Sin embargo, en la praxis docente muchas veces se instrumentaliza, perdiendo su potencial como lenguaje de la afectividad. Por lo tanto, el fenómeno que nos ocupa es la desconexión pedagógica entre el sentir del niño y las estrategias de enseñanza, lo que justifica la necesidad de interpretar cómo la lúdica puede ser el puente para la maduración socioemocional.

1.2 Fundamentación Teórica y Contextual

Desde la perspectiva de la hermenéutica dialógica, el desarrollo socioemocional es una construcción de significados compartidos. Autores como Goleman y Bizquerra han sentado las bases de la educación emocional; no obstante, en el contexto colombiano, y específicamente en la región caribe, estas teorías deben ser tamizadas por la realidad sociocultural. Los niños en Malambo conviven en entornos de alta densidad comunicativa, donde la expresión de las emociones está mediada por códigos culturales propios que la escuela debe aprender a leer.

La problemática se agudiza cuando el docente, enfrentado a grupos numerosos y presiones administrativas, tiende a utilizar escalas de evaluación estandarizadas para "medir" la conducta, cuando lo que se requiere es "comprender" el mundo

interno del estudiante. Es aquí donde la presente investigación encuentra su nicho, proponiendo un desplazamiento desde la medición hacia la interpretación.

Desde este entramado, surge la necesidad de indagar: ¿De qué manera los sentidos y significados de la praxis lúdica configuran el horizonte de las competencias socioemocionales en los estudiantes de primer grado, desde la interpretación de las realidades pedagógicas en la Institución Educativa El Concorde? Lo que dio origen a los Propósito de la Investigación, general: Interpretar los sentidos subyacentes en las dinámicas lúdicas como mediadoras del desarrollo socioemocional, a fin de generar una reflexión hermenéutica sobre la práctica docente en el primer grado de educación básica.

Para alcanzar este fin, se plantean como propósitos derivados: deconstruir las concepciones docentes sobre el desarrollo emocional y su relación con el juego en el aula, describir las interacciones socioemocionales que emergen durante la implementación de estrategias lúdicas y develar las categorías de sentido que definen la relación entre juego, afectividad y convivencia escolar en el contexto local.

2. REFERENTES TEÓRICOS

El abordaje de las competencias socioemocionales desde una perspectiva hermenéutica requiere, en primera instancia, desentrañar la esencia de la lúdica como fenómeno existencial. Para Huizinga (2021), el juego es una acción o una actividad voluntaria que se desarrolla dentro de ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según reglas libremente aceptadas pero absolutamente obligatorias. Esta concepción permite entender que el juego no es una evasión de la realidad, sino una forma de lenguaje donde el niño ensaya su ser-en-el-mundo. Al trasladar esta visión al aula de primer grado, se comprende que la lúdica constituye el primer espacio de socialización reglada donde el infante reconoce la existencia de normas colectivas.

En sintonía con esta mirada, Gadamer (2001) aporta un elemento crucial al considerar que el juego tiene su propia esencia, independiente de la conciencia de los que juegan. Para este autor, el juego es un proceso de autorrepresentación donde el sujeto se ve envuelto en una dinámica que lo trasciende. En la educación emocional, esto implica que cuando el estudiante de la Institución Educativa El Concorde participa en una estrategia lúdica, no solo está jugando, sino que está siendo interpelado por una estructura comunicativa que le exige respuestas afectivas inmediatas. Gadamer (ob. cit.) sostiene que todo jugar es un ser jugado, lo que sugiere que la lúdica posee una fuerza vinculante capaz de transformar la subjetividad del niño a través de la experiencia compartida.

Por otro lado, la conceptualización de las competencias socioemocionales encuentra en Bisquerra (2023) un referente ineludible. Este autor define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. La propuesta del autor precitado se estructura en torno a la conciencia emocional, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Desde una mirada hermenéutica, estas categorías no deben verse como estancos separados, sino como un tejido fluido donde el reconocimiento del propio sentir es el punto de partida para la apertura hacia el otro.

Asimismo, el modelo propuesto por Casel (2021) enfatiza cinco áreas de competencia que son fundamentales para el éxito escolar y personal: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Para el autor, estas dimensiones permiten que el individuo navegue las complejidades sociales de manera efectiva. Al integrar estas visiones teóricas en el contexto de Malambo, se hace evidente que la lúdica actúa como el vehículo catalizador donde estas competencias dejan de ser abstracciones teóricas para convertirse en vivencias concretas. El juego permite que la autogestión de la que habla el autor se manifieste en la resolución de un conflicto durante la actividad, y que la conciencia social surja en el respeto por el turno del compañero.

La intersección entre la lúdica y la afectividad configura lo que podría denominarse una pedagogía del encuentro. Al respecto, Huizinga (ob. cit.) menciona que el juego crea orden, es orden. En ese orden lúdico, el niño de primer grado encuentra un refugio seguro para explorar sus miedos, sus alegrías y sus frustraciones. La labor del docente, entonces, no consiste en observar el juego desde la periferia, sino en interpretar los símbolos que emergen de él. Según Bisquerra (ob. cit.), la intervención emocional debe ser intencional, lo que implica que la estrategia lúdica debe estar cargada de un propósito interpretativo donde el maestro sea capaz de leer las huellas afectivas que el estudiante deja en cada interacción.

Ahora bien, aquí es necesario reconocer que la educación emocional en la infancia no puede reducirse a una transferencia de información. Se trata, más bien, de lo que Gadamer (ob. cit.) define como la formación (Bildung), un proceso de humanización donde el individuo se eleva hacia la universalidad a través de la cultura y la interacción. En este sentido, las competencias socioemocionales no se enseñan en el sentido tradicional, sino que se cultivan en el fértil terreno de la experiencia lúdica, donde el niño, al jugar, se descubre a sí mismo y descubre la alteridad como una posibilidad de crecimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, la relación entre el juego y la construcción del tejido social en la escuela primaria se comprende mejor al analizar la función simbólica que subyace en la lúdica. Para Winnicott (2020), el juego ocurre en un espacio transicional, una zona intermedia de experiencia entre lo que es subjetivo y lo que es percibido objetivamente. Este espacio es vital para el estudiante de primer grado en la Institución Educativa El Concorde, pues le permite experimentar con sus emociones sin el riesgo del juicio social definitivo. En este sentido, la lúdica no es solo una actividad motriz, sino un laboratorio afectivo donde el niño ensaya formas de estar con otros. El pensador mencionado, sostiene que el juego es en sí mismo una forma de terapia y comunicación, lo que refuerza la idea de que la estimulación emocional no requiere de ejercicios ortopédicos, sino de la liberación del potencial lúdico en el aula.

Desde la vertiente de las competencias sociales, es imperativo convocar a Maturana (2018), quien afirma que la base de la convivencia humana es el amor, entendido como la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Esta visión es fundamental para complementar las perspectivas de Casel (ob. cit.) y Bisquerra (ob. cit.) , pues dota de una dimensión ética a las competencias socioemocionales. Para Maturana (ob. cit.), la educación emocional no consiste en el control de las pasiones, sino en la apertura de un espacio de acogida. En el contexto de Malambo, esto significa que el docente debe interpretar la lúdica como un acto de lenguaje que coordina acciones y emociones. Si el juego es el lenguaje de la infancia, entonces la competencia emocional es la gramática que permite que ese lenguaje sea comprensible y constructivo para la comunidad escolar.

Ampliando el horizonte de las competencias socioemocionales, Goleman (2022) introdujo la importancia de la empatía como el radar social que permite captar las necesidades y sentimientos de los demás. En la transición al primer grado, la empatía deja de ser una respuesta refleja para convertirse en una construcción mediada por la cultura escolar. El psicólogo referido, argumenta que la inteligencia emocional implica una maestría sobre los propios impulsos, algo que se logra de manera más efectiva a través de la mediación lúdica, donde el niño debe negociar constantemente sus deseos con los de sus pares. Esta negociación es, en esencia, un ejercicio hermenéutico donde cada jugador interpreta las intenciones del otro para dar continuidad a la acción de juego.

En cuanto a la dimensión de la regulación emocional, conviene citar a Gross (2015), quien describe los procesos a través de los cuales los individuos influyen en las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Para Gross (ob. cit.), la regulación no es represión, sino una modulación que puede ser estimulada mediante estrategias pedagógicas intencionadas. En el marco de la presente investigación, la lúdica se erige como la estrategia por excelencia para esta modulación, pues el juego impone una estructura de espera y

de respeto por la norma que obliga al infante a monitorear sus estados internos en función de un objetivo colectivo.

Asimismo, es necesario profundizar en la fenomenología del juego planteada por Fink (2021), quien considera al juego como un fenómeno fundamental de la existencia humana, a la par del amor, el trabajo y la muerte. Para el autor, el juego posee una "irrealidad" encantada que permite al ser humano proyectar posibilidades de existencia. En la educación básica, esta proyección es la que permite que un niño, a través del rol lúdico, explore la asertividad o la solidaridad. La escuela, por tanto, no debe ver el juego como un paréntesis de la formación, sino como el núcleo donde se gesta la identidad emocional del estudiante.

Por otra parte, la mirada de Vygotsky (2009) resulta esencial para comprender la zona de desarrollo próximo en el ámbito emocional. Para este autor, el juego crea una situación imaginaria que permite al niño actuar por encima de su edad promedio y de su comportamiento cotidiano. Asimismo, subraya que en el juego el niño siempre se comporta más allá de su edad, lo que implica que la lúdica es el motor del desarrollo emocional, permitiendo que el estudiante de primer grado alcance niveles de autogestión que aún no posee en situaciones de estrés fuera del juego. Esta perspectiva socio-histórica complementa la visión de Bisquerra (ob. cit.) al enfatizar que la competencia emocional es un producto cultural mediado por herramientas simbólicas y lúdicas.

Finalmente, la integración de estos referentes permite concluir que las competencias socioemocionales no son habilidades aisladas que se adquieren mecánicamente, sino que constituyen una disposición ontológica ante el mundo. La hermenéutica de Gadamer (ob. cit.) nos recuerda que la comprensión siempre está ligada a la aplicación; por ende, comprender la emoción a través del juego es ya una forma de transformarla. El docente de la Institución Educativa El Concorde, al aplicar estrategias lúdicas, no solo está cumpliendo con un objetivo curricular, sino que está participando en la construcción de una subjetividad capaz de reconocerse en la mirada del otro, fundamentando así una paz escolar duradera y genuina. Esta fundamentación teórica permite transitar hacia una metodología que busque la comprensión profunda de estos fenómenos más allá de la simple descripción conductual.

3. RECORRIDO METODOLÓGICO

La arquitectura de este estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual, según Heidegger (2012), busca comprender la realidad desde los significados que los sujetos le otorgan a sus experiencias vitales. Al ser el "ser-en-el-mundo" una estructura de comprensión, el fenómeno estudiado no se aborda como una variable medible, sino como una vivencia compartida en el aula de

primer grado. La elección de este paradigma responde a la necesidad de captar la riqueza de las interacciones en la Institución Educativa El Concorde, donde la subjetividad de los actores constituye la materia prima del conocimiento pedagógico. A diferencia de las posturas positivistas que buscan la generalización de leyes, el paradigma interpretativo se sumerge en la singularidad de los fenómenos humanos para develar su esencia.

En coherencia con lo anterior, el enfoque de la investigación es cualitativo. Para Taylor y Bogdan (2003), la metodología cualitativa se refiere en su sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. El enfoque cualitativo permite que la investigación sea flexible y emergente, adaptándose a las dinámicas cambiantes de los niños en su transición escolar. Bajo esta mirada, el investigador no busca una objetividad neutral, sino una intersubjetividad que permita desentrañar los sentidos ocultos tras la risa, el conflicto o el silencio que emergen durante la implementación de las estrategias lúdicas.

El método que orienta el análisis es el hermenéutico. Según Gadamer (ob. cit.), la hermenéutica es el arte de la interpretación donde el lenguaje juega un papel mediador fundamental. No se trata simplemente de un conjunto de pasos técnicos, sino de un proceso de fusión de horizontes: el horizonte del investigador y el horizonte de los actores educativos. El círculo hermenéutico permite transitar de las partes al todo y del todo a las partes, logrando una comprensión profunda de cómo la lúdica estimula la afectividad. En este estudio, el método hermenéutico permite transformar los datos recolectados en textos susceptibles de ser interpretados, buscando siempre el sentido que subyace en la acción pedagógica.

Un aspecto singular de este recorrido es el tratamiento de la Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente (D-ECREA). Aunque este instrumento fue diseñado bajo una lógica estandarizada, para efectos de este artículo se ha realizado una transmutación metodológica. Siguiendo a Ricoeur (2021), quien propone que la acción humana puede ser leída como un texto, los resultados de la escala no se analizaron mediante estadística descriptiva o inferencial, sino que se tomaron como narrativas de la percepción docente. Cada ítem de la escala funcionó como un detonante de sentido que permitió identificar las preocupaciones, sesgos y valoraciones que los maestros tienen sobre la vida emocional de sus estudiantes. Por tanto, el uso de la D-ECREA en este marco interpretativo no buscó establecer puntajes, sino detectar nudos críticos de significado. La escala sirvió como un pre-texto para la interpretación hermenéutica, permitiendo que la perspectiva docente dejara de ser un dato numérico para convertirse en una unidad de análisis cualitativo.

Los actores sociales objeto de interpretación estuvieron conformados por los sujetos que dinamizan el primer grado, considerando este nivel como un periodo sensible para el desarrollo de la autonomía. La técnica de análisis se centró en la categorización inductiva, donde las etiquetas no fueron impuestas a priori, sino que emergieron del diálogo entre la teoría y el fenómeno observado. Este proceso de categorización, fundamental en la investigación cualitativa según Strauss y Corbin (2002), permitió organizar los hallazgos en cuatro dimensiones que reflejan la complejidad del desarrollo socioemocional mediado por la lúdica. Esta decisión metodológica garantiza la coherencia epistemológica, evitando la fragmentación del fenómeno y manteniendo el enfoque en la comprensión global de la realidad escolar en Malambo.

Finalmente, la validez de este recorrido metodológico se sustenta en la triangulación de perspectivas y en la reflexividad del investigador. La hermenéutica exige que quien interpreta reconozca sus propios prejuicios, en el sentido gadameriano de pre-juicios o juicios previos, para que el proceso de comprensión sea auténtico. Así, el rigor del estudio no reside en el control de variables, sino en la profundidad de la interpretación y en la capacidad de develar las estructuras de sentido que configuran la vida emocional en el contexto escolar.

4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

El proceso de interpretación hermenéutica permitió la emergencia de cuatro categorías centrales que dan cuenta de la complejidad del fenómeno socioemocional en el aula de primer grado. Estas categorías no operan de forma aislada, sino que se entrelazan en lo que Gadamer (ob. cit.) denomina la continuidad de la experiencia. A continuación, se presentan los hallazgos derivados de la observación y de la resignificación cualitativa de la escala D-ECREA.

4.1 El Juego como Dispositivo Vincular

La primera categoría devela que la lúdica en la Institución Educativa El Concorde trasciende la función recreativa para convertirse en el tejido conectivo del aula. En la subcategoría del simbolismo grupal, se observó que los niños, a través del juego, crean códigos de pertenencia que les permiten transitar del "yo" al "nosotros". Este hallazgo coincide con lo planteado por Winnicott (ob. cit.) sobre el espacio transicional, donde el niño deposita sus afectos en una actividad compartida, dotándola de un sentido de comunidad.

En la subcategoría del rol del mediador, la interpretación de las percepciones docentes sugiere que el maestro no es solo un instructor de reglas, sino un referente afectivo que valida la experiencia del niño. Cuando el docente se

involucra en la dinámica lúdica, el estudiante percibe una simetría emocional que facilita la apertura al aprendizaje. Los hallazgos indican que la presencia lúdica del adulto reduce los niveles de ansiedad escolar, convirtiendo el aula en un refugio seguro para la exploración de la identidad.

4.2 Arquitectura de la Autogestión Emocional

Esta categoría aborda la capacidad del infante para navegar sus propios estados internos. En la subcategoría de identificación del sentir, se evidenció que las estrategias lúdicas proporcionan un vocabulario emocional que el niño no posee en el discurso formal. Al jugar, el estudiante identifica la frustración ante la pérdida o la euforia ante el logro, permitiéndole poner nombre a sensaciones corporales difusas. Bisquerra (ob. cit.) enfatiza que la conciencia emocional es el primer paso para la regulación, y los hallazgos confirman que el juego es el espejo donde el niño se reconoce.

En cuanto a la regulación en el conflicto, se halló que el marco de reglas del juego actúa como un contenedor externo que el niño termina internalizando. Durante las actividades lúdicas, los estudiantes de primer grado mostraron una transición gradual desde el desborde emocional hacia la pausa reflexiva. La necesidad de continuar jugando motiva al niño a moderar su respuesta ante el desacuerdo con el par, lo que constituye un ejercicio de autogestión en tiempo real que supera cualquier instrucción teórica sobre el autocontrol.

4.3 Alteridad y Empatía en el Escenario Escolar

La tercera categoría explora la relación con el otro. En la subcategoría de reconocimiento del otro, la hermenéutica de las interacciones lúdicas reveló que el juego de roles y las actividades cooperativas son fundamentales para que el niño de Malambo reconozca la legitimidad de sus compañeros. Siguiendo a Maturana (ob. cit.), se observa que en el juego surge el amor como aceptación del otro; el niño aprende que para que la dinámica lúdica persista, el bienestar del compañero es tan necesario como el propio.

En la subcategoría de colaboración vs. competencia, los hallazgos sugieren una tensión productiva. Si bien la competencia inicial genera roces, la interpretación docente señala que, bajo una mediación adecuada, los estudiantes logran transformar el deseo de ganar en un impulso por colaborar. Este desplazamiento es vital para el desarrollo de la conciencia social propuesta por Casel (ob. cit.), pues el estudiante empieza a valorar la meta colectiva por encima del triunfo individual, fortaleciendo el tejido de la convivencia pacífica.

4.4 Desafíos de la Praxis Docente y el Ethos del Cuidado

Finalmente, la categoría de los desafíos de la praxis pone de relieve las dificultades sistémicas. En la subcategoría de tensiones curriculares, emergió una contradicción entre la necesidad de dedicar tiempo a la lúdica y la presión por cumplir con estándares académicos de lectoescritura y cálculo. Los docentes expresan que, aunque reconocen la importancia de lo emocional, el sistema a menudo prioriza lo cognitivo, generando una fractura en la formación integral.

En la subcategoría del ethos del cuidado, se interpreta que la educación emocional requiere un compromiso ontológico del docente que va más allá de la técnica. El maestro no solo aplica una escala o una estrategia, sino que debe habitar el aula desde una ética del cuidado. Los hallazgos apuntan a que el éxito de la estimulación socioemocional depende de la disposición del docente para dejarse interpelar por la realidad del niño, reconociendo que cada interacción lúdica es una oportunidad de sanación y crecimiento mutuo. Estos aspectos se simbolizan en la siguiente figura 1.

Figura 1: Circulo hermenéutico de la afectividad lúdica.



4.5 Configuración hermenéutica de la afectividad lúdica en la Institución Educativa El Concorde (Malambo)

La figura 1. representa la síntesis interpretativa del estudio, configurando un modelo de comprensión hermenéutica donde la lúdica no se observa como una actividad aislada, sino como el eje transversal que articula la subjetividad del niño con su entorno social. En este esquema, las categorías de vínculo, autogestión,

alteridad y praxis docente convergen en un flujo circular, demostrando que la estimulación socioemocional en la Institución Educativa El Concorde es un fenómeno sistémico. Cada dimensión se alimenta de la otra, permitiendo que la interpretación hermenéutica deconstruya la realidad del aula para proponer una nueva gramática de la afectividad en la infancia

5. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Al contrastar estos resultados con la teoría inicial, se observa que la lúdica funciona como un catalizador de la zona de desarrollo próximo vygotskiana en el ámbito afectivo. La discusión sugiere que las competencias socioemocionales en la Institución Educativa El Concorde no deben ser tratadas como contenidos, sino como vivencias. La transmutación de la escala D-ECREA de lo cuantitativo a lo cualitativo permitió develar que lo que los docentes perciben como problemas de conducta son, en realidad, llamadas de atención hacia una necesidad de vinculación afectiva que solo el lenguaje del juego puede satisfacer.

6. CONCLUSIONES

La indagación hermenéutica realizada en la Institución Educativa El Concorde permite concluir que el desarrollo socioemocional en la infancia no es un proceso espontáneo ni puramente biológico, sino una construcción intersubjetiva mediada por la cultura escolar. La lúdica, lejos de ser un componente periférico del currículo, se revela como el lenguaje esencial a través del cual el niño de primer grado dota de sentido a su mundo interno y a sus relaciones con la alteridad. Se ha evidenciado que cuando el juego se integra con intencionalidad pedagógica, actúa como un puente que facilita el tránsito desde la impulsividad hacia la autorregulación.

Asimismo, se concluye que la efectividad de las estrategias lúdicas está estrechamente ligada a la disposición ontológica del docente. La interpretación de las percepciones magisteriales demuestra que el maestro debe transitar de ser un observador pasivo o un instructor de normas a convertirse en un mediador afectivo. Este cambio de paradigma exige que la formación docente en Colombia, y específicamente en la región caribe, incorpore la educación emocional no como una asignatura adicional, sino como un eje transversal que atraviesa todas las dimensiones del ser y el hacer pedagógico.

Finalmente, el desplazamiento metodológico realizado en este estudio —al tratar instrumentos estandarizados como la escala D-ECREA desde una mirada cualitativa— permite concluir que la realidad humana siempre desborda la cifra. La comprensión de los nudos críticos de significado en el aula ofrece rutas más claras para la intervención que el simple diagnóstico estadístico. La lúdica entendida

como Bildung o formación humana, permite que el aula de primer grado se transforme en un espacio de paz, donde la competencia social se traduce en el reconocimiento del compañero como un legítimo otro.

En virtud de los hallazgos, se recomienda a la Institución Educativa El Concorde institucionalizar espacios de reflexión pedagógica donde los docentes puedan compartir y sistematizar sus experiencias lúdicas. Es imperativo que la planeación curricular del primer grado sea flexible, permitiendo que las dinámicas de juego no sean interrumpidas por la rigidez de los horarios académicos, reconociendo que el tiempo invertido en la gestión emocional es tiempo ganado en la disposición para el aprendizaje cognitivo.

Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el impacto de las pautas de crianza locales en la configuración de la inteligencia emocional, de modo que la escuela y la familia de Malambo hablen un mismo lenguaje afectivo. Se recomienda también el uso de métodos biográfico-narrativos para rescatar las voces de los niños, permitiendo que ellos mismos sean los narradores de su proceso de maduración socioemocional a través del juego.

7. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2023). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Casel, C. (2021). Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Fink, E. (2021). Oasis de felicidad: Pensamientos para una ontología del juego. UNAM.
- Gadamer, H. (2001). Verdad y Método. Ediciones Sígueme.
- Goleman, D. (2022). Inteligencia Emocional. Kairós.
- Gross, J. (2015). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271-299.
- Heidegger, M. (2012). Ser y Tiempo. Editorial Universitaria.
- Huizinga, J. (2021). Homo Ludens. Alianza Editorial.
- Maturana, H. (2018). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen Ediciones.
- Ricoeur, P. (2021). Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2003). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Winnicott, D. (2020). Realidad y Juego. Gedisa.