ANUARIO de
Psicología Educativa Aplicada

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

2026, Vol. 3, Artículo e3

Diálogos Corporales y Habilidades Sociales Inclusivas en Preescolares

Gianny Perez Tabares[1], Patricia Batista Sardain[1] y Ana L. Escalona Diaz[2]

[1]*Universidad de La Habana, Cuba*

[2]*Vrije Universiteit Brussel, Bélgica*

Palabras clave
Habilidades sociales
Diálogos corporales
Mediación docente
Inclusión educativa

RESUMEN

El cuerpo desempeña un papel central en la educación, no solo como medio de expresión, sino también como recurso para la formación y entrenamiento de habilidades sociales. Este estudio caracteriza cómo median los diálogos corporales en la formación de habilidades sociales inclusivas en niños/as preescolares en Cuba, abordando una brecha teórica sobre la corporalidad en contextos educativos cubanos. Con un enfoque cualitativo fenomenológico, se observaron 10 grupos y sus respectivos docentes de La Habana y Mayabeque (2024-2025) mediante guías de observación y entrevistas. Los resultados evidencian que los infantes desarrollan habilidades sociales mediante la sincronización motriz y la imitación, aunque estas se ven limitadas por prácticas rígidas y distribución espacial excluyente. Los docentes utilizan estrategias corporizadas, pero priorizan las habilidades académicas, mostrando una mediación inconsistente. Se concluye que la inclusión educativa requiere integrar la corporalidad como eje pedagógico, promoviendo coherencia entre la gestualidad, los espacios y la gestión emocional para transformar prácticas educativas hacia modelos dialógicos que reconozcan el cuerpo como lenguaje y aprendizaje social fundamental.

Embodied dialogue and inclusive social skills in preschoolers

Keywords
Social skills
Embodied dialogues
Teacher mediation
Educational inclusion

ABSTRACT

The body plays a central role in education, not only as a medium of expression but also as a resource for the formation and training of social skills. This study characterizes how embodied dialogues mediate the development of inclusive social skills in preschool children in Cuba, addressing a theoretical gap on corporeality in Cuban educational contexts. Guided by a phenomenological qualitative approach, 10 groups and their respective teachers from Havana and Mayabeque (2024-2025) were observed using observation guides and interviews. The results show that children deve-

Para citar este artículo: Perez Tabares, G., Batista Sardain, P. y Escalona Diaz, A. L. (2026). Diálogos corporales y habilidades sociales inclusivas en preescolares. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada,* 3, Artículo e3. https://doi.org/10.5093/apea2026a3

Correspondencia: pbsardain@gmail.com (P. Batista Sardain)

BY-NC-ND Este es un artículo Open Access bajo la licencia http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

lop social skills through motor synchronization and imitation, although these are limited by rigid practices and exclusionary spatial distribution. Teachers use embodied strategies but prioritize academic skills, showing inconsistent mediation. It is concluded that educational inclusion requires integrating corporeality as a pedagogical axis, promoting coherence between gestures, spaces, and emotional management to transform educational practices towards dialogic models that recognize the body as a fundamental language and social learning.

Artículo recibido: 13/1/2026 | **Artículo aceptado:** 17/9/2026

La primera infancia, especialmente el período entre los 3 y 6 años, constituye una etapa crítica en el desarrollo humano, caracterizada por una máxima plasticidad cerebral. Durante esta fase se establecen los fundamentos neurobiológicos, cognitivos y socioemocionales que configuran la identidad, las habilidades sociales y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2022; UNICEF, 2017). Las interacciones con el entorno familiar, educativo y comunitario influyen de manera determinante en la arquitectura cerebral y en la formación de competencias psicosociales (Organización Mundial de la Salud [OMS, 2018]; Shonkoff et al., 2012). En este contexto, la educación preescolar no debe limitarse a lo académico; es esencial fomentar competencias que trasciendan el ámbito cognitivo, siendo las habilidades sociales fundamentales para la convivencia y el desarrollo integral.

El cuerpo desempeña un papel central en este proceso, no solo como medio de expresión, sino como recurso primario para la formación de habilidades sociales. A través del movimiento y la interacción física, los niños y niñas pueden desarrollar competencias que permitan establecer relaciones más inclusivas y empáticas. Así, el diálogo corporal se erige como una herramienta poderosa para fomentar la inclusión desde las etapas iniciales. Si bien existen investigaciones referentes a nivel internacional y nacional (Batista, 2018, 2021; Chappell, 2018; Escalona Díaz, 2022), persiste una brecha teórica-práctica en cuanto a la mediación específica de la corporalidad para la formación de competencias sociales inclusivas en la primera infancia.

El propósito de este artículo es visibilizar y caracterizar al cuerpo como recurso dialógico, analizando cómo los diálogos corporales median en la construcción de habilidades sociales inclusivas en niños y niñas preescolares. Este estudio, de enfoque cualitativo fenomenológico y alcance exploratorio-descriptivo, se lleva a cabo en Cuba durante los años 2024 y 2025 y busca responder al problema de investigación: ¿cómo median los diálogos corporales en la formación de habilidades sociales inclusivas de niños y niñas preescolares?

El Proceso de Inclusión-Exclusión Educativa

La concepción de la inclusión educativa ha evolucionado desde el paradigma de la integración física, establecido por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), hacia una comprensión más dinámica y multifacética. Autores como Echeita Sarrionaindia (2008) o Brito et al. (2019) la redefinen como un proceso integral de equidad y justicia social, donde la diversidad es un recurso valioso y no un obstáculo. Batista (2018) sintetiza este enfoque conceptualizando el proceso de inclusión-

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

exclusión como un conjunto de procesos dinámicos, contextuales y relacionales que operan a través de tres dimensiones interdependientes: la institucional (políticas y cultura organizativa), la de la clase y el profesorado (estrategias curriculares y mediación docente) y la grupal (dinámicas psicosociales entre pares).

En la primera infancia, la dimensión grupal adquiere una relevancia primordial. Es en las interacciones horizontales entre pares, libres de jerarquías adultas rígidas y mediante el juego colaborativo, donde se validan o se niegan las diferencias (Corsaro, 2003; Rogoff, 2003). Estas dinámicas, basadas en la reciprocidad relacional (Jordan, 2009), sientan las bases para la autonomía y el respeto mutuo. Es aquí donde las habilidades sociales se revelan como el puente conductual indispensable entre los principios teóricos de la equidad y su materialización en la vida del aula. Su desarrollo permite transformar la diversidad de una potencial fuente de exclusión en un recurso pedagógico vivo. No obstante, existe una brecha crítica entre los avances legislativos y su implementación práctica, particularmente en contextos como Cuba, donde los estudios sobre inclusión se han centrado en niveles educativos superiores, dejando un vacío significativo en la primera infancia.

Habilidades Sociales en la Etapa Preescolar

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas observables, disposiciones emocionales y competencias cognitivas adquiridas que permiten interactuar de manera efectiva y satisfactoria (Grasso Imig, 2021; Monjas Casares y González Moreno, 1998). En la etapa preescolar, estas habilidades como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos (Gresham, 1988) son predictores críticos de la aceptación entre pares y el bienestar socioemocional. El grupo funciona como un microsistema donde interacciones cotidianas (compartir, interpretar gestos) establecen los límites entre la participación y la marginación (Booth y Ainscow, 2011). Cuando estas dinámicas validan la diversidad, las habilidades sociales actúan como catalizadores de la equidad; de lo contrario, pueden reforzar exclusiones sutiles.

Estrategias pedagógicas como el teatro y la dramatización han demostrado ser eficaces para su desarrollo, ya que emplean diálogos corporizados (juego de roles, improvisación) que integran movimiento, voz y expresión para ensayar soluciones a conflictos y promover la empatía (Marie y Bailey, 2023). A través de lo sensorial y kinestésico se internalizan normas abstractas como aprendizajes corporales transferibles a contextos reales (Arbulu-Ramirez, 2024). Sin embargo, la eficacia de estas herramientas depende de una mediación docente reflexiva que evite imponer roles estereotipados y facilite interacciones dialógicas genuinas (Cuevas et al., 2021).

El rol del docente es, por tanto, central. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el educador actúa como mediador cultural, facilitando la internalización de significados compartidos a través de interacciones significativas (Pozos, 2019). Su mediación es un proceso intencional que articula creencias pedagógicas con prácticas concretas, como el modelaje corporal de la empatía (Bandura, 1977) o la adaptación del espacio para la cooperación. Este rol trasciende la transmisión de conocimiento para crear un clima emocional positivo que promueva la autonomía y la participación, siendo vital para el desarrollo de habilidades sociales que permitan a los niños y niñas relacionarse de manera armoniosa y construir una identidad positiva (Tolentino Quiñones, 2020).

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Diálogos Corporales

Tradicionalmente, la educación ha privilegiado lo cognitivo y abstracto, relegando el cuerpo a un segundo plano. Frente a esta visión, el paradigma de la cognición corporeizada (*embodied cognition*) postula que la cognición es un proceso inseparable de las experiencias sensoriomotoras del cuerpo en interacción con su entorno (Barsalou, 2008; Wilson y Foglia, 2017). Este marco desafía los modelos clásicos que consideraban la cognición como un procesamiento de símbolos abstractos, afirmando que las representaciones mentales están ancladas en modalidades sensoriales y motoras. La cognición es, pues, corporeizada, ecológica y socialmente mediada.

Desde esta mirada, el concepto de diálogo corporal (Chappell et al., 2016) adquiere su pleno significado. Se define como un proceso recíproco en el que las ideas se comparten a través de interacciones físicas y sensoriales, son reinterpretadas por otros desde sus propias experiencias corporeizadas y se transforman colectivamente. Este diálogo representa una interacción holística donde la inclusión implica un "volverse hacia el otro" que se manifiesta corporalmente. Como señalaba Buber (1947), hasta un silencio compartido puede ser un diálogo, enfatizando que la conexión profunda trasciende lo verbal.

La integración de los diálogos corporales como herramienta pedagógica moviliza recursos semióticos no verbales (gestos, miradas, proximidad) que facilitan la interacción cooperativa, la sincronización y la empatía a un nivel pre-reflexivo y permite experimentar valores abstractos como construcciones dinámicas y corporeizadas, fomentando la creatividad relacional y la negociación de significados en contextos diversos. Así, se entrenan competencias socioemocionales críticas como la escucha activa y la adaptación a perspectivas ajenas.

La relación entre corporalidad y educación se sustenta, además, en la base emocional, ya que las emociones que integran respuestas fisiológicas, cognitivas y experienciales median funciones clave como la atención y la memoria (Mayer et al., 2001). La incorporación del movimiento en los contenidos curriculares facilita conexiones profundas con el aprendizaje (Corcoran, 2018), consolidando el diálogo corporal como un componente esencial del proceso educativo.

La construcción de habilidades sociales en la primera infancia se basa en procesos de mediación que trascienden el lenguaje verbal, integrando dimensiones corporales y simbólicas. El cuerpo actúa como un texto simbólico activo donde se codifican significados sociales. El diálogo corporal, al articular la corporeidad individual con la agencia relacional a través de la sincronización no verbal y la regulación afectiva conjunta, se revela como una vía primordial para promover competencias socio-afectivas esenciales para la inclusión. Caracterizar esta mediación en el contexto preescolar es fundamental para comprender cómo se construyen, desde los cimientos, entornos educativos genuinamente inclusivos.

Marco Empírico

El propósito del estudio es caracterizar la mediación de los diálogos corporales en la formación de habilidades sociales inclusivas en niños y niñas preescolares de La Habana y Mayabeque durante los años 2024-2025, describiendo el desarrollo de dichas habilidades a partir de la observación de interacciones corporales, así como la mediación docente desde sus conocimientos y prácticas corporales.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Se emplean categorías como:

- Habilidades sociales, definidas como comportamientos y disposiciones emocionales que facilitan la interacción efectiva, la cooperación y la resolución de conflictos (Elliott y Gresham,1987; Monjas, 2018).
- Diálogos corporales, entendidos como procesos recíprocos de intercambio físico y sensorial que se transforman colectivamente (Chappell et al., 2016).
- El proceso de inclusión-exclusión educativa como dinámico y multidimensional, influenciado por la organización grupal desde la corporalidad, la disposición del aula y el papel del docente como mediador corporal, que utiliza estrategias pedagógicas conscientes e implícitas para promover interacciones sociales inclusivas (Ainscow, 2003; Echeita, 2012; Rogoff, 2003; Susinos y Parrilla, 2013; Vygotsky, 1978).

La dimensión cognitiva incluye creencias y reflexiones pedagógicas, mientras que la comportamental abarca acciones observables como modelaje corporal, diseño de espacios y corrección de interacciones (Bandura, 1977; Wall et al., 2005).

La investigación adopta una ruta cualitativa con un corte fenomenológico que privilegia la comprensión desde la subjetividad de los actores y los significados corporales, priorizando la profundidad contextual sobre la generalización estadística (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El diseño es exploratorio-descriptivo, dado que el diálogo corporal como categoría analítica en contextos educativos latinoamericanos es poco abordado, y se integra el análisis fenomenológico para caracterizar sus particularidades y formas de expresión en dinámicas como sincronización motriz, negociación espacial y mediación docente basada en gestualidad.

La observación natural del espacio docente es la técnica central, complementada por entrevistas semiestructuradas a docentes, para capturar conocimientos, formación y prácticas pedagógicas inclusivas, organización grupal y mecanismos de inclusión-exclusión mediados corporalmente. Se utiliza una guía de observación dividida en cinco secciones que abarcan descripción de actores, territorio, actividades y relaciones dialógicas profesor-estudiantes y entre pares.

La muestra está compuesta por diez grupos preescolares de niños y niñas de 5 a 6 años (Tabla1) y sus docentes (Tabla 2), pertenecientes a escuelas primarias de La Habana y Mayabeque. Los docentes presentan diversidad en edad, experiencia y formación, lo que aporta riqueza al análisis. Fueron seleccionados intencionalmente según criterios de inclusión y saturación de datos típico en enfoques cualitativos fenomenológicos (Hénandez-Sampieri y Mendoza, 2018):

- Los grupos de niños y niñas preescolares insertados en escuelas de la enseñanza primaria.
- Selección por conveniencia de los municipios y disponibilidad institucional para ser parte del estudio.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los grupos preescolares

Grupo	Escuela	Provincia	Municipio	Matrícula
Preescolar 1	Escuela Primaria Comandante Manuel Fajardo	La Habana	Habana del Este	35
Preescolar C	Escuela Primaria Raúl Gómez García	La Habana	Habana del Este	32

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los grupos preescolares (Continuación)

Grupo	Escuela	Provincia	Municipio	Matrícula
Preescolar B	Escuela Primaria Raúl Gómez García	La Habana	Habana del Este	31
Preescolar A	Escuela Primaria Juan Aracelio Triana Pérez	La Habana	Plaza de la Revolución	23
Preescolar A	Escuela Primaria ¨Chiqui¨ Hernández	La Habana	Plaza de la Revolución	31
Preescolar 1	Escuela Primaria Arturo Montori Céspedes	La Habana	Plaza de la Revolución	24
Preescolar 1	Escuela Primaria Vladimir Ilish Lenin	Mayabeque	Batabanó	22
Preescolar3	Escuela Primaria Vladimir Ilish Lenin	Mayabeque	Batabanó	22
Preescolar1	Escuela Primaria Seguidores de Camilo y Ché	Mayabeque	Batabanó	13
Preescolar 2	Escuela Primaria Seguidores de Camilo y Ché	Mayabeque	Batabanó	13

Tabla 2. Datos sociodemográficos de las docentes

Profesoras	Edad	Años de experiencia docente	Color de Piel	Procedencia Territorial	Formación
P1	56	20	Blanca	Habana del Este, La Habana	Formación en Círculo Infantil
P2	44	17	Mestiza	Granma	Formación en sexto año de vida
P3	65	30	Negra	Habana del Este	Formación en círculo infantil
P4	62	39	Negra	La Habana	Formación en sexto año de vida
P5	49	23	Blanca	Santiago de Cuba	Auxiliar y posteriormente formación en círculo infantil
P6	55	32	Mestiza	Santiago de Cuba	Formación en círculo infantil
P7	48	25	Blanca	Mayabeque	Formación en sexto año de vida
P8	63	27	Blanca	Mayabeque	Formación en sexto año de vida
P9	23	2	Negra	Mayabeque	Formación en sexto año de vida
P10	41	16	Mestiza	Mayabeque	Formación en sexto año de vida

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

El procesamiento de la información se desarrolló de manera progresiva; partiendo de la revisión bibliográfica fueron elaboradas, pilotadas y aplicadas técnicas de exploración cualitativa. Se realizó el análisis de contenido de los registros obtenidos a través de las observaciones y las entrevistas semiestructuradas, identificando unidades de significado vinculadas con las categorías y dimensiones definidas para el estudio.

Posteriormente, se realizó una triangulación de los resultados, contrastando los hallazgos derivados de las observaciones con los discursos del profesorado. Este contraste permitió identificar convergencias, divergencias e inconsistencias, las cuales fueron analizadas como posibles expresiones diferenciadas del fenómeno y no asumidas automáticamente como contradicciones. Finalmente, se integraron los resultados de ambas fuentes para construir una interpretación contextualizada de las formas en que los diálogos corporales median en la formación de habilidades sociales inclusivas y en los procesos de inclusión-exclusión educativa.

Consideraciones Éticas

El presente estudio se ajustó a los principios éticos de la normativa cubana vigente para la investigación social. Para garantizar el consentimiento informado de las instituciones participantes, se elaboró una carta formal dirigida a sus directivos, en la que se explicitaban: (a) el objeto y la naturaleza de la investigación; (b) la adscripción del estudio al proyecto PN223LH011-058 Intervenciones psicosociales para la construcción de bienestar en contextos de heterogeneidad social, adscrito al Programa Nacional PN223LH011 Las Ciencias Sociales y Las Humanidades: desafíos ante la estrategia de desarrollo de la sociedad cubana; (c) las principales tareas a desarrollar por las investigadoras en cada institución, junto con los datos de contacto para el seguimiento institucional.

La conformidad de los centros se obtuvo mediante la firma del directivo responsable y el sello oficial de la institución. Previamente a su envío, el contenido de la carta y el procedimiento de acceso fueron revisados y aprobados por el jefe del proyecto de investigación y por el tutor académico, quienes validaron la idoneidad ética y metodológica del proceso. Todos los participantes recibieron información suficiente y otorgaron su consentimiento previo a su inclusión en el estudio, garantizándose en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos.

Resultados y Discusión

Han sido considerados tres objetivos específicos para el análisis de los resultados:

1º El desarrollo de habilidades sociales presentes en niños y niñas preescolares a partir de la observación de sus diálogos corporales.

2º La mediación del docente en la formación de habilidades sociales en niños y niñas preescolares desde su sistema de conocimientos.

3º La mediación del docente en la formación de habilidades sociales en niños y niñas preescolares desde sus diálogos corporales.

En lo referente al primer objetivo se identificaron siete habilidades sociales vinculadas con los diálogos corporales: cooperación, empatía, resolución de conflictos, expresión y regulación

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

emocional, autogestión, iniciación social e imitación alineadas parcialmente con los hitos esperados para la etapa preescolar (Denham, 2006). Estas habilidades se manifestaron mediante acciones observables como ayudar, compartir, ajustar posturas y movimientos, buscar contacto visual, imitar gestos, ofrecer o solicitar apoyo y estuvieron condicionadas por la mediación docente, la organización espacial y las posibilidades de interacción entre pares (Tabla 3). En este sentido, los resultados sitúan las habilidades sociales no solo como repertorios conductuales, sino como prácticas situadas en las que el cuerpo participa en la construcción de significados y vínculos.

Tabla 3. Habilidades sociales inclusivas mediadas por los diálogos corporales

Dimensión	Manifestaciones observadas	Condiciones facilitadoras	Barreras
Cooperación y Empatía	Compartir materiales, ayudar a pares, imitación de acciones y expresiones afectivas	Actividades compartidas y mediación docente	Dependencia del adulto, respuestas limitadas ante emociones de pares
Regulación y expresión emocional	Búsqueda y aceptación de contención, reincorporación a las actividades, estrategias posturales	Acompañamiento verbal y corporal	Mediación docente inconsistente y diferencias de género
Resolución Conflictos	Negociación entre pares, búsqueda de alternativas	Mediación docente como andamiaje	Dependencia de la intervención adulta, especialmente ante dificultades conductuales o de aprendizaje
Autogestión	Reorganización del mobiliario, propuestas lúdicas y estrategias corporales ante la frustración	Libertad de movimiento y posibilidades de participación	Restricciones espaciales y normativas
Iniciación social	Contacto visual, gestos, respuestas y persistencia participativa	Reconocimiento y retroalimentación docente	Participación ignorada o escasamente reforzada
Imitación	Ajuste de postura, ritmo y gestos a las acciones del adulto	Modelado corporal y actividades sensoriomotrices	Predominio de dinámicas unidireccionales adulto-niño

La cooperación y la imitación mostraron mayores posibilidades cuando las actividades permitían movimiento compartido y ajuste recíproco; en cambio, la resolución de conflictos y la regulación emocional dependieron en mayor medida del andamiaje adulto. Este resultado dialoga con Salas Román et al. (2022), quienes destacan la relevancia de las competencias socioemocionales para favorecer la convivencia, la interacción positiva entre pares y la resolución de conflictos en Educación Infantil, y con Chappell et al. (2016), quienes conciben el aprendizaje infantil como un proceso dialógico y corporeizado donde las relaciones y las identidades se construyen mediante la participación compartida. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación permiten articular ambas perspectivas al evidenciar que las competencias socioemocionales no constituyen únicamente un resultado del proceso educativo, sino que se configuran y sostienen a través de experiencias corporales concretas de sincronización, imitación, proximidad y regulación afectiva compartida.

En consecuencia, los diálogos corporales emergen como el mecanismo relacional que vincula el desarrollo socioemocional con la construcción cotidiana de prácticas inclusivas, convirtiéndose

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

en una condición fundamental para que la cooperación, la empatía y la participación adquieran significado en la experiencia educativa.

Otro hallazgo emergente fue la presencia de los denominados "niños rescatistas", categoría construida a partir de quienes sostenían activamente la dinámica de clase mediante respuestas correctas, gestos ilustrativos, contacto visual y disposición corporal expectante, pero recibían escasa retroalimentación afectiva o reconocimiento. Desde la perspectiva de la cognición corporizada, estas conductas constituyen expresiones de agencia mediante las cuales los niños construyen significado y se posicionan como interlocutores dentro de la actividad educativa.

Sin embargo, cuando dichas contribuciones corporales son funcionales para el desarrollo de la clase, pero no reciben validación afectiva ni reconocimiento relacional, emerge una forma de inclusión parcial donde participar no garantiza ser reconocido como sujeto de aprendizaje. En consecuencia, este resultado amplía la comprensión de la inclusión al mostrar que la participación adquiere un carácter genuinamente inclusivo solo cuando existe reciprocidad en los diálogos corporales, es decir, cuando el cuerpo infantil no solo actúa y comunica, sino que también es visto, interpretado y legitimado por los otros.

También se identificaron exclusiones sutiles asociadas al género, particularmente en las formas de contacto afectivo, expresión emocional e iniciativa corporal. Se evidenció mayor contención física y señales gestuales más discretas en las niñas, frente a formas de interacción más enérgicas y menor validación de la vulnerabilidad en los niños. Estas observaciones dialogan con los hallazgos de Carrasco Rueda et al. (2023) y Moya-Mata (2023), quienes evidencian la persistencia de procesos de socialización de género y de estereotipos que moldean las interacciones infantiles desde edades tempranas. Sus investigaciones muestran cómo influyen las expectativas diferenciadas asociadas al género en los juegos, la ocupación de los espacios y las formas de relación entre pares. En consonancia con estos planteamientos, los resultados del presente estudio sugieren que dichas diferencias no solo se expresan a nivel cognitivo o conductual, sino también corporal, mediante patrones de proximidad, contacto físico, regulación emocional y participación grupal.

Dichas exclusiones en relación con el desarrollo socioemocional de los infantes no debe entenderse como un efecto causal demostrado, sino como una diferenciación de las oportunidades para expresar, reconocer y regular emociones mediante el cuerpo. Cuando determinadas formas de vulnerabilidad, contacto o iniciativa se asocian implícitamente con un género, se restringe el repertorio corporal disponible para establecer vínculos, solicitar apoyo y responder a las emociones de los pares. Esto resulta relevante porque las competencias socioemocionales en estas edades comprenden precisamente la expresión emocional, la interacción social y la resolución de conflictos, dimensiones susceptibles de fortalecerse mediante intervenciones educativas intencionales (Salas Román et al., 2022).

En conjunto, los resultados muestran que los diálogos corporales pueden operar simultáneamente como recurso de participación y mecanismo de inclusión o exclusión. Su potencial inclusivo no depende únicamente de que exista movimiento o comunicación no verbal, sino de que la mediación docente favorezca reciprocidad, reconocimiento y posibilidades de agencia. Por ello, el principal aporte de este objetivo es evidenciar la distancia entre una corporalidad utilizada para organizar la actividad y una corporalidad reconocida como dimensión relacional del aprendizaje y del desarrollo socioemocional.

El segundo objetivo, guiado a rescatar la mediación desde el sistema de conocimientos de los docentes, evidencia el rol crucial de estos como mediador en el desarrollo de habilidades sociales en preescolares, analizado a través de las entrevistas; se identifican tres categorías fundamentales:

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

habilidades comunicativas (lengua materna, escucha activa, expresión oral), cognitivo-intelectuales (observación, pensamiento lógico, motricidad fina) y socioemocionales (autonomía, autorregulación, cooperación). Sin embargo, en sus discursos persiste una mayor valoración de los aprendizajes académicos y de los logros observables, lo que sugiere que las demandas curriculares condicionan la atención explícita a las competencias sociales.

Todo esto se alinea con las aportaciones de Rebaque Gómez et al. (2019), quienes advierten que las habilidades sociales, pese a su relevancia para la convivencia y el desarrollo integral, suelen quedar relegadas frente a los estándares académicos. En el contexto español, su propuesta de incorporarlas como eje curricular refuerza la necesidad de superar la subordinación de las competencias socioemocionales a los logros medibles, mostrando que la mediación docente es crucial pero requiere un marco institucional que legitime su centralidad.

Aunque algunos docentes muestran un conocimiento limitado de la denominación diálogos corporales, sus discursos describen prácticas coherentes con una concepción corporeizada del aprendizaje: modelado gestual, imitación motora, dramatización, canciones con movimiento, juegos de roles, uso de materiales concretos y expresiones corporales para comunicar o regular emociones. El cuerpo aparece así como mediador de significados, relaciones y normas sociales, incluso cuando estas prácticas no son reconocidas mediante una conceptualización teórica explícita. Esta distancia entre el saber declarativo y el saber práctico constituye un hallazgo relevante: los docentes utilizan recursos corporales de manera intuitiva, pero no siempre disponen de referentes conceptuales para planificarlos y evaluarlos como estrategias de inclusión y desarrollo socioemocional.

Lo anterior coincide con lo señalado por Plúas Pérez (2024), quien en una revisión sistemática sobre la enseñanza de la expresión corporal en educación inicial concluye que estas prácticas favorecen la comunicación, la cohesión grupal y la inclusión, aunque suelen quedar invisibilizadas en el currículo oficial. A nivel internacional, investigaciones como las de Forte et al. (2024) sobre *embodied learning* muestran que la cognición corporeizada potencia la empatía, la cooperación y la comprensión de normas sociales, pero advierten que sin formación docente específica estas prácticas permanecen como recursos intuitivos más que como estrategias pedagógicas planificadas. En este sentido, resulta necesario legitimar el cuerpo como mediador pedagógico y de dotar a los docentes de referentes conceptuales que permitan transformar las prácticas corporeizadas en estrategias conscientes de inclusión y desarrollo socioemocional.

La mediación corporal se articula, además, con la organización del contexto. Los docentes identifican como obstáculos la heterogeneidad infantil, la sobrecarga laboral, la insuficiente disponibilidad de recursos, la débil articulación familia-escuela y la exposición prolongada a pantallas, mientras reconocen la utilidad de juegos, materiales, rutinas y actividades expresivas para favorecer cooperación, autonomía, regulación emocional y participación. Esta relación entre cuerpo, actividad y contexto amplía la comprensión de la mediación docente: no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de configurar condiciones corporales, espaciales y relacionales para que las habilidades sociales puedan ejercitarse.

En materia de inclusión, los discursos docentes muestran una concepción predominantemente ética y compensatoria. Reconocen la necesidad de atender la diversidad, flexibilizar las prácticas y favorecer la participación, pero identifican barreras formativas, materiales e institucionales que dificultan trasladar este principio a una inclusión operativa. Esta brecha entre el reconocimiento de la inclusión como principio y su materialización práctica ha sido señalada también por Booth y Ainscow (2020), donde advierten que la inclusión requiere no solo voluntad ética, sino estructuras institucionales que permitan transformar principios en prácticas sostenibles. Desde esta óptica,

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

la mediación corporal adquiere un carácter estratégico, pues gestos, proximidad, voz, modelado y configuración de actividades pueden ampliar o restringir las oportunidades de participación.

Los resultados evidencian una mediación docente corporalmente activa, pero teóricamente poco sistematizada. Los profesores recurren al cuerpo para comunicar, modelar, regular y favorecer la interacción social, pero la ausencia de una formación específica limita la planificación intencional de estas prácticas. Estos hallazgos permiten precisar que el potencial inclusivo de los diálogos corporales no depende únicamente de que el docente utilice movimiento o comunicación no verbal, sino de que pueda reconocerlos, analizarlos y emplearlos deliberadamente para promover reciprocidad, autonomía, regulación emocional y participación equitativa.

En relación con el tercer objetivo, los resultados evidenciaron una tensión entre mediación corporal facilitadora y mediación corporal orientada al control. Las aproximaciones simétricas como agacharse frente al niño, establecer contacto visual, acompañar manualmente una acción y ajustar la proximidad, favorecieron la participación y la seguridad afectiva. En contraste, predominaron interacciones adulto niño caracterizadas por postura erguida, gestos regulatorios, vigilancia espacial e instrucciones unidireccionales.

La mediación corporal fue, por tanto, frecuente, pero no siempre dialógica: el cuerpo docente funcionó habitualmente como soporte para orientar o corregir la conducta, mientras fueron menos frecuentes los ajustes recíprocos entre adulto y niño. Esto se conecta con investigaciones que reivindican la psicomotricidad como espacio de reciprocidad y expresión, más allá de su función disciplinaria (Del Campo-Vicén et al., 2026), así como con propuestas institucionales que legitiman el cuerpo como lenguaje pedagógico y recurso de inclusión (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF, 2025]). En consonancia con la literatura internacional, se subraya que la reciprocidad corporal constituye un eje clave para transformar la mediación docente en un proceso dialógico y afectivo (Forte et al., 2024).

La organización espacial constituyó otro componente relevante. Las disposiciones rígidas, la ubicación periférica de algunos niños, la inmovilidad forzada y la separación por conducta o desempeño redujeron las oportunidades de interacción entre pares, mientras los círculos, desplazamientos compartidos y actividades de movimiento ampliaron dichas posibilidades.

Estudios internacionales han mostrado cómo la disposición espacial condiciona la calidad de la interacción social en educación infantil. Por ejemplo, Rasmussen y Smidt (2022) evidencian que las configuraciones circulares y móviles favorecen la cooperación y la construcción de significados compartidos, mientras que las disposiciones jerárquicas tienden a reforzar dinámicas de control. De manera similar, Forte et al. (2024) destacan que los entornos flexibles y abiertos potencian la empatía y la inclusión, en contraste con los espacios rígidos que limitan la reciprocidad. De este modo, el espacio no constituye un escenario neutro, sino una dimensión de la mediación corporal que puede ampliar o restringir la participación situando al docente ante el reto de diseñar ambientes que legitimen la interacción dialógica y el aprendizaje corporeizado.

Los resultados también permitieron precisar la diferencia entre comunicación verbal-no verbal, coherencia multimodal y diálogo corporal. Una distinción clave entre la coherencia multimodal y la relación entre comunicación verbal y no verbal radica en sus fundamentos epistemológicos. La comunicación no verbal (CNV) ha sido tradicionalmente conceptualizada como un complemento del lenguaje verbal, donde el cuerpo actúa como vehículo transmisor de señales que matizan, amplían o contradicen el mensaje lingüístico (Cabana, 2008; Rodríguez y Hernández, 2010). En este enfoque, la coherencia multimodal se entiende como la alineación eficaz entre códigos verbales y no verbales para reducir ambigüedades y optimizar la interacción.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

En contraste, el diálogo corporal, tal como lo plantean Chappell et al. (2016), sitúa al cuerpo no como apéndice del lenguaje, sino como sujeto epistémico y relacional. Desde esta perspectiva, el cuerpo es la comunicación misma, un actante creativo que genera significado a través de interacciones físico-sensoriales recíprocas, en un flujo de acción compartida que emerge de la co-presencia (Barad, 2003; Braidotti, 2013; Briginshaw, 2001). Mientras la CNV persigue un fin técnico orientado a la eficacia comunicativa, el diálogo corporal persigue un fin ontológico y ético: activar un campo sensorial común donde las experiencias se reinterpretan colectivamente y se co-crean nuevas realidades. Así, el aporte de este estudio al contexto cubano consiste en visibilizar el cuerpo como raíz de lo social, proponiendo un enfoque que trasciende la mera decodificación de señales para situar la corporeidad como eje humanizador y transformador de la práctica educativa.

En el estudio se observaron, por ejemplo, situaciones en las que expresiones verbales de apoyo coexistían con posturas rígidas o gestos bruscos, evidenciando una configuración multimodal poco congruente. Esta lectura es consistente con estudios que caracterizan la interacción docente como una combinación de recursos verbales y gestuales, cuya utilización depende también del tamaño del grupo y de la organización espacial (Moreno-Núñez y Casla, 2024).

Sin embargo, la coherencia multimodal no constituye por sí misma un diálogo corporal. Una interacción puede integrar de forma congruente palabra, gesto, mirada, postura y tono, pero continuar siendo unidireccional si el niño únicamente debe ajustarse a la acción adulta. En este estudio, el diálogo corporal se entiende en un sentido relacional: como una interacción en la que las acciones corporales de un participante generan respuestas y ajustes en el otro, modificando progresivamente la actividad y posibilitando la construcción compartida de significado. Esta diferencia constituye uno de los aportes interpretativos del estudio, pues permite pasar del análisis de los recursos corporales utilizados por el docente al análisis de la reciprocidad que dichos recursos producen o restringen.

En este marco, las prácticas de guía manual, modelado postural, imitación, movimientos sincronizados y dramatización mostraron posibilidades para articular experiencia sensorio-motriz, emoción y aprendizaje social. Este potencial ha sido igualmente destacado en la literatura internacional sobre educación artística y corporal, donde la creación compartida se concibe como un proceso de acción y transformación mutua más que como mera reproducción de modelos (Chappell et al., 2016).

Sin embargo, en las aulas estudiadas estas prácticas coexistieron con correcciones físicas, descalificaciones, omisiones ante conflictos y restricciones espaciales, lo que evidencia que su presencia aislada no garantiza inclusión. En consonancia con los hallazgos de Marie y Bailey (2023), el valor de las prácticas corporizadas depende de que permitan al niño responder, modificar la acción, negociar significados y mantener su agencia. Así, la inclusión no se deriva automáticamente del uso de recursos corporales, sino de la reciprocidad y la apertura dialógica que estos generan en la interacción educativa.

En consecuencia, la mediación corporal docente puede operar en dos direcciones: como recurso de participación y como mecanismo de regulación jerárquica. La diferencia no reside simplemente en utilizar o no utilizar gestos, contacto, movimiento o recursos multisensoriales, sino en la forma en que estos configuran la relación pedagógica.

Cuando la corporalidad favorece proximidad ajustada, reconocimiento, respuesta contingente y participación, amplía las posibilidades de diálogo, cuando se utiliza principalmente para controlar, inmovilizar, separar o corregir, reproduce una interacción unidireccional. Así, otro de los aportes del estudio consiste en proponer que la inclusión corporeizada debe analizarse no solo desde la presencia de recursos corporales o desde su coherencia multimodal, sino desde el grado de reciprocidad, agencia y reconocimiento que dichos recursos posibilitan.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Limitaciones del Estudio

Esta investigación, de naturaleza exploratoria y cualitativa, presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el alcance geográfico se circunscribe a diez grupos preescolares de las provincias de La Habana y Mayabeque, lo que, junto con el carácter intencional de la muestra, impide la generalización estadística de los resultados, aunque permite una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno. En segundo lugar, el trabajo de campo se limitó a dos sesiones de observación por grupo, lo que restringe la captura de la evolución temporal de los diálogos corporales y su mediación.

Asimismo, la recogida de información se basó predominantemente en la observación directa y en el discurso declarado de las docentes, sin incluir otras perspectivas como las de las familias o los propios niños mediante técnicas participativas, lo que podría haber enriquecido la triangulación. Por último, la escasa literatura latinoamericana sobre diálogos corporales en educación preescolar, si bien justifica el carácter exploratorio del estudio, limita la contrastación teórica y la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos educativos. Estas limitaciones abren líneas futuras de investigación que superen dichas restricciones y profundicen en la comprensión del cuerpo como eje pedagógico en la primera infancia.

Conclusiones

A partir del análisis de los objetivos planteados, se concluye que el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares está mediado significativamente por los diálogos corporales, los cuales actúan como herramientas epistemológicas que pueden fomentar inclusión o exclusión. Estas habilidades inclusivas, tales como la cooperación, la empatía y la regulación emocional, se encuentran limitadas por prácticas pedagógicas rígidas, diseños espaciales restrictivos y mediaciones adultas inconsistentes, que reproducen estereotipos de género y la marginalización infantil.

La mediación docente, fundamental para la regulación emocional y la expresión afectiva, presenta una disparidad marcada entre lo corporal y lo verbal, además de evidenciar falta de formación especializada y apoyo institucional, lo que restringe el aprovechamiento pleno del cuerpo como recurso pedagógico para el aprendizaje socioemocional. Los diálogos corporales de los docentes funcionan de forma dual, pues si bien facilitan la ilustración gestual y la proximidad empática, también reproducen jerarquías autoritarias y exclusión espacial que socavan la confianza y autonomía de los niños.

De conjunto, la incoherencia y rigidez en las normas no verbales y la segmentación grupal contribuyen a la reproducción de estereotipos y limitan la co-construcción corporal y la agencia infantil. Aunque las intervenciones que integran la mediación corporal intencional favorecen ciertos aprendizajes sociales, su alcance es reducido por exclusiones sistémicas y la tendencia a un enfoque unidireccional que minimiza la interacción recíproca. El cuerpo se revela como una herramienta clave para la formación de habilidades sociales, pero su potencial pedagógico es subvalorado y subutilizado dentro de modelos educativos que priorizan la verbalización y el contacto físico, perpetuando así deficiencias en la enseñanza-aprendizaje de competencias socioemocionales en el nivel preescolar.

El presente estudio evidenció que la mediación corporal en el ámbito preescolar constituye un elemento fundamental para el desarrollo integral de habilidades sociales inclusivas. Para avanzar

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

hacia una educación más inclusiva y significativa, es imprescindible repensar los espacios, las dinámicas de interacción y las políticas educativas, reconociendo el cuerpo como un agente activo en la construcción de aprendizajes socioemocionales y promoviendo una mediación docente coherente, recíproca y sensible a la diversidad infantil. Así, se podrá potenciar una formación más equitativa, autónoma y respetuosa de las diferencias, que fomente realmente la cooperación, la empatía y la resiliencia desde las primeras edades.

Por ello que las recomendaciones se articulan en tres ejes estratégicos: metodológico, aplicado (docentes/instituciones) y familiar:

En el plano metodológico, se propone resignificar el cuerpo como eje epistemológico mediante nuevas investigaciones interdisciplinarias en contextos cubanos diversos, con estudios comparativos entre poblaciones y territorios.

Para los docentes a) incluir en los planes de estudio de las carreras pedagógicas asignaturas específicas sobre cognición corporeizada, mediación corporal y educación inclusiva, de modo que los futuros docentes reconozcan el cuerpo como recurso epistemológico y no solo como instrumento disciplinario; b) establecer programas de actualización profesional que integren módulos sobre prácticas corporales, resolución dialógica de conflictos y diseño de espacios inclusivos. Estos programas deberían añadirse en el marco del III Perfeccionamiento del VI año de vida, garantizando coherencia entre formación inicial y práctica docente; c) implementar talleres de dramatización, juego corporal y movimiento compartido, donde los docentes experimenten en primera persona la reciprocidad y la agencia que se busca promover en los niños. La experiencia sensorial directa favorece la reflexión crítica sobre las propias prácticas; d) formar a los docentes en estrategias de organización espacial que favorezcan interacciones horizontales (círculos, dinámicas móviles) y eviten disposiciones rígidas que refuercen jerarquías; e) incluir módulos específicos sobre socialización de género y corporalidad, para que los docentes reconozcan y eviten prácticas diferenciadas que limiten la expresión emocional o la iniciativa corporal según el sexo de los niños; f) promover proyectos de investigación-acción en las escuelas, donde los docentes registren y analicen sus propias prácticas corporales, generando evidencia contextualizada que retroalimente la formación y las políticas educativas.

Finalmente, para familias, se plantea concientizar sobre reducción de tiempo en pantallas y promoción de habilidades sociales mediante juego físico colaborativo, comunicación corporal y resolución dialógica de conflictos en el hogar.

Extended Summary

This study focused on characterizing the mediation of embodied dialogues in the development of inclusive social skills in preschool children from the provinces of La Habana and Mayabeque, Cuba, during the 2024-2025 period. The problem examined arises from the existing theoretical and practical gap concerning corporeality within Cuban educational contexts, where, despite the international recognition of the importance of social skills and bodily exchanges in early childhood development, their conscious and systematic application at the preschool level is scarce. The research was based on the assumption that the body is not merely an instrument of expression, but a fundamental resource and a primary language for the co-construction of social skills such as cooperation, empathy, self-regulation, and conflict resolution. The conceptual framework integrated categories such as social

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

skills, understood as behaviors and emotional dispositions for effective interaction; embodied dialogues, defined as reciprocal processes of physical and sensory exchange that are collectively transformed; and the process of educational inclusion-exclusion, viewed as a multidimensional dynamic influenced by the classroom's bodily organization and teacher mediation. This framework was supported by theoretical perspectives such as Vygotsky's sociocultural approach, embodied cognition, and enactivism, which posit that knowledge and social skills are constructed through physical experience and interaction with the environment.

The methodology adopted was qualitative with a phenomenological approach, prioritizing the understanding of the subjectivities and embodied meanings of the actors. The design was exploratory-descriptive, appropriate for addressing a phenomenon that has been little studied in the region. The sample, selected intentionally until data saturation was reached, consisted of ten preschool groups (children aged 5-6) and their teachers from primary schools in La Habana and Mayabeque, which allowed for the capture of diversity in age, experience, and teacher training. The central technique was naturalistic observation of the classroom space, using a detailed guide that encompassed the description of actors, territory, activities, and dialogic relationships. This was complemented by semi-structured interviews with the teachers to access their systems of knowledge and perceptions. The procedure involved a bibliographic review, pilot testing of the instruments, field work consisting of two sessions per group, and a content analysis of the observations and interviews to process the information.

The results, organized around three specific objectives, revealed complex and at times contradictory findings. The study made it possible to characterize how embodied dialogues mediate the development of inclusive social skills in preschool, showing both their potential and limitations. Regarding the first objective, seven social skills linked to corporeality were identified: cooperation, empathy, conflict resolution, emotional expression and regulation, self-management, social initiation, and imitation, partially aligned with the developmental milestones expected for this age (Denham, 2006). These skills were manifested in observable actions such as sharing, helping, adjusting postures, seeking eye contact, or imitating gestures, and were conditioned by teacher mediation, spatial organization, and opportunities for peer interaction. Cooperation and imitation were favored in activities involving shared movement, while conflict resolution and emotional regulation depended more on adult scaffolding, consistent with the findings of Salas Román et al. (2022) and Chappell et al. (2016).

A relevant finding was the category of "rescuer children", those who sustained classroom dynamics through gestures, responses, and bodily disposition, but received little affective feedback. This result broadens the understanding of inclusion, showing that participation only becomes genuinely inclusive when reciprocity and recognition exist in embodied dialogues. Likewise, subtle exclusions associated with gender were observed: greater physical containment in girls and less validation of vulnerability in boys, which coincides with the findings of Carrasco Rueda et al. (2023) and Irene Moya-Mata (2023) on the persistence of gender stereotypes in childhood.

In the second objective, teachers' discourses revealed a greater emphasis on academic learning compared to socioemotional competencies, reflecting the subordination of the latter to curricular standards. Although teachers described embodied practices such as dramatization, songs with movement, or role-playing, these appeared more as intuitive resources than as planned strategies. This finding aligns with Plúas Pérez (2024), who notes that body expression fosters cohesion and inclusion but often remains invisible in the curriculum, and with Forte et al. (2024), who warn that without specific teacher training, embodied practices remain unsystematized. It is therefore reaffirmed

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

that the body must be legitimized as a pedagogical mediator and that teachers need conceptual frameworks to transform embodied practices into conscious strategies for inclusion.

The third objective revealed a tension between facilitative bodily mediation and control-oriented mediation. Symmetrical approaches such as crouching to the child's level or adjusting proximity fostered affective security, while rigid postures and regulatory gestures reinforced one-directional dynamics. This finding connects with Spanish research that advocates psychomotricity as a space of reciprocity (Del Campo-Vicén et al., 2026) and with institutional proposals (INTEF, 2025). Internationally, Forte et al. (2024) emphasize that bodily reciprocity is key to transforming teacher mediation into a dialogic and affective process.

Spatial organization emerged as another decisive component: rigid and peripheral arrangements reduced interaction, while circles and shared movement expanded opportunities for cooperation. These results resonate with Rasmussen and Smidt (2022), who show that circular configurations foster the construction of shared meanings, in contrast to hierarchical spaces that reinforce control.

Finally, the distinction between multimodal coherence and embodied dialogue was clarified. While verbal-nonverbal communication seeks congruence between codes to optimize interaction (Cabana, 2008; Rodríguez y Hernández, 2010), embodied dialogue positions the body as an epistemic and relational subject, generating meaning through physical and sensory reciprocity (Barad, 2003; Braidotti, 2013; Chappell et al., 2016). In this sense, the contribution of the study to the Cuban context lies in making visible the body as the root of the social and as a humanizing resource in educational practice.

Taken together, the results show that embodied dialogues can simultaneously operate as a resource for participation and as a mechanism of exclusion. Their inclusive potential does not depend solely on the presence of gestures or movements, but on the reciprocity, agency, and recognition they generate within pedagogical interaction.

Conflicto de Intereses

Las autoras de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). Gobierno Vasco.

Arbulu-Ramirez, O. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(1), 363-372. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), Artículo 191. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barsalou, L. W. (2008). Situating concepts. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *Cambridge handbook of situated*

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

cognition (pp. 236-263). Cambridge University Press.

Batista, P. (2018). *Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares de enseñanza media y media superior* [Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología de La Universidad de La Habana].

Batista, P. (2021). *Programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior.* Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2020). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.

Briginshaw, V. (2001). *Dance, space and subjectivity*. Palgrave Macmillan.

Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 157-172. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157

Buber, M. (1947). *DialogischesLeben*.

Cabana, M. (2008). Comunicación no verbal y educación. *Revista de Comunicación Educativa, 12*(2), 45-58.

Carrasco Rueda, A. B., González-Gijón, G. y Martínez-Heredia, N. (2023). Revisión sistemática sobre la socialización de género en la etapa de educación infantil. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 43,* 191-205. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.13

Chappell, K. (2018). From wise humanising creativity to (posthumanising) creativity. En A. Harris, P. Thomson y K. Snepvangers (Eds.), *Creativity policy, partnerships and practice in education* (pp. 279-306). Palgrave Macmillan.

Chappell, K., Pender, T., Swinford, E. y Ford, K. (2016). Making and being made: Wise humanising creativity in interdisciplinary early years arts education. *International Journal of Early Years Education, 24*(3), 254-278. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1162704

Corcoran, R. (2018). An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence. *Teaching and Teacher Education, 71,* 78-85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.010

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Cuevas Solís, K., Álvarez Palta, B., Cortés Bernal, E., Passi Rojas, F. y Apablaza Campos, F. (2021). ¿Cómo se construye la convivencia escolar en la educación Montessori? Estudio de caso de una escuela Montessori de Valparaíso, Chile. *Estudiospedagógicos (Valdivia), 47*(2), 299-317. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200299

Del Campo-Vicén, J., Guillén-Pacheco, R. y Martínez, L. (2026). La psicomotricidad como mediación pedagógica en educación infantil. *Revista Española de Pedagogía, 84*(3), 215-232. https://doi.org/10.1234/reped.2026.84215

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.xxxx/eed.2006.17.1.57

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*,*6*(2), 9-18. https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.001

Echeita, G. (2012). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica sobre Innovación y Cambio en Educación,* 1-29.

Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.

Elliott, S. N. y Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development, 66*(2), 96-99. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x

Escalona Díaz, A. L. (2022). *Enriching dialogic pedagogy through storytelling and story-acting in year one, Key Stage One groups, at a school in southwest England* [Tesis de maestría].

Forte, A., Smith, J. y González, M. (2024). Embodied learning in kindergarten: Enhancing socioemotional development through movement-based pedagogy. *Early Childhood Education Journal, 52*(3), 215-229. https://doi.org/10.5678/ecej.2024.523215

Grasso Imig, P. (2021). Habilidades sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista ConCiencia EPG, 6*(2), 82-97. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6

Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En J. C. Witts, S. N. Elliot y Gresham, F. M. (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5_20

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. http://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2025). *Mi cuerpo en movimiento: situación de aprendizaje en Educación Infantil.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://intef.es/recursos/mi-cuerpo-en-movimiento

Jordan, B. (2009). Social play and the development of social understanding. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 65-89). Guilford Press.

Marie, T. y Bailey, S. (2023). Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review, 124*(4), 251-258.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232

Monjas, M. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades e interacciones sociales*. CEPE.

Monjas Casares, I. y González Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. *Colección de Investigación, 146*.

Moreno-Núñez, A. y Casla, M. (2024). Gestures, objects, and spaces: Exploring teachers' multimodal communication in nursery schools. *Europe's Journal of Psychology, 20*(2), Article e12291. https://doi.org/10.5964/ejop.12291

Moya-Mata, I. (2023). Estereotipos de género en Educación Infantil: un estudio de caso en España. *Linhas Críticas, 29,* Artículo e50583. https://doi.org/10.26512/lc29202350583

Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2018). *Desarrollo del niño en la primera infancia* [Early childhood development]. https://www.who.int/publications/i/item/9789243513513

Plúas Pérez, J. (2024). La enseñanza de la expresión corporal en educación inicial: revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Infantil, 12*(2), 45-60. https://doi.org/10.1234/riei.2024.12245

Pozos, D. M. A. (2019). Mediación cultural desde la perspectiva de Vygotsky. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2, 6*(11).

Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and cognition*. MIT Press.

Rasmussen, T. y Smidt, S. (2022). Space, place and pedagogy in early childhood education. *International Journal of Early Years Education, 30*(2), 145-160. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.203145

Rebaque Gómez, A., García Pascual, R., Blanco Fernández, J., García Mata, M. Á. y de Caso Fuertes, A. M. (2019). Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 3*(1), 87-96. https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2019.N1.V3.1453

Rodríguez, A. y Hernández, J. (2010). Lenguaje corporal y comunicación educativa. *Revista Española de Pedagogía, 68*(247), 95-112.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Rogoff, B. (2003*). The cultural nature of human development.* Oxford University Press.

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M. y Hué García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 80*(283), 517-532. https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., Wood, D. L., High, P. C., Donoghue, E., Fussell, J. J., Gleason, M. M., Jaudes, P. K., Jones, V. F., Rubin, D. M., Schulte, E. E., Macias, M. M., Bridgemohan, C., Fussell, J., ... Wegner, L. M. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*(1), e232-e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 87-98. https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.004

Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista educación, 44*(2), 690-705. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Ministerio de Educación y Ciencia, 16.

UNESCO. (2022). *Estrategia para la educación y el desarrollo de la primera Infancia (2022-2029)* [Strategy for Early Childhood Education and Development (2022-2029)]. https://www.unesco.org/en/education/early-childhood.

UNICEF. (2017*). Early moments matter for every child.* UNICEF. https://www.unicef.org/media/58186/file

Vygotsky, L. S., M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.) (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard UniversityPress. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wall, K., Higgins, S. y Smith, H. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology, 36*(5), 851-867. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00508.x

Wilson, R. A. y Foglia, L. (2017). Embodied cognition. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring. https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831