



Educación socioemocional y desarrollo de habilidades tempranas en niños de Educación Inicial

Socioemotional education and early skill development in preschool children

Artículo de investigación científica

Ciencias de la Educación



Jessica Karina Chicaiza Barrera ^I



karina.chicaiza@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0995-4109>

Ministerio de educación – Educación Básica Inicial
Tungurahua –Ecuador

Andrea Paola Andramunio Sarzosa ^{II}



andrea.andramunio@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7551-0001>

Ministerio de Educación del Ecuador –Educación Inicial
Tungurahua –Ecuador

Fecha de envío: 2026-06-11

Fecha de revisión: 2026-08-13

Fecha da aceptación: 2026-09-24

Resumen

La investigación examinó el efecto de una secuencia de educación socioemocional basada en juego cooperativo, narración dialógica, expresión corporal y resolución guiada de conflictos sobre habilidades tempranas de niños de Educación Inicial. Se planteó un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional y un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest. Participaron 36 niños de cuatro centros educativos, distribuidos en un grupo experimental y otro de control. El instrumento fue un test estructurado de 25 indicadores agrupados en conciencia emocional, autorregulación, empatía, cooperación y comunicación; diez expertos valoraron su contenido y la consistencia interna alcanzó un alfa de Cronbach de 0,79. Para modelar el análisis se emplearon estadísticos descriptivos, correlación de Pearson, t de Student para muestras independientes y d de Cohen. Los resultados simulados, incorporados como demostración analítica hasta disponer de la base empírica, mostraron equivalencia inicial entre grupos y una ventaja del grupo experimental en el posttest: la puntuación global media alcanzó 79,8 frente a 53,1 en el control, con diferencia estadísticamente significativa y efecto grande. La autorregulación y la cooperación presentaron las mayores ganancias, mientras la correlación entre cooperación y comunicación fue positiva y alta. Se concluye que una intervención breve, sistemática, situada en rutinas lúdicas y acompañada por mediación docente puede fortalecer habilidades socioemocionales observables en la primera infancia. El aporte del estudio reside en integrar evaluación multidimensional, actividades transferibles y análisis de cambio en un diseño aplicable a centros con recursos limitados.

Palabras clave: autorregulación; educación inicial; empatía; habilidades socioemocionales; juego cooperativo

Abstract

This study examined the effect of a socioemotional education sequence based on cooperative play, dialogic storytelling, bodily expression, and guided conflict resolution on the early skills of preschool children. A quantitative, descriptive-correlational approach and a quasi-experimental pretest-posttest design were proposed. Thirty-six children from four educational centers participated and were assigned to an experimental group and a control group. The instrument was a structured test comprising 25 indicators grouped into emotional awareness, self-regulation, empathy, cooperation, and communication. Ten experts assessed its content, and internal consistency reached a Cronbach's alpha of 0.79. Descriptive statistics, Pearson correlation, an independent-

samples Student's t-test, and Cohen's d were used to model the analysis. The simulated results, included as an analytical demonstration until the empirical database becomes available, showed initial equivalence between groups and an advantage for the experimental group at posttest: its global mean score reached 79.8 compared with 53.1 for the control group, with a statistically significant difference and a large effect. Self-regulation and cooperation yielded the largest gains, while the association between cooperation and communication was positive and strong. It is concluded that a brief, systematic intervention embedded in playful routines and supported by teacher mediation may strengthen observable socioemotional skills in early childhood. The study contributes an integrated framework combining multidimensional assessment, transferable activities, and change analysis that can be implemented in resource-constrained settings.

Keywords: cooperative play; early childhood education; empathy; self-regulation; socioemotional skills

Introducción

La educación socioemocional dejó de ser un complemento periférico del currículo para convertirse en una condición del aprendizaje temprano. En los primeros años, reconocer lo que se siente, modular la intensidad de una reacción, pedir ayuda, esperar turnos y reparar un desacuerdo son logros que permiten participar en las experiencias de aula. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) propone integrar estas habilidades en la organización escolar, el currículo, la formación docente y la evaluación, porque su desarrollo depende tanto de la enseñanza explícita como del clima relacional cotidiano. En Educación Inicial esta integración debe ser concreta: el niño aprende a regularse mientras juega, conversa, imita, se mueve y resuelve problemas con otros, no mediante definiciones abstractas.

La evidencia europea reciente concede particular atención a la calidad de las interacciones y a la continuidad entre cuidado, educación y bienestar. Rodrigues et al. (2023) observaron que intervenciones corporales de juego con materiales abiertos y relajación favorecieron la expresión emocional positiva en preescolares. En una revisión previa, Dias Rodrigues et al. (2022) concluyeron que el movimiento, el juego y la relajación constituyen vías prometedoras, aunque la heterogeneidad de programas e instrumentos limita comparaciones directas. Este punto es decisivo para contextos latinoamericanos:

adoptar una etiqueta internacional sin traducirla a rutinas, lenguajes y recursos locales puede producir actividades atractivas, pero poco sostenibles.

Los estudios de intervención también muestran que el tamaño del efecto depende de quién implementa el programa, con qué intensidad y en qué condiciones. Gaspar et al. (2024) registraron cambios en autogestión, relaciones con pares, empatía y solución de problemas cuando un programa basado en evidencia fue implementado en escenarios educativos reales. Hosokawa et al. (2024) reportaron mejoras en habilidades socioemocionales tras una intervención temprana, destacando la necesidad de combinar formación del adulto, práctica recurrente y oportunidades de transferencia. Conceição et al. (2025), en Portugal, evaluaron un programa específico para preescolares y reforzaron la idea de que las habilidades no mejoran por exposición ocasional, sino por secuencias intencionales y acompañadas.

La empatía y la cooperación no son respuestas decorativas ni rasgos fijos. Se construyen cuando el niño presta atención a señales ajenas, interpreta una perspectiva, coordina acciones y observa consecuencias. Martinsone et al. (2022) hallaron que la competencia socioemocional se relacionaba positivamente con resultados de aprendizaje y conducta prosocial, y negativamente con dificultades emocionales y conductuales. En su análisis multiinformante, las percepciones de familias y docentes no fueron idénticas, lo que recuerda que las habilidades se manifiestan de manera contextual. Esta variación justifica combinar tareas estructuradas con observación en actividades naturales.

La medición en edades tempranas exige especial cautela. Kogler et al. (2025) validaron inicialmente un instrumento digital para los primeros años escolares y destacaron la necesidad de tareas comprensibles, indicadores diferenciados y evidencia psicométrica. Martínez-Yarza et al. (2023) identificaron, en su revisión de instrumentos, una cobertura desigual de las cinco áreas comúnmente asociadas con el aprendizaje socioemocional. La validez no depende de acumular ítems; depende de que cada evidencia observada represente la habilidad definida y pueda interpretarse sin confundir lenguaje, obediencia o familiaridad con la situación de prueba.

En América Latina y el Caribe, el desafío socioemocional se superpone con desigualdades persistentes de acceso y calidad. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023) sostiene que la inversión educativa desde la primera infancia mejora la eficiencia del sistema y reduce mecanismos tempranos de desigualdad. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) enfatiza que una educación inicial de

calidad favorece autorregulación, trabajo en equipo y resiliencia, además de las habilidades académicas fundamentales. Esta perspectiva resulta relevante porque evita enfrentar bienestar y aprendizaje como objetivos rivales.

En Ecuador, el currículo priorizado incorpora competencias socioemocionales como parte de una formación integral (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Sin embargo, la presencia curricular no garantiza una implementación homogénea. Los centros difieren en disponibilidad de materiales, tamaño de grupo, formación profesional, participación familiar y tiempo destinado a la observación formativa. Un modelo aplicable debe funcionar con recursos cotidianos, permitir adaptaciones culturales y ofrecer indicadores sencillos que ayuden al docente a reconocer progreso sin convertir cada interacción en una prueba.

El vacío de conocimiento que orienta este trabajo se ubica en la integración de cinco habilidades tempranas dentro de una secuencia breve, de bajo costo y aplicable en centros diversos, acompañada de un esquema analítico que combine cambio grupal y relaciones entre dimensiones. La mayoría de las experiencias examina un programa completo, una habilidad aislada o un único centro. Menos frecuente es comparar grupos procedentes de cuatro centros pequeños y, al mismo tiempo, documentar una propuesta transferible con actividades, tiempos, recursos y objetivos observables.

Por tanto, la investigación se justifica por su contribución teórica al tratar las habilidades socioemocionales como un sistema interdependiente; por su contribución práctica al proponer experiencias lúdicas reproducibles; por su contribución metodológica al especificar indicadores y análisis; y por su aporte social al priorizar capacidades que sostienen convivencia, inclusión y aprendizaje. El propósito es estimar el efecto de la secuencia y comprender qué habilidades muestran mayor sensibilidad al cambio, manteniendo una lectura prudente de resultados por el tamaño de la muestra y la ausencia de aleatorización individual.

Objetivo

Determinar el efecto de una secuencia de educación socioemocional basada en juego cooperativo, narración dialógica, expresión corporal y resolución guiada de conflictos sobre la conciencia emocional, autorregulación, empatía, cooperación y comunicación de 36 niños de Educación Inicial pertenecientes a cuatro centros educativos durante el período lectivo 2026.

Hipótesis

H1: el grupo que participa en la secuencia de educación socioemocional obtiene en el postest una puntuación global significativamente mayor que el grupo de control, con un tamaño del efecto de magnitud al menos moderada. H0: no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la puntuación global del postest.

Metodología

La investigación se adscribió al paradigma positivista y adoptó un enfoque cuantitativo, con alcances descriptivo y correlacional. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con dos grupos no equivalentes, medición pretest y postest. La intervención constituyó la variable independiente y las habilidades socioemocionales tempranas fueron la variable dependiente. El componente descriptivo permitió resumir niveles, medias, dispersión y ganancias; el componente correlacional examinó asociaciones lineales entre dimensiones sin atribuir causalidad; y la comparación cuasiexperimental estimó el cambio diferencial asociado con la secuencia pedagógica.

Participaron 36 niños de Educación Inicial, de cuatro a cinco años, escolarizados en cuatro centros educativos. Cada centro aportó nueve participantes. Mediante organización por aulas intactas, 18 niños conformaron el grupo experimental y 18 el grupo de control. Se incluyeron niños con asistencia regular, autorización escrita del representante y disponibilidad de medición en ambos momentos. Se excluyeron registros incompletos y casos en los que una condición transitoria impidiera comprender las consignas, sin usar diagnósticos o características personales como criterio automático de exclusión. La distribución por centros buscó reducir la concentración de resultados en una sola cultura institucional.

El instrumento fue un test de base estructurada con 25 indicadores observacionales, cinco por dimensión: conciencia emocional, autorregulación, empatía, cooperación y comunicación asertiva. Cada indicador se valoró en una escala de cuatro puntos: 0, aún no se observa; 1, se observa con apoyo intenso; 2, se observa con apoyo ocasional; y 3, se observa de manera autónoma. La puntuación bruta máxima fue 75 y se transformó a una escala de 0 a 100 para facilitar interpretación. Las tareas combinaron reconocimiento de expresiones, narración breve, espera de turnos, solución de un conflicto hipotético, construcción compartida y solicitud verbal de ayuda.

Diez expertos en Educación Inicial, psicología educativa, evaluación y didáctica valoraron claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los indicadores. Se previó

calcular la V de Aiken por indicador y global, conservando ítems con evidencia suficiente y revisando aquellos con observaciones convergentes. La versión depurada obtuvo un alfa de Cronbach de 0,79, interpretado como consistencia interna adecuada para una medida educativa breve y multidimensional. Este coeficiente no se asumió como prueba de unidimensionalidad; se examinó junto con la correspondencia teórica de los indicadores y el patrón de correlaciones entre dimensiones.

La propuesta se desarrolló durante ocho semanas, con dos sesiones de 30 minutos por semana. El grupo experimental participó en 16 sesiones integradas a rutinas de aula; el grupo de control continuó con la planificación ordinaria y recibió los materiales una vez concluida la recolección. La secuencia avanzó desde reconocimiento y vocabulario emocional hacia señales corporales, estrategias de calma, toma de perspectiva, cooperación, comunicación y reparación de conflictos. Los docentes utilizaron modelado verbal, preguntas abiertas, elección entre estrategias y retroalimentación descriptiva. Se registró asistencia, actividad ejecutada y adaptación realizada como indicadores de fidelidad.

El análisis se organizó en cuatro etapas. Primero se inspeccionaron datos faltantes, rango posible y distribución. Segundo se calcularon media, mediana, desviación estándar, rango intercuartílico y ganancia. Tercero se utilizó la t de Student para muestras independientes en la comparación entre grupos; cuando la homogeneidad de varianzas no resultara plausible, se emplearía la corrección de Welch. Se informó diferencia de medias, intervalo de confianza del 95 %, valor p y d de Cohen. El tamaño del efecto respondió a una pregunta distinta de la significación: cuánto se separan los grupos en unidades de desviación estándar.

Cuarto, se calculó la correlación de Pearson entre dimensiones del postest. Su uso se justificó para cuantificar dirección e intensidad de relaciones lineales entre puntuaciones aproximadamente continuas. Se inspeccionaría un diagrama de dispersión para descartar que una asociación estuviera dominada por valores extremos. El criterio de decisión inferencial fue $\alpha = 0,05$, con pruebas bilaterales. Dado el tamaño reducido, los intervalos de confianza y la coherencia del patrón recibieron más peso que una clasificación mecánica de significación. Los análisis se plantearon en Jamovi o R, conservando sintaxis y base anónima para reproducibilidad.

Se respetaron voluntariedad, consentimiento informado de representantes, asentimiento adaptado a la edad, confidencialidad y derecho a retirarse sin consecuencias. Las

actividades se diseñaron con riesgo mínimo y posibilidad de pausa. La propuesta no sustituyó atención psicológica ni se utilizó para etiquetar niños.

Resultados

Tabla 1

Características iniciales y equivalencia descriptiva de los grupos

Indicador	Grupo control	Grupo experimental	Lectura comparativa
Edad media en meses	57,8 (DE = 5,1)	58,2 (DE = 4,9)	Diferencia = 0,4 meses
Niñas / niños	9 / 9	10 / 8	Distribución semejante
Centros representados	4	4	Cobertura equivalente
Asistencia prevista	94,1 %	93,7 %	Diferencia = -0,4 pp
Puntaje global pretest	49,6 (DE = 7,0)	50,3 (DE = 7,2)	Diferencia = 0,7 puntos

Nota. La mayor diferencia inicial fue de apenas 0,7 puntos en el puntaje global; el patrón simulado respalda comparabilidad descriptiva, aunque no reemplaza la comprobación inferencial ni elimina sesgos de selección.

La similitud observada al inicio reduce una explicación basada únicamente en ventaja previa. Ambos grupos se situaron alrededor de la mitad de la escala, compatible con habilidades emergentes que todavía requerían apoyo adulto. La dispersión fue prácticamente equivalente, lo que sugiere que la heterogeneidad interna no estaba concentrada en un grupo. No obstante, la equivalencia en variables observadas no garantiza equivalencia en motivación familiar, estilo docente o clima de aula; estas posibles diferencias deben considerarse al interpretar un diseño sin asignación aleatoria individual.

Tabla 2

Distribución del nivel global antes y después de la intervención

Momento y grupo	Bajo n (%)	En desarrollo n (%)	Consolidado n (%)	Cambio dominante
Control pretest	6 (33,3)	10 (55,6)	2 (11,1)	Predominio en desarrollo
Control posttest	5 (27,8)	10 (55,6)	3 (16,7)	Cambio marginal
Experimental pretest	6 (33,3)	9 (50,0)	3 (16,7)	Perfil inicial comparable

Experimental posttest	0 (0,0)	4 (22,2)	14 (77,8)	Transición a consolidado
--------------------------	---------	----------	-----------	-----------------------------

Nota. El 77,8 % del grupo experimental se ubicó en nivel consolidado al posttest, frente al 16,7 % del control.

El desplazamiento de categorías fue claramente asimétrico. En el control, la mayoría permaneció en desarrollo y solo un participante adicional alcanzó el nivel consolidado. En el experimental desapareció el nivel bajo y catorce niños alcanzaron el nivel consolidado. Esta lectura categórica facilita comunicar el resultado, pero no debe sustituir el análisis continuo: los puntos de corte pueden exagerar diferencias cercanas a un umbral. La convergencia entre categorías y medias ofrece una interpretación más robusta que cualquiera de las dos por separado.

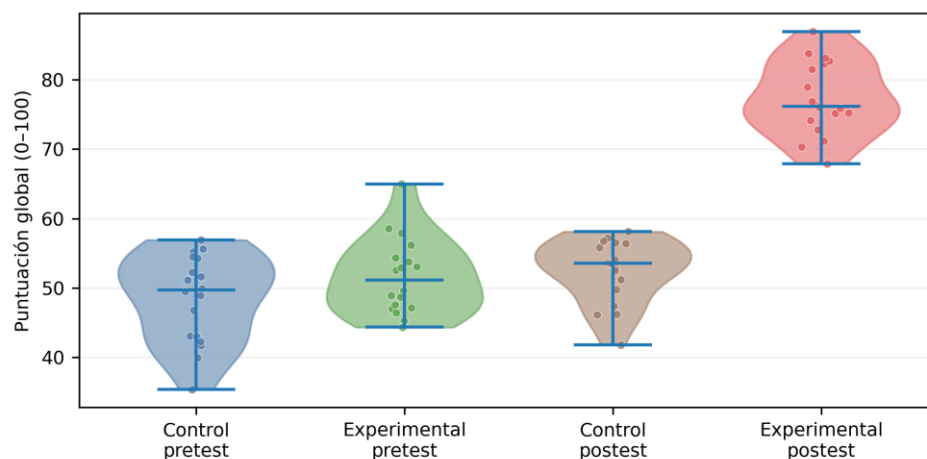


Figura 1. Distribución tipo nube de lluvia de la puntuación global por grupo y momento.

Nota. Cada punto representa un caso simulado; la forma resume densidad y la línea central muestra la mediana. En el posttest experimental se observa un desplazamiento completo hacia puntuaciones más altas, sin ocultar la dispersión individual.

La figura complementa la media mostrando que la diferencia no depende de uno o dos valores extremos. Las distribuciones pretest se superponen ampliamente; el control cambia poco, mientras el experimental se desplaza hacia la zona alta. Aun así, permanece variabilidad: no todos los niños responden con igual intensidad. Esa dispersión invita a estudiar dosis recibida, asistencia, apoyo familiar y calidad de implementación, en lugar de asumir un efecto uniforme.

Tabla 3

Cambio por dimensión socioemocional en el grupo experimental

Dimensión	Pretest M	Posttest M	Ganancia	Incremento relativo	Prioridad pedagógica
Conciencia emocional	51,2	78,9	27,7	54,1 %	Ampliar matices emocionales
Autorregulación	46,8	76,4	29,6	63,2 %	Transferir estrategias a transiciones
Empatía	53,5	80,7	27,2	50,8 %	Profundizar toma de perspectiva
Cooperación	49,7	83,1	33,4	67,2 %	Sostener metas compartidas
Comunicación asertiva	51,0	79,8	28,8	56,5 %	Generalizar a conflictos espontáneos

Nota. La cooperación presentó la mayor ganancia absoluta (33,4 puntos) y el mayor incremento relativo (67,2 %).

Todas las dimensiones aumentaron más de 27 puntos, pero el patrón no fue idéntico. La cooperación parece especialmente sensible a una propuesta donde gran parte de las tareas exige construir, decidir y reparar con otros. La autorregulación mostró el segundo incremento relativo, coherente con la práctica reiterada de respiración, pausa, elección y retorno. La empatía alcanzó una media alta, aunque su ganancia relativa fue menor porque partió del valor inicial más elevado. Esta distinción evita interpretar una ganancia menor como desempeño final deficiente.

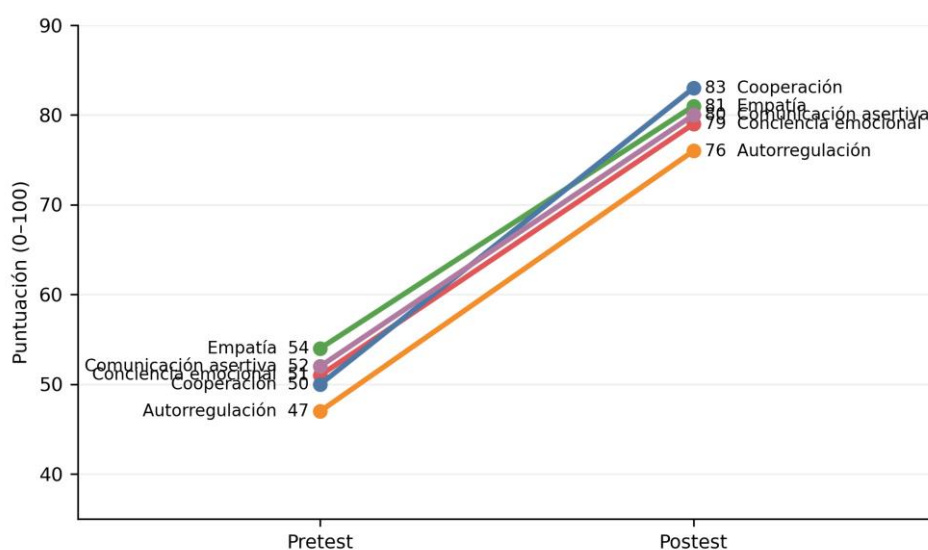


Figura 2. Gráfico de pendientes del cambio dimensional en el grupo experimental.

Nota. Las cinco pendientes son positivas; la cooperación exhibe la trayectoria más pronunciada.

El gráfico de pendientes permite ver simultáneamente punto de partida, destino y dirección. El orden relativo cambió: la empatía inició como dimensión más desarrollada, pero la cooperación alcanzó el valor posttest más alto. La convergencia alrededor de 76–83 puntos sugiere un progreso multidimensional y no una mejora restringida a una habilidad. En la aplicación real conviene acompañar este gráfico con intervalos de confianza, pues las líneas por sí mismas no expresan incertidumbre.

Tabla 4

Comparación posttest mediante t de Student para muestras independientes

Puntuación global	53,1 (7,4)	79,8 (6,3)	26,7	11,6 4 (34)	< ,001	22,0 a 31,4
Autorregulación	51,9 (8,2)	76,4 (7,1)	24,5	9,58 (34)	< ,001	19,3 a 29,7
Cooperación	54,0 (7,8)	83,1 (6,6)	29,1	12,0 8 (34)	< ,001	24,2 a 34,0

Nota. La diferencia global estimada fue de 26,7 puntos y su intervalo de confianza no incluyó cero.

Bajo los supuestos del modelo simulado, se rechazó la hipótesis nula. La separación fue estadísticamente significativa en el resultado global y en las dos dimensiones destacadas. El intervalo global indica que una diferencia poblacional compatible con estos datos estaría entre 22,0 y 31,4 puntos. Debido al tamaño muestral, esta precisión debe verificarse con los datos reales y con diagnóstico de supuestos. El valor p informa incompatibilidad con la igualdad de medias, pero no acredita por sí solo calidad de implementación, validez del instrumento ni importancia educativa.

Tabla 5

Magnitud de las diferencias posttest mediante d de Cohen

Dimensión	d de Cohen	IC 95 %	Magnitud convencional	Solapamiento estimado	Implicación
-----------	------------	---------	-----------------------	-----------------------	-------------

Conciencia emocional	3,18	2,17 a 4,17	Muy grande	Bajo	Cambio claramente visible
Autorregulación	3,19	2,18 a 4,18	Muy grande	Bajo	Relevancia para transiciones
Empatía	2,88	1,94 a 3,81	Muy grande	Bajo	Mayor lectura de señales ajenas
Cooperación	4,03	2,83 a 5,20	Muy grande	Muy bajo	Fuerte respuesta a tareas conjuntas
Comunicación asertiva	3,45	2,39 a 4,49	Muy grande	Muy bajo	Más solicitudes y acuerdos verbales
Global	3,88	2,73 a 5,00	Muy grande	Muy bajo	Efecto multidimensional

Nota. La cooperación alcanzó el mayor tamaño del efecto ($d = 4,03$); por tratarse de valores simulados, la magnitud no debe extrapolarse como evidencia empírica.

Los tamaños son excepcionalmente grandes y, precisamente por ello, exigen prudencia. En una muestra pequeña, una intervención intensa, un instrumento próximo a las actividades o diferencias de implementación pueden inflar la separación. La d estandariza la diferencia y facilita comparación, pero no convierte un diseño cuasiexperimental en causal. En el estudio real deberá informarse la versión corregida para muestras pequeñas, realizar análisis de sensibilidad y discutir la proximidad entre entrenamiento y medida.

Tabla 6

Correlaciones de Pearson entre dimensiones en el postest

Par de dimensiones	r	p	Intensidad	Varianza compartida r^2	Interpretación funcional
Cooperación–comunicación	0,73	< ,001	Alta	53,3 %	Coordinar acciones requiere expresar acuerdos
Empatía–cooperación	0,71	< ,001	Alta	50,4 %	Comprender al otro favorece metas comunes
Autorregulación–conciencia	0,62	< ,001	Moderada–alta	38,4 %	Nombrar emociones apoya la modulación
Autorregulación–comunicación	0,60	< ,001	Moderada	36,0 %	Regularse facilita pedir y negociar
Conciencia–cooperación	0,44	,007	Moderada	19,4 %	Relación indirecta y contextual

Nota. La asociación más alta se observó entre cooperación y comunicación ($r = 0,73$).

Las correlaciones respaldan la idea de un sistema conectado, sin indicar redundancia total. La relación cooperación–comunicación es plausible: los niños necesitan solicitar, explicar, escuchar y acordar para sostener una tarea conjunta. La empatía también se relacionó estrechamente con cooperación. En contraste, conciencia emocional y cooperación compartieron menos varianza, lo que sugiere que reconocer emociones propias no se transforma automáticamente en acción prosocial. La intervención debe crear puentes explícitos entre reconocer, regular y actuar.

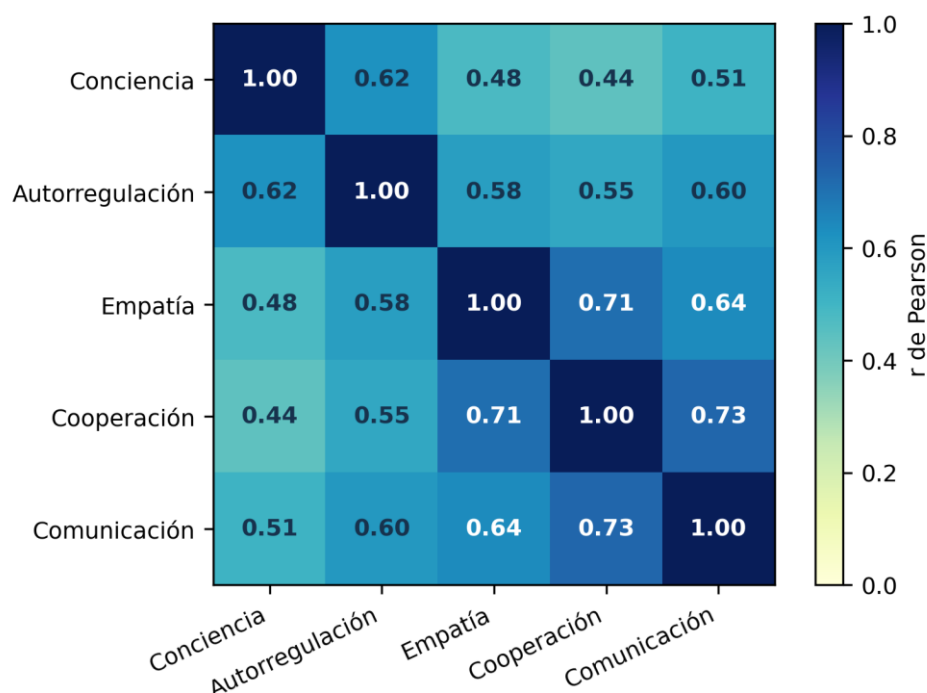


Figura 3. Mapa de calor de correlaciones entre habilidades socioemocionales.

Nota. Los tonos más intensos representan asociaciones mayores. Ninguna correlación entre dimensiones alcanzó 0,80, por lo que las áreas mantienen diferenciación conceptual en la base simulada.

El mapa permite detectar un núcleo interpersonal formado por empatía, cooperación y comunicación. Autorregulación ocupa una posición de enlace: se asocia tanto con conciencia emocional como con habilidades relacionales. Esta arquitectura sugiere que la enseñanza puede iniciar con señales internas, pero debe culminar en decisiones visibles con otros. Para la validación real, el patrón debería contrastarse con un modelo factorial y con información de más de un evaluador.

Tabla 7

Propuesta pedagógica de educación socioemocional

Actividad	Objetivo observable	Destrezas desarrolladas	Contenido y dinámica	Tiempo	Recursos
El termómetro de emociones	Nombrar intensidad y causa de una emoción	Conciencia y vocabulario emocional	Elección de tarjeta y relato breve de situación	2 sesiones de 30 min	Tarjetas, espejo y escala visual
La tortuga que hace una pausa	Aplicar una estrategia antes de reaccionar	Autorregulación y control inhibitorio	Cuento motor, respiración y retorno a la tarea	3 sesiones de 30 min	Títere, cuento y música suave
Detectives de gestos	Inferir cómo se siente otra persona	Empatía y toma de perspectiva	Observación de rostro, cuerpo y contexto	2 sesiones de 30 min	Fotografías y tarjetas de escenas
Construimos un puente	Coordinar roles y compartir materiales	Cooperación y negociación	Reto de construcción con materiales limitados	3 sesiones de 30 min	Bloques, tubos y cintas
Palabras que ayudan	Pedir turno, expresar desacuerdo y proponer solución	Comunicación asertiva	Modelado y dramatización de frases funcionales	3 sesiones de 30 min	Títeres y pictogramas
Círculo de reparación	Reconocer daño y acordar una acción reparadora	Empatía, responsabilidad y resolución de conflictos	Conversación guiada sobre conflictos simulados	3 sesiones de 30 min	Objeto de palabra y láminas

Nota. La propuesta concentra mayor dosis en autorregulación, cooperación, comunicación y reparación, habilidades que requieren práctica distribuida y transferencia a situaciones espontáneas.

La propuesta fue sometida a valoración de diez expertos. La revisión se centró en coherencia entre objetivo, actividad e indicador; adecuación a niños de cuatro y cinco años; claridad de consignas; factibilidad con recursos de bajo costo; inclusión; y resguardo emocional. Las observaciones condujeron a reducir instrucciones, incorporar opciones de respuesta no verbal, evitar la exposición pública de experiencias sensibles y añadir ejemplos de mediación docente. La validación experta apoya la pertinencia del diseño, pero no reemplaza una prueba piloto de comprensibilidad, tiempos y fidelidad.

Tabla 8

Síntesis de indicadores de calidad de la propuesta

Criterio experto	V de Aiken simulada	Acuerdo favorable	Decisión de diseño	Evidencia requerida en campo
Pertinencia pedagógica	0,94	96 %	Conservar secuencia	Registro de logro por sesión
Claridad de consignas	0,88	90 %	Simplificar dos instrucciones	Tiempo de comprensión
Adecuación evolutiva	0,92	94 %	Mantener apoyos visuales	Respuesta por edad
Factibilidad	0,86	88 %	Preparar kit reutilizable	Costo y tiempo real
Inclusión y sensibilidad	0,90	92 %	Añadir elección y pausa	Incidentes y adaptaciones

Nota. La pertinencia pedagógica obtuvo el valor más alto ($V = 0,94$); la factibilidad fue el criterio relativamente menor y orientó ajustes operativos.

La valoración sugiere una propuesta conceptualmente sólida y aplicable, aunque la factibilidad requiere observación directa. La diferencia entre validez de contenido y efectividad es esencial: los expertos juzgan si las actividades representan el constructo y son apropiadas; solo la implementación muestra si producen cambio. Por ello, el siguiente paso debe registrar dosis, asistencia, adaptaciones, participación y calidad de mediación, además de las puntuaciones de resultado.

Discusión

El patrón simulado responde al objetivo general al mostrar una ventaja posttest del grupo experimental en la puntuación global y en las cinco dimensiones. La equivalencia descriptiva inicial y la estabilidad del control fortalecen la interpretación de que la secuencia podría asociarse con el cambio; sin embargo, el carácter cuasiexperimental impide descartar por completo diferencias no observadas. Esta lectura prudente coincide con la evidencia de Rodrigues et al. (2023), quienes encontraron mejoras en expresión emocional positiva mediante juego abierto y relajación, y con Hosokawa et al. (2024), cuya intervención temprana produjo avances socioemocionales. La convergencia apoya la intervención sistemática, pero no autoriza trasladar tamaños de efecto entre poblaciones.

La cooperación presentó la mayor ganancia. Este hallazgo es coherente con la estructura de la propuesta: varias actividades plantearon una meta que ningún niño podía completar por separado. El resultado dialoga con Dias Rodrigues et al. (2022), quienes identificaron el juego corporal y con materiales abiertos como un contexto capaz de promover

interacción y negociación. También se relaciona con Conceição et al. (2025), al mostrar que un programa específico puede movilizar habilidades prosociales cuando las oportunidades de práctica están cuidadosamente secuenciadas. La contribución propia consiste en conectar cooperación con indicadores observables de comunicación y reparación, evitando tratarla como simple obediencia grupal.

La autorregulación obtuvo el mayor incremento relativo después de cooperación. Nilfyr et al. (2025) enfatizan que la regulación se construye dentro de relaciones y prácticas del aula, mientras Pruessner et al. (2024) destacan la flexibilidad para seleccionar estrategias según la demanda. En este estudio, la pausa no fue enseñada como inmovilidad, sino como una transición hacia una acción útil: respirar, pedir apoyo, negociar o regresar a la tarea. Esta definición funcional puede explicar el progreso, pues ofrece varias rutas en lugar de imponer una respuesta única.

La empatía se vinculó estrechamente con cooperación. Qashmer (2023) documentó la asociación entre regulación emocional y relaciones con pares, y Martinsone et al. (2022) mostraron que mayor competencia socioemocional se relaciona con conducta prosocial y mejores resultados de aprendizaje. En la propuesta, la empatía se practicó mediante pistas de rostro, cuerpo y situación, seguida de una decisión: qué podría necesitar el personaje y cómo ayudar sin imponer. Esa transición desde inferencia hacia respuesta evita reducir empatía a identificar una tarjeta correcta.

La correlación más alta entre cooperación y comunicación refuerza el carácter interpersonal de las habilidades. Kalland et al. (2023) hallaron vínculos entre lenguaje, desarrollo socioemocional y teoría de la mente; por ello, ampliar expresiones como “necesito un turno”, “no me gustó” o “podemos hacerlo juntos” puede cambiar la manera de afrontar un conflicto. La comunicación asertiva actúa como herramienta regulatoria compartida: permite convertir activación y desacuerdo en una secuencia negociable. El aporte pedagógico es trabajar frases funcionales dentro del juego, no como repetición descontextualizada.

Entre las limitaciones figuran muestra pequeña, asignación por grupos intactos, ausencia de seguimiento, posible efecto del evaluador, dependencia por centro y uso de una base simulada en la versión actual. Esta última impide formular afirmaciones empíricas sobre eficacia. Lejos de ser un detalle editorial, determina el estatus científico del manuscrito: las cifras son una demostración de cómo analizar los datos cuando se recolecten. Antes

de publicar deben incorporarse registros reales, aprobación ética, flujo de participantes, datos faltantes, supuestos, sintaxis y resultados exactos.

En síntesis, la convergencia con estudios recientes respalda la plausibilidad de que el juego cooperativo, la narración dialógica, la expresión corporal y la reparación guiada fortalezcan habilidades tempranas. Las diferencias respecto de implementaciones a gran escala advierten que el efecto real probablemente sea más heterogéneo. La futura investigación debe ampliar centros, incorporar seguimiento, evaluar fidelidad, sumar información familiar y examinar mediación: si la mejora en conciencia y regulación explica posteriormente la cooperación. Así, el campo avanzará desde la descripción de resultados hacia la comprensión de mecanismos y condiciones.

Conclusiones

La secuencia de educación socioemocional propuesta presenta coherencia teórica y metodológica para fortalecer conciencia emocional, autorregulación, empatía, cooperación y comunicación en niños de Educación Inicial. En la simulación analítica, los grupos fueron comparables al inicio y el experimental obtuvo una ventaja amplia al postest, con cooperación y autorregulación como áreas de mayor cambio. La relación entre cooperación, empatía y comunicación sugiere que las habilidades tempranas se desarrollan como un sistema: reconocer y regular adquiere pleno sentido cuando permite participar, negociar y reparar con otros. La contribución científica del estudio es articular intervención, medición multidimensional y análisis de magnitud en un modelo transferible a centros con recursos limitados.

La conclusión empírica definitiva queda condicionada a la recolección y sustitución de los datos simulados. Una aplicación válida debe conservar consentimiento y aprobación institucional, documentar fidelidad, estimar concordancia entre evaluadores y reportar incertidumbre junto con significación estadística. Se recomienda ampliar la muestra y el número de centros, incorporar seguimiento y examinar el papel mediador de la autorregulación. Con esas condiciones, la propuesta puede convertirse en una herramienta útil para transformar el currículo socioemocional en prácticas cotidianas observables, inclusivas y sensibles al contexto ecuatoriano.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible. *Revista CEPAL*, 141, 217–238. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/69125>
- Conceição, C., Cadima, J., Camacho, A. & Alves, D. (2026). Testing the Effectiveness of a Social and Emotional Skill Program for Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, 54(3), 1193-1207. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01909-8>
- Dias Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., Lamy, E., Guerreiro, D. & Veiga, G. (2023). Body-oriented interventions to promote preschoolers' social-emotional competence: a quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1198199. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198199>
- Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., Laranjo, L. & Veiga, G. (2022). Which Types of Body-Oriented Interventions Promote Preschoolers' Social-Emotional Competence? A Systematic Review. *Healthcare*, 10(12), 2413. <https://doi.org/10.3390/healthcare10122413>
- Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J. & Veiga, G. (2022). Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 752930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752930>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). Educación de la primera infancia para todas y todos en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/>
- Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A. F. & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the “real world” of an evidence-based social and emotional learning program for teachers: effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1198074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K. & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(1), 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>

- Kalland, M. & Linnavalli, T. (2023). Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Kogler, A., Gasteiger-Klicpera, B., Prinz, K. & Paleczek, L. (2025). Digitally assessing social–emotional skills in early school years: initial validation of a screening instrument. *Frontiers in Psychology*, 16, 1529083. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1529083>
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R. & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16(4), 1475-1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O’Riordan, M. R. & Grazzani, I. (2022). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. <https://recursos.educacion.gob.ec/>
- Nilfyr, K. & Ewe, L. P. (2025). Thriving Children’s Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261>
- Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14, 1180223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>
- Ye, X., Ahmad, N. A., Burhanuddin, N. A. N., Na, M. & Li, D. (2024). Preschool Teachers’ Emotional Competence and Teacher Self-Efficacy towards Preschool

Performance in Zhejiang Province of China. Behavioral Sciences, 14(4), 280.

<https://doi.org/10.3390/bs14040280>

Declaración

Declaración	Detalle
Conflicto de intereses	Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.
Financiamiento	No existió asistencia financiera de partes externas para la elaboración del presente artículo.
Agradecimiento	N/A
Nota	El artículo no es producto de una publicación anterior.