

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PRESCOLARES. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGO

Angélica del Carmen Chin Cantillo

Universidad Autónoma de Yucatán
angelica.chin7@gmail.com

Mario Gerardo Serrano Pereira

Universidad Autónoma de Yucatán
spereira@correo.uady.mx

Carmen Yolanda Guevara Benítez

Universidad Nacional Autónoma de México
cyguevara@unam.mx

Jorge Carlos Aguayo Chan

Universidad Autónoma de Yucatán
carlos.aguayo@correo.uady.mx

Martha Vanessa Espejel López

Universidad Autónoma de Yucatán
vanessa.lopez@correo.uady.mx

Estos autores contribuyeron por igual en este trabajo

Received: 18 septiembre 2025

Revised: 18 septiembre 2025

Evaluator 1 report: 20 septiembre 2025

Evaluator 2 report: 22 septiembre 2025

Accepted: 24 septiembre 2025

Published: noviembre 2025

RESUMEN

Objetivo: evaluar una intervención basada en juego para fortalecer las habilidades socioemocionales en preescolares de Mérida, Yucatán, México. **Método:** Se realizó un estudio cuantitativo con diseño de grupo único pretest-posttest en una muestra de 22 niños de tercer grado de un preescolar público. Se aplicó el Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria (Guevara et al., 2022) a una submuestra de 10 niños de cinco años de edad, elegidos de manera no probabilística y por cuota. A partir de los resultados obtenidos en el pretest, se diseñó e implementó de abril a mayo de 2024, un programa de intervención grupal compuesto por 15 sesiones de dos horas cada una, abordando temáticas como el reconocimiento de sí mismo y de los demás, el manejo de emociones, la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos. La intervención se fundamentó en metodologías lúdicas, cooperativas y de aprendizaje social y emocional. Una vez fina-

lizada la intervención, se aplicó el mismo instrumento empleado en la fase pre. **Resultados:** El análisis de diferencias mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon confirmó mejoras estadísticamente significativas en 9 de las 11 dimensiones evaluadas. **Conclusiones:** los hallazgos confirman que las intervenciones basadas en el juego constituyen una estrategia efectiva para promover el desarrollo socioemocional en niños preescolares mexicanos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; niños preescolares; intervención psicoeducativa, aprendizaje basado en juego

ABSTRACT

Improving social and emotional skills in kindergarten students. Results of a play-based intervention program. Objective: To evaluate a play-based intervention aimed at improving social and emotional skills in kindergarten students from Mérida, Yucatán, Mexico. **Method:** A quantitative study with a single-group pretest–posttest design was conducted with a sample of 22 kindergarten students from a public preschool. The Socio-Emotional Development Assessment Instrument for Preschool and Primary School Children (Guevara et al., 2022) was administered to a subsample of 10, five-year-old children, selected through non-probabilistic quota sampling. Based on the pretest results, a group intervention program was designed and implemented from April to May 2024. The program consisted of 15 two-hour sessions addressing themes such as self- and other-awareness, emotion regulation, coexistence, respect, and conflict resolution. The intervention was grounded in playful, cooperative, and social-emotional learning methodologies. Upon completion, the same instrument used in the pretest phase was reapplied. **Results:** The Wilcoxon signed-rank test confirmed statistically significant improvements in 9 of the 11 assessed dimensions. **Conclusions:** The findings confirm that play-based interventions represent an effective strategy to foster socioemotional development in Mexican kindergarten students.

Keywords: socio-emotional skills; kindergarten students; psychoeducational intervention; play-based learning

INTRODUCCIÓN

El estudio de las habilidades socioemocionales tiene sus raíces en diversas tradiciones teóricas y disciplinas, incluyendo la psicología del desarrollo, la psicología social, la neurociencia y la educación. A lo largo del siglo XX, diferentes corrientes teóricas han contribuido a la comprensión de estos aspectos del desarrollo humano, desde los primeros trabajos sobre inteligencia emocional (Goleman, 1995, como se citó en Bisquerra y Chao, 2021) hasta los actuales modelos integrativos. A finales de la década de 1990, el trabajo de organizaciones como CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) contribuyó significativamente a sistematizar el campo del aprendizaje socioemocional, estableciendo marcos conceptuales y prácticos que han orientado numerosas intervenciones educativas (CASEL, 2020). Este enfoque educativo se ha consolidado en las últimas décadas, respaldado por un creciente cuerpo de investigación que demuestra los beneficios del desarrollo socioemocional para el bienestar personal, el rendimiento académico y el funcionamiento social.

Las habilidades socioemocionales se definen como características individuales que se manifiestan en patrones congruentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, las cuales pueden desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje formales e informales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015) y que pueden observarse a través de cinco habilidades interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020).

En la actualidad, la promoción de las habilidades socioemocionales en la etapa preescolar ha cobrado gran importancia debido a su impacto significativo en el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral de los niños. Estas habilidades, que incluyen la capacidad para comprender y regular las emociones, establecer vínculos positivos con los demás y resolver conflictos de manera pacífica, son fundamentales para el éxito académico y personal a lo largo de la vida (Cipriano et. al, 2023; Flores y Luzuriaga, 2018).

Históricamente, los sistemas educativos han enfatizado principalmente el desarrollo cognitivo y académico; sin embargo, existe una creciente evidencia que demuestra la importancia equiparable de las dimensiones socioemocionales en el proceso de aprendizaje y bienestar general. Los niños que carecen de herramientas para gestionar sus emociones y para relacionarse eficazmente con otros experimentan mayores dificultades de adaptación ante situaciones adversas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022). Por tanto, el desarrollo de habilidades socioemocionales en etapas tempranas se presenta no solo como un factor protector ante la adversidad, sino como un elemento fundamental para una educación verdaderamente integral.

La promoción de habilidades socioemocionales en el contexto educativo responde a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario (Bisquerra y Chao, 2021). Las investigaciones recientes señalan que los estudiantes que desarrollan adecuadamente sus competencias socioemocionales obtienen mejores resultados académicos, presentan menos problemas de conducta y desarrollan relaciones interpersonales más saludables (Cipriano et al., 2023).

Por lo anterior, el interés en las habilidades socioemocionales ha estado presente durante mucho tiempo en la investigación psicológica y educativa. A partir de estos estudios, se ha acumulado evidencia empírica que muestra que estas habilidades tienen consecuencias poderosas para muchos resultados importantes de la vida, como el rendimiento educativo, el empleo, la salud o el bienestar personal (Chernyshenko et al. 2018; OCDE, 2015). Incluso se ha encontrado que las habilidades socioemocionales (más que el coeficiente intelectual y las habilidades cognitivas) se correlacionan más estrechamente con una amplia gama de comportamientos asociados a la calidad de vida, la salud mental y el bienestar subjetivo (Chernyshenko et al., 2018).

Se sabe que la formación de estas habilidades debe iniciarse desde la primera infancia, su naturaleza flexible se ajusta a la naturaleza de la etapa de la infancia donde se incrementan las oportunidades de promoverlas a través del juego. Además, su relevancia se refleja al evidenciar su vínculo con el logro académico, la reducción de la deserción escolar y el bienestar personal y social en los niños (Taylor et al., 2017). En este sentido, se considera a la etapa preescolar como crucial para el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que, en este período, las capacidades para comprender y regular emociones, establecer vínculos positivos y resolver conflictos pacíficamente se encuentran en plena formación.

Por tanto, el nivel inicial de la educación formal representa el lugar propicio para iniciar la alfabetización emocional, tanto por la etapa evolutiva de plasticidad cerebral en la que se encuentra el niño como por su énfasis en la prevención, es decir, antes de que el problema emocional o de conducta se instale definitivamente. De ahí que la alfabetización emocional, entendida como la educación de la afectividad desde la fortaleza pedagógica de la escuela, puede y debe promover procesos de conocimiento y aceptación personal, proporcionar contenidos referidos a valores y actitudes que mejoren el desarrollo psicológico, facilitar ejemplificaciones de actuaciones correctas ante conflictos interpersonales y fomentar sentimientos de competencia y respeto hacia uno mismo (Muchiut, 2018).

En el contexto mexicano actual, la Secretaría de Educación Pública de México conceptualiza la educación socioemocional como “un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 5). Esta perspectiva trasciende el enfoque individual hacia una visión comunitaria del desarrollo socioemocional, donde la construcción de espacios libres de violencia y el trato digno, cordial y respetuoso se convierten en condiciones fundamentales para el bienestar emocional. De ahí que, el desarrollo de intervenciones efectivas para promover las habilidades socioemocionales en la etapa preescolar constituye un área de creciente interés en la investigación educativa y psicológica. La evidencia acumulada durante las últimas décadas ha demostrado que los programas estructurados de intervención pueden generar cambios significativos y duraderos en el desarrollo socioemocional de los niños, con impactos positivos que

se extienden más allá del ámbito emocional para influir en el rendimiento académico y el bienestar general (Cipriano et al., 2023; Taylor et al., 2017).

A pesar de la creciente evidencia sobre la importancia de las habilidades socioemocionales, muchos niños en edad preescolar no tienen acceso a programas que les permitan desarrollarlas de manera efectiva. Esta carencia es especialmente notable en los centros educativos públicos en México, donde los recursos y la capacitación docente en esta área pueden ser limitados. Como resultado, muchos niños pueden enfrentar dificultades para regular sus emociones, establecer relaciones saludables con sus compañeros y resolver conflictos de manera constructiva, lo que puede tener un impacto negativo en su bienestar, desempeño académico y su capacidad para adaptarse a los desafíos del entorno escolar y social (Guevara et al., 2022; Muchotrigo y Merino, 2020; Redondo y Zapata, 2022).

A partir de lo anterior, el presente trabajo adopta un enfoque que integra los principios del aprendizaje socio-emocional establecidos por CASEL (2020), con las orientaciones contextuales de la Secretaría de Educación Pública de México y con metodologías lúdicas validadas en contextos hispanohablantes y tiene como objetivo evaluar una intervención basada en juego para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños preescolares de un centro escolar público en Mérida, Yucatán, México.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

El presente estudio es de corte cuantitativo, con un diseño de grupo único pretest-posttest (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este caso, se estableció como objetivo evaluar una intervención basada en juego para fortalecer las habilidades socioemocionales en preescolares de Mérida, Yucatán, México.

Participantes

22 infantes de tercero de preescolar pertenecientes a una escuela pública ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México de los cuales se seleccionaron de manera no probabilística por cuota 10 de los estudiantes (cinco niños y cinco niñas) cuyo rango de edad varió de los 5 años a los 5 años y 8 meses ($M = 5.2$, $DS = 0.22$). A estos 10 menores seleccionados, se les administraron los instrumentos en la fase pre y en la fase post. Es importante mencionar que, aunque las mediciones pre post se realizaron en 10 de los niños seleccionados, la intervención se realizó en el grupo completo de 22 estudiantes.

Instrumento

El Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria, desarrollado por Guevara et al. (2022) tiene como objetivo evaluar el desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primer grado de primaria, centrándose en seis bloques fundamentales: 1) reconocimiento de sí mismo y los demás, 2) manejo de emociones, 3) convivencia y respeto, 4) reglas de convivencia, 5) manejo y resolución de conflictos y 6) importancia de la familia y respeto a la diversidad. Dichas categorías corresponden a los conocimientos y habilidades socioemocionales contemplados en los seis bloques del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Nivel preescolar) de la Secretaría de Educación Pública de México (Secretaría de Educación Pública, 2016). Cabe mencionar que, durante su elaboración, los autores sometieron el instrumento a un proceso de validación por parte de cinco jueces expertos, quienes evaluaron su estructura y concordaron en su adecuación para evaluar las seis categorías de habilidades socioemocionales (Guevara, et al., 2022).

El instrumento se dirige específicamente a niños de tercer grado de preescolar y a aquellos recién ingresados al primer grado de primaria. La evaluación se realiza de manera individual, donde cada niño responde a los reactivos de forma directa y sus respuestas son registradas en formato de audio. El tiempo promedio para que un niño complete el instrumento es de aproximadamente 45 minutos, considerando la atención y participación activa de cada participante.

La prueba completa tiene 252 reactivos, pero para el presente trabajo se utilizó una versión resumida con 140 reactivos, eliminando algunos reactivos de cada bloque y suprimiendo completamente el bloque seis del instrumento: importancia de la familia y respeto a la diversidad. Esta decisión se tomó considerando las limitaciones de tiempo para la aplicación, ya que, al tratarse de niños de cinco años, las entrevistas debían ser breves para mantener su atención y evitar la fatiga, garantizando así respuestas más confiables.

Las respuestas a los reactivos se registran en formato de audio y posteriormente se transcriben para su análisis. Cada reactivo se analiza y captura en un archivo Excel, en el cual por cada respuesta se le otorga una calificación entre 1 o 0. Se le otorga 1 a las respuestas correctas y 0 a las respuestas incorrectas.

Procedimiento

En primera instancia, se obtuvo la aprobación formal de la dirección de la escuela pública seleccionada para llevar a cabo la investigación. Posteriormente, durante las primeras semanas de octubre de 2023, se realizó una reunión informativa con los padres de los niños participantes para explicar detalladamente el propósito y alcance del estudio. En dicha reunión, se obtuvieron los consentimientos informados, los cuales contenían el propósito del estudio, los procedimientos, los posibles beneficios y riesgos asociados a la participación de los niños. Asimismo, se informó a los padres y tutores sobre el derecho de los participantes a retirarse voluntariamente en cualquier momento, sin consecuencias negativas. Al finalizar lo anterior, se llevaron a cabo tres fases, la primera de ellas fue la evaluación pre, la segunda, la aplicación de la intervención y la tercera, la evaluación post.

Fase 1: De los 22 estudiantes se seleccionaron de manera no probabilística 10 alumnos (5 niñas y 5 niños) a los cuales se les administró la evaluación pre a lo largo de un mes, realizándose por cada niño en tres sesiones de 15 minutos cada una. Con el fin de minimizar la interferencia en las actividades académicas, se optó por evaluar a los estudiantes en los primeros minutos antes del inicio de las clases y durante los descansos, ya sea en su salón de clases o en la biblioteca. La evaluación incluyó la grabación en audio de las respuestas, las cuales fueron transcritas en un archivo de Word para su posterior análisis. La información recopilada se registró sin revelar datos de identificación personal de los participantes. Toda la información, incluyendo grabaciones y transcripciones, se almacenó de forma segura y accesible únicamente para los investigadores.

Fase 2: La intervención se sustentó en el modelo teórico del aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), que destaca la importancia de enseñar explícitamente habilidades socioemocionales y proporcionar oportunidades para practicarlas en un entorno seguro y de apoyo. Investigaciones llevadas a cabo por Cipriano et al. (2023), CASEL (2020) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2016) respaldaron la implementación de programas de SEL en el contexto educativo, especialmente en la etapa preescolar. Asimismo, la intervención adoptó un enfoque lúdico, reconociendo el juego como una herramienta clave para el aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia (González-Moreno, 2021; Goldstein y Lerner, 2017; Yogman et al., 2018; Zych et al., 2016).

El programa de intervención se diseñó inicialmente para abarcar 12 sesiones de dos horas cada una, implementadas a lo largo de 12 días en los meses de abril y mayo de 2024. Sin embargo, durante el proceso de implementación, y atendiendo al interés manifestado por la maestra del grupo en consolidar los aprendizajes, la intervención se extendió a un total de 15 sesiones, manteniendo la duración de 2 horas por sesión. Las tres sesiones adicionales permitieron reforzar contenidos específicos: una sesión adicional de regulación emocional (área identificada como prioritaria en la fase pre) y dos sesiones de integración y consolidación que se agregaron al final del programa.

La intervención se implementó con el grupo completo de 22 niños de tercer grado de preescolar, incluyendo los 10 participantes que formaron parte de la evaluación pre. La asistencia promedio fue de 20 niños por sesión, con un rango de 18 a 22 asistentes, mostrando una participación constante a lo largo de la intervención. Las sesiones se realizaron de manera grupal, favoreciendo la interacción y el aprendizaje entre pares. La decisión de realizar las sesiones de forma diaria respondió a la intención de crear una experiencia inmersiva y continua para

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PRESCOLARES. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGO

los niños, facilitando la consolidación de los aprendizajes y la transferencia a situaciones cotidianas. Cada sesión abordó una temática específica relacionada con las habilidades socioemocionales, siguiendo una secuencia lógica y progresiva. Se inició con el reconocimiento de sí mismo y de los demás, para luego adentrarse en la identificación y regulación de emociones, la convivencia y el respeto, las reglas de convivencia, el manejo y resolución de conflictos y finalmente, las dos sesiones de consolidación de todas las habilidades. Esta estructura permitió un abordaje integral y gradual de las habilidades socioemocionales.

Las estrategias y técnicas utilizadas en las sesiones fueron variadas y respondieron al enfoque lúdico de la intervención. Se incluyeron actividades como: narración de cuentos, uso de títeres, juegos de movimiento, juegos de roles, juegos de mesa, juegos cooperativos, modelamiento, dibujo y pintura, discusión guiada después de las actividades lúdicas y trabajo en equipo. Estas actividades fueron seleccionadas por su capacidad para captar el interés de los niños, promover su participación activa y facilitar la comprensión y práctica de las habilidades socioemocionales. Los recursos y materiales empleados fueron adecuados para la edad de los participantes y se adaptaron a las necesidades de cada actividad. Se utilizaron recursos visuales, como imágenes y carteles, así como materiales manipulativos, como títeres, bloques, rompecabezas y materiales artísticos. También se emplearon recursos audiovisuales, como música y videos, para crear ambientes propicios para el aprendizaje y la reflexión.

Fase 3: La evaluación post se realizó mediante la comparación de las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones pretest y posttest, a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon la cual se emplea para comparar dos muestras (pre y post) y determinar si existe una diferencia en sus rangos medios.

Consideraciones éticas

El presente estudio se adhirió a las normativas establecidas en la Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012 (DOF, 2013), que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos, así como a los principios delineados en el documento de la APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (American Psychological Association, 2017). Estos lineamientos orientaron todo el proceso, desde su planificación hasta la implementación y el análisis de resultados.

Entre los principios éticos fundamentales que se respetaron el trabajo destacan:

Principio de beneficencia y no maleficencia: El diseño del estudio garantizó que la participación no representara ningún riesgo físico, psicológico o social para los niños. Las actividades de evaluación fueron adecuadas a su nivel de desarrollo y se realizaron en un ambiente familiar y seguro para ellos.

Respeto a la autonomía y dignidad de las personas: Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales, documento que incluyó información detallada sobre el propósito del estudio, los procedimientos a realizar, los posibles beneficios y el derecho a retirarse voluntariamente en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Confidencialidad y protección de datos: Se implementaron medidas rigurosas para garantizar la confidencialidad de la información recopilada. En todos los registros y reportes se utilizaron códigos en lugar de nombres para proteger la identidad de los participantes. Las grabaciones de audio y las transcripciones se almacenaron de forma segura, con acceso restringido únicamente a los investigadores directamente involucrados en el estudio.

Manejo ético de datos sensibles: Se identificaron como datos sensibles las respuestas relacionadas con el entorno familiar, las emociones personales y las experiencias de conflicto, los cuales fueron tratados con especial cuidado y confidencialidad.

Cabe destacar que el presente estudio se realizó en coordinación con las autoridades escolares, quienes supervisaron el proceso para asegurar que se respetaran los tiempos y espacios de los niños, minimizando cualquier interferencia con sus actividades educativas regulares. Las sesiones de evaluación se adaptaron a las rutinas escolares, realizándose en momentos que no afectaran el desempeño académico de los niños ni generaran fatiga o estrés.

Análisis estadístico

Para el análisis de datos de las fases pre y post se empleó el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 20 a partir del cual se obtuvieron los resultados descriptivos a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se realizaron análisis no paramétricos para determinar si las diferencias observadas entre las evaluaciones pre y post intervención eran estadísticamente significativas. Dicho análisis comparativo se realizó utilizando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, considerando el tamaño de la muestra (N=10) y la naturaleza de los datos. Finalmente, se empleó el software estadístico G*Power versión 3.1.9.7 para comprobar el tamaño del efecto en las diferencias pre post observadas, así como para obtener la potencia estadística. A continuación, se presentan los resultados detallados del análisis estadístico para cada dimensión evaluada, incluyendo medias, desviaciones estándar, medianas, rangos, valores de z y niveles de significancia.

RESULTADOS

A continuación, se presente el análisis descriptivo de las medias, medianas, desviaciones estándar y rangos observados en las fases pre y post de la intervención (ver tabla 1).

Tabla 1. Medias, medianas, desviaciones estándar y rangos antes y después de la intervención

	Pre				Post			
	M	DE	Mdn	Rango	M	DE	Mdn	Rango
<i>Bloque 1. Autoestima. Me conozco y mi quiero como soy</i>								
Conocimiento de características propias y de los demás	0.69	0.20	0.71	0.60	0.89	0.04	0.89	0.13
Conocimiento de habilidades propias y de los demás	0.88	0.08	0.87	0.25	0.95	0.04	0.91	0.08
<i>Bloque 2. Reconozco mis emociones</i>								
Identificación de emociones	0.96	0.06	1.00	0.12	1.00	0.01	1.00	0.00
Regulación de emociones	0.40	0.21	0.25	0.50	0.95	0.10	1.00	0.25
Emociones y conductas	0.73	0.86	0.73	0.28	0.93	0.04	0.94	0.14
<i>Bloque 3. Convivo con los demás y los respeto</i>								
Convivencia	0.71	0.16	0.71	0.57	0.90	0.09	0.85	0.28
Actividades conjuntas y respeto a los demás	0.70	0.22	0.77	0.63	0.83	0.15	0.86	0.36
<i>Bloque 4. Las reglas: acuerdos de convivencia</i>								
Cortesía	0.72	0.19	0.70	0.60	0.80	0.16	0.80	0.40
Conocimiento de las reglas	0.78	0.11	0.80	0.35	0.99	0.02	1.00	0.05
Importancia de las reglas	0.64	0.26	0.75	0.83	0.89	0.14	0.95	0.41
<i>Bloque 5. Manejo y resolución de conflictos</i>								
Manejo y resolución de conflictos	0.59	0.13	0.60	0.40	0.73	0.13	0.70	0.50

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PRESCOLARES.
RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGO**

Para analizar si se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades socioemocionales de los niños y niñas antes y después de la intervención, se realizó un análisis a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se observaron mejoras estadísticamente significativas en nueve de las once dimensiones evaluadas, destacando el incremento en conocimiento de características físicas propias y de los demás (Mdn pre = 0.69, Mdn post = 0.89, $z = -2.38$, $p = .01$, $z_d = 1.09$, $1 - \beta = .55$), conocimiento de habilidades propias y de los demás (Mdn pre = 0.88, Mdn post = 0.95, $z = -2.27$, $p = .02$, $z_d = 1.01$, $1 - \beta = .61$), regulación emocional (Mdn pre = 0.40, Mdn post = 0.95, $z = -2.85$, $p = .004$, $z_d = 3.02$, $1 - \beta = .12$), emociones y conductas (Mdn pre = 0.73, Mdn post = 0.93, $z = -2.82$, $p = .005$, $z_d = .23$, $1 - \beta = .14$), convivencia (Mdn pre = 0.71, Mdn post = 0.90, $z = -2.41$, $p = .01$, $z_d = 1.36$, $1 - \beta = .22$), actividades conjuntas y respeto a los demás (Mdn pre = 0.70, Mdn post = 0.83, $z = -2.75$, $p = .006$, $z_d = .66$, $1 - \beta = .16$), conocimiento de reglas (Mdn pre = 0.78, Mdn post = 0.99, $z = -2.82$, $p = .005$, $z_d = 2.06$, $1 - \beta = .14$), importancia de las reglas (Mdn pre = 0.64, Mdn post = 0.89, $z = -2.68$, $p = .007$, $z_d = 1.10$, $1 - \beta = .17$) y el manejo y resolución de conflictos (Mdn pre = 0.59, Mdn post = 0.73, $z = -2.41$, $p = .01$, $z_d = 1.07$, $1 - \beta = .54$), y (ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis de diferencias pre-post en las habilidades socioemocionales de prescolares.

		N = 10	Rango promedio	Suma de rangos	z	Sig.	z _d	1-β
Conocimiento de características propias y de los demás	Rangos negativos	1	1.00	1.00	-2.38	.01**	1.09	0.55
	Rangos positivos	7	5.00	35.00				
	Empates	2						
Conocimiento de habilidades propias y de los demás	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.27	.02*	1.01	0.61
	Rangos positivos	6	3.50	21.00				
	Empates	4						
Identificación de emociones	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-1.73	.08	0.71	0.60
	Rangos positivos	3	2.00	6.00				
	Empates	7						
Regulación de emociones	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.85	.004*	3.02	0.12
	Rangos positivos	10	5.50	55.00				
	Empates	0						
Emociones y conductas	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.82	.005*	0.23	0.14
	Rangos positivos	10	5.50	55.00				
	Empates	0						
Convivencia	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.41	.01**	1.36	0.22
	Rangos positivos	7	4.00	28.00				
	Empates	3						
Actividades conjuntas y respeto a los demás	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.75	.006*	0.66	0.16
	Rangos positivos	9	5.00	45.00				
	Empates	1						
Cortesía	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.00	.07	0.45	0.45
	Rangos positivos	4	2.50	10.00				
	Empates	6						
Conocimiento de las reglas	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.82	.005*	2.06	0.14
	Rangos positivos	10	5.50	55.00				
	Empates	0						
Importancia de las reglas	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.68	.007*	1.10	0.17
	Rangos positivos	9	5.0	45.00				
	Empates	1						
Manejo y resolución de conflictos	Rangos negativos	0	0.00	0.00	-2.41	.01**	1.07	0.54
	Rangos positivos	7	4.00	28.00				
	Empates	3						

* Sig. < .05, 1- β = potencia estadística, z_d = tamaño del efecto (z_d = .20 pequeño, z_d = .50 mediano, z_d = .80 grande).

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar una intervención basada en el juego para fortalecer las habilidades socioemocionales en prescolares de Mérida, Yucatán, México. Para tal fin se diseñó e implementó un programa de intervención sustentada en el modelo teórico del aprendizaje social y emocional, conformada por 15 sesiones, con una duración de 2 horas por sesión. Previo y posterior a la intervención antes mencionada, se aplicó el Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria, desarrollado por Guevara et al. (2022) para medir las habilidades socioemocionales en el estudiantado. Los resultados se analizan a continuación.

Se encontraron mejoras estadísticamente significativas en 9 de las 11 dimensiones socioemocionales evaluadas en los prescolares. Las dimensiones que mostraron los cambios estadísticamente significativos fueron: conocimientos de características propias y de los demás, conocimiento de habilidades propias y de los demás, regulación de emociones, emociones y conductas, convivencia, actividades conjuntas y respeto a los demás, conocimiento de reglas, importancia de las reglas y manejo y resolución de conflictos. Las dimensiones que no alcanzaron significancia estadística fueron: identificación de emociones y prácticas de cortesía.

Las mejoras en el bloque de autoestima en los prescolares, tanto en el reconocimiento de características como de habilidades en uno mismo como en los demás son consistentes con lo planteado por Campo (2014), quien señala que durante la etapa preescolar los niños se encuentran en el «sí mismo exterior», período en el cual van adquiriendo elementos cada vez más complejos en su visión de sí mismos a través de experiencias de éxitos y fracasos. La intervención basada en el juego proporcionó estas experiencias de manera estructurada, permitiendo que los niños exploraran y reconocieran tanto sus propias características físicas como las de sus compañeros en un contexto lúdico y no amenazante. La efectividad observada también se alinea con los planteamientos de CASEL (2020), que identifica la autoconciencia como una competencia fundamental del aprendizaje socioemocional. El desarrollo del conocimiento de características físicas representa un componente esencial de esta autoconciencia, sirviendo como base para el desarrollo de otras habilidades socioemocionales más complejas. Asimismo, las prácticas educativas que fomentan la identificación y aprecio de las habilidades propias de los estudiantes son fundamentales para la construcción de un autoconcepto positivo y realista. La investigación sugiere que un autoconcepto adecuadamente desarrollado está estrechamente relacionado con el rendimiento académico y la satisfacción social de los niños. Por ejemplo, el estudio de Dapp y Roebers (2019) indica que la mejora en el autoconcepto de los niños se asocia positivamente con actividades físicas organizadas, lo que puede llevarse a cabo mediante intervenciones lúdicas dirigidas a fomentar no solo habilidades académicas, sino también el ejercicio físico.

Por otro lado, las mejoras de los prescolares en el bloque emocional se observaron particularmente en la regulación de las emociones y en la capacidad para vincular las emociones con comportamientos adecuados. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Goldstein y Lerner (2018), quienes encontraron que los juegos dramáticos de fantasía mejoran significativamente el control emocional en niños pequeños. La magnitud del cambio puede explicarse desde la perspectiva de Diamond (2013), quien señala que la etapa preescolar constituye un período de acelerado desarrollo de las funciones ejecutivas, fundamentales para la autorregulación. En este sentido, Fernández-Hawrylak et al. (2020) observaron resultados similares con la implementación del programa EMO-ACTION en prescolares españoles, donde las mejoras más significativas se registraron precisamente en las estrategias de regulación emocional. Esta convergencia sugiere que las intervenciones que proporcionan herramientas concretas y oportunidades de práctica estructurada son particularmente efectivas para desarrollar la regulación emocional en esta etapa. Asimismo, la mejora sustancial en la capacidad de los niños para vincular sus emociones con comportamientos adaptados y adecuados fortalece su funcionamiento socioemocional efectivo. La mejora en esta dimensión puede interpretarse a la luz de lo planteado por Zych et al. (2016), quienes señalan que el período preescolar es crítico para el desarrollo de respuestas comportamentales adaptativas. Las actividades implementadas, como dramatizaciones de situaciones emocionales y análisis de casos, permitieron

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PRESCOLARES. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGO

a los niños explorar la conexión entre sus estados emocionales y sus comportamientos, facilitando la construcción de lo que González-Grandón et al. (2021) denominan «narrativas de autorregulación», donde las emociones se vinculan a respuestas conductuales apropiadas.

Con respecto a las mejoras en el bloque de interacciones sociales, se observaron en la convivencia y en las actividades respetuosas conjuntas. Esta mejora refleja un avance importante en la capacidad de los niños para interactuar positivamente con sus compañeros, aspecto fundamental para el desarrollo social en esta etapa. Los resultados son congruentes con lo señalado por la UNESCO (2021) sobre la importancia de las experiencias grupales estructuradas para el desarrollo de habilidades de convivencia en entornos educativos. El circuito cooperativo y los juegos grupales implementados proporcionaron oportunidades significativas para practicar la convivencia en situaciones concretas, facilitando lo que Osés et al. (2016) describen como la internalización de patrones de interacción social positiva a través de experiencias lúdicas estructuradas. Esta mejora evidencia un avance importante en la capacidad de los niños para participar en actividades conjuntas y mostrar respeto por las diferencias, aspecto fundamental para la interacción social positiva. Los resultados son consistentes con lo planteado por Mega y Liesa (2017), quienes destacan el potencial de los juegos cooperativos para promover la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales.

Las mejoras de los prescolares en el bloque de reglas se observaron tanto en el conocimiento como en la percepción en torno a la importancia de las reglas. Los resultados son consistentes con lo planteado por Pichardo Martínez et al. (2015), quienes destacan que, hacia el final de la etapa preescolar, los niños desarrollan una comprensión más avanzada de las reglas sociales y su función reguladora de la interacción. Esta mejora sugiere una mayor comprensión de la relevancia de las normas de convivencia después de la intervención, aspecto fundamental para el desarrollo socioemocional en el contexto preescolar. Los hallazgos son consistentes con los planteamientos de Garaigordobil (2007), quien destaca que los juegos con reglas, que ganan prominencia hacia el final de la etapa preescolar, favorecen el desarrollo del autocontrol, la comprensión de normas sociales y el manejo constructivo de la frustración.

Por último, las mejoras de los prescolares en el bloque de manejo y resolución de conflictos deben tomarse con reserva. Aunque esta dimensión mostró una mejora significativa, continúa siendo el área con mayor oportunidad de fortalecimiento. Este hallazgo coincide con lo reportado por Justicia-Arráez et al. (2015), quienes señalan que las habilidades de resolución de conflictos tienden a mostrar cambios más graduales y requieren intervenciones más intensivas o prolongadas para evidenciar mejoras equivalentes a otras dimensiones socioemocionales. La gradualidad de los cambios en esta dimensión puede explicarse desde la perspectiva de Fernández Cabezas et al. (2011), quienes señalan que la resolución de conflictos implica la integración de múltiples habilidades (comunicación, empatía, autorregulación, toma de perspectiva) y representa un nivel más avanzado del desarrollo socioemocional. No obstante, el cambio positivo observado sugiere que las actividades implementadas durante la intervención establecieron bases importantes para su consolidación con práctica adicional futura.

Para concluir, los resultados observados después de la intervención realizada en prescolares confirman el potencial del juego como vehículo privilegiado para el desarrollo socioemocional, validando las perspectivas teóricas de Vygotsky, Piaget y las neurociencias contemporáneas. Particularmente notable fue la efectividad de diferentes tipos de juego para dimensiones específicas: los juegos de roles y simbólicos mostraron especial potencia para promover la regulación emocional, mientras que los juegos de reglas favorecieron la comprensión de normas sociales. Esta diferenciación coincide con lo planteado por González-Moreno (2021) sobre las contribuciones específicas de distintas modalidades lúdicas al desarrollo infantil. La diversidad de juegos implementados (simbólicos, cooperativos, de roles, de reglas) proporcionó múltiples vías para el desarrollo de diferentes dimensiones socioemocionales, en línea con lo propuesto por Garaigordobil (2007), quien destaca la complementariedad de distintas modalidades lúdicas para un desarrollo socioemocional integral. Esta diversidad metodológica posiblemente contribuyó a la efectividad global del programa, al proporcionar múltiples puntos de acceso adaptados a diferentes estilos de aprendizaje y preferencias individuales.

Asimismo, los resultados sugieren la importancia de la secuencialidad en las intervenciones socioemocionales. El programa implementado siguió una progresión lógica desde el reconocimiento de sí mismo y los demás, pasando por la identificación y regulación emocional, hasta llegar a las habilidades más complejas de convivencia y resolución de conflictos. Esta estructura secuencial se alinea con lo propuesto por CASEL (2020), que identifica la secuencialidad como uno de los componentes fundamentales de los programas socioemocionales efectivos. Los resultados diferenciales entre dimensiones (con mayores ganancias en regulación emocional y menores en resolución de conflictos) podrían reflejar el desarrollo progresivo de estas habilidades, donde las competencias básicas sirven como cimiento para las más complejas.

Finalmente, es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio. El tamaño reducido de la muestra (N=10 para la evaluación, aunque la intervención incluyó a los 22 niños) limita la generalización de los resultados. Asimismo, al tratarse de un diseño preexperimental sin grupo control, no es posible descartar completamente el efecto de la maduración natural u otros factores externos que pudieran haber influido en los resultados. Aunque los resultados son prometedores, el seguimiento realizado dos semanas después de la intervención proporciona una visión limitada sobre la sostenibilidad a largo plazo de los cambios. Taylor et al. (2017) sugieren que los efectos de intervenciones socioemocionales pueden mantenerse a lo largo de varios años, pero se requeriría un seguimiento más extenso para confirmar esta tendencia en el presente caso.

La persistencia observada en el uso de estrategias específicas durante el breve período de seguimiento es alentadora, pero insuficiente para establecer conclusiones definitivas sobre la durabilidad de los cambios. Particularmente en habilidades complejas como la resolución de conflictos, donde los avances fueron más moderados, sería importante evaluar si los fundamentos establecidos durante la intervención continúan desarrollándose o requieren apoyo adicional para consolidarse. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos proporcionan evidencia preliminar sobre la efectividad de la intervención basada en el juego para promover habilidades socioemocionales en niños preescolares en el contexto específico de una escuela pública de Mérida, Yucatán, México. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones tanto teóricas como prácticas, ya que contribuyen a la creciente literatura que destaca el papel fundamental de la educación socioemocional temprana y ofrecen a los educadores una herramienta concreta para estimular el desarrollo integral de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Campo, L. A. (2014). Desarrollo del autoconcepto en niños y niñas relacionado con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67–79. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.422>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020, 20 de noviembre). El Aprendizaje Social y Emocional: Una Presentación en español (SEL 101 in Spanish). <https://casel.org/events/el-aprendizaje-social-y-emocional-una-presentacion-en-espanol/>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, (173). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta analysis of universal school based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

- Dapp LC & Roebbers CM. (2019). The Mediating Role of Self-Concept between Sports-Related Physical Activity and Mathematical Achievement in Fourth Graders. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(15), 2-16. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6695979/pdf/ijerph-16-02658.pdf>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013#gsc.tab=0#gsc.tab=0
- Fernández-Cabezas, M., Benítez J. C., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347. <https://doi.org/10.1174/021037011797238603>
- Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D., y Cepa-Serrano, A. (2020). Evaluation of the Effectiveness of the Emotional Education Program EMO-ACTION within a Preschool Setting. *Estudios sobre Educación*, 39, 87-107. <https://doi.org/10.15581/004.39.87-107>
- Flores, A., y Luzuriaga, R. (2018). Evaluación de competencias emocionales en preescolar. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 1(1), 28-35. <https://doi.org/10.46990/relep.2018.1.1.206>
- Garaigordobil, M. (2007). Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años. Pirámide.
- Goldstein, T. R., y Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- González-Grandón, X., Chao-Rebolledo, C., y Patiño-Domínguez, H. A. M. (2021). El juego en la educación: Una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-270. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Flores, C., Hermosillo, A., Cárdenas, K., y Corona, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/164/162>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ª ed. McGraw-Hill España.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.185621>
- Mega, A. M., y Liesa, M. (2017). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 649-657. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.795>
- Muchiut, Á. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de Educación*, 0(14), 137-152. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631/2934
- Muchotrigo, M., y Merino-Soto, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños preescolares. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(1), 62-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Osés, M., Duarte, E., y Pinto, L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6º grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>

- Pichardo-Martínez, M. D. C., Justicia-Arráez, A., Alba-Corredor, G., y Fernández-Cabezas, M. (2015). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcs>
- Redondo, C., y Zapata, C. (2022). Relación entre calidad de vida y competencias socioemocionales. *Techno Review International Technology Science and Society Review*, 11(5), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4461>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.seg.gob.mx/programadeconvivenciaescolar/descargas/guiapreescolar.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Educación básica. Fases 3 a 6. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta Analysis of Follow Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO Santiago (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240/PDF/380240spa.pdf.multi>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2022). Construyendo acuerdos de convivencia con enfoque formativo: Propuestas y sugerencias prácticas para los reglamentos internos de las comunidades educativas. <https://www.unicef.org/chile/documents/construyendo-acuerdos-de-convivencia-con-enfoque-formativo>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PRESCOLARES.
RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN JUEGO**