



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA
“VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE”
JAÉN**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN INICIAL**

**PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL

PRESENTADO POR:

**CORDOVA ARMIJOS, HORTENCIA
MANCHAY CHINGUEL, GRISELDA
MORA YAJAHUANCA, DALI ELENA**

JAÉN – PERÚ

2026

REPORTE DE SIMILITUD

Habilidades sociales en los niños de educación Inicial

 Quick Submit

 Quick Submit

 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaunde"

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::1:3606551536

22 páginas

Fecha de entrega

5 jul 2026, 1:54 p.m. GMT-5

5672 palabras

Fecha de descarga

5 jul 2026, 1:57 p.m. GMT-5

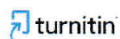
33.155 caracteres

Nombre del archivo

TI_MORA_MANCHAY_C_RDOVA_Julio_2026_Turnitin.docx

Tamaño del archivo

78.0 KB



Página 2 de 26 · Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::1:3606551536

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Fuentes principales

5%  Fuentes de Internet

1%  Publicaciones

1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)



Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO:

Habilidades sociales en los niños de educación Inicial

AUTORES:

Cordova Armijos, Hortencia

Manchay Chinguel, Griselda

Mora Yajahuanca, Dali Elena

ASESOR DE LA INVESTIGACIÓN:

Dr. Jara Sánchez, Diego Masías

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6603-8496>

DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Fecha de inicio : 23 de agosto de 2025

Fecha de término : 27 de abril de 2026

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y EJE TEMÁTICO:

Línea de investigación : Pedagogía, currículo y didáctica

Eje temático : Atención y educación de la primera infancia

JURADO:

Presidente : Dr. Saúl Menandro Núñez Cieza

Secretario : Lic. Maricielo Aburto Pajuelo

Vocal : Lic. Félix Encinas Aujtukai

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Las que suscriben, Cordova Armijos Hortencia, con DNI N° 74204128; Manchay Chinguel Griselda, con DNI N° 71124478; y Mora Yajahuanca Dali Elena, con DNI N° 46624218, egresadas del Programa de Estudios de Educación Inicial, perteneciente al Programa de Profesionalización Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaúnde" – Jaén, presentamos el trabajo de investigación titulado: "Habilidades sociales en los niños de educación inicial".

Declaramos, bajo juramento y en honor a la verdad, que el presente trabajo de investigación es producto de nuestra exclusiva autoría. Asimismo, afirmamos que los datos recopilados, el análisis y la interpretación de los resultados constituyen un aporte propio a la realidad educativa investigada.

De igual manera, manifestamos que todas las fuentes utilizadas han sido debidamente consultadas, citadas y referenciadas, respetando los derechos de autor conforme a las normas académicas vigentes. Como autoras, nos responsabilizamos por el contenido presentado o información innecesaria, firmamos la presente declaración para los fines necesarios.

Jaén, 30 de mayo de 2026.



Cordova Armijos Hortencia

DNI: 74204128



Manchay Chinguel Griselda

DNI: 71124478



Mora Yajahuanca Dali Elena

DNI: 46624218

ÍNDICE

RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	viii
DESARROLLO TEMÁTICO	13
1. HABILIDADES SOCIALES	13
1.1. CONCEPTO	13
1.2. PRINCIPALES TEORÍAS	14
1.3. EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS	15
1.4. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES	16
2. HABILIDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL	17
2.1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES	18
2.2. CRITERIOS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	19
2.3. ROL DEL DOCENTE EN EL USO DE LAS HABILIDADES SOCIALES COMO RECURSO EDUCATIVO	20
3. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DEL NIÑO	21
3.1. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS	21
3.2. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	22
3.3. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	23
CONCLUSIONES	25
REFERENCIAS	27

RESUMEN

La presente investigación monográfica tuvo como objetivo analizar la importancia del desarrollo de las habilidades sociales y las competencias socioemocionales en la educación inicial, debido a su influencia en el bienestar integral, la adaptación escolar y la convivencia democrática en la primera infancia. El estudio busca identificar fundamentos teóricos, estrategias pedagógicas y condiciones institucionales necesarias para fortalecer dichas habilidades en niños de tres a cinco años. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, basada en la revisión documental y el análisis de literatura científica, informes internacionales y estudios regionales. Los resultados evidencian que las habilidades sociales se desarrollan a través de interacciones significativas, la mediación pedagógica del juego y la generación de climas emocionales estables; sin embargo, se observa una limitada incorporación del enfoque socioemocional en el currículo, articulación entre la familia y la escuela. En conclusión, se destaca la necesidad de una intervención sistémica que integre sustento teórico, propuestas pedagógicas pertinentes y condiciones institucionales favorables para promover el desarrollo socioemocional desde los primeros años de vida.

Palabras clave: Habilidades sociales, desarrollo socioemocional, estrategias pedagógicas, primera infancia.

ABSTRACT

This monographic research aimed to analyze the importance of developing social skills and socio-emotional competencies in early childhood education, given their influence on holistic well-being, school adjustment, and democratic coexistence in early childhood. The study sought to identify theoretical foundations, pedagogical strategies, and institutional conditions necessary to strengthen these skills in children aged three to five. The methodology employed was qualitative, based on a review of documents and an analysis of scientific literature, international reports, and regional studies. The results show that social skills develop through meaningful interactions, the pedagogical mediation of play, and the creation of stable emotional climates; however, a limited incorporation of the socio-emotional approach into the curriculum and a lack of coordination between family and school were observed. In conclusion, the need for a systemic intervention that integrates theoretical support, relevant pedagogical proposals, and favorable institutional conditions to promote socio-emotional development from the earliest years of life is highlighted.

Keywords: Social skills, socio-emotional development, pedagogical strategies, early childhood.

INTRODUCCIÓN

La apropiación de competencias sociales constituye un elemento integral en el crecimiento holístico de los infantes durante la niñez temprana, extensamente reconocida como un indicador significativo de logro en las fases subsecuentes de la existencia. Especialmente en el contexto de la educación, la UNESCO (2021) sostiene que las desigualdades en el desarrollo infantil se evidencian desde edades tempranas y están estrechamente vinculadas al acceso a recursos educativos y oportunidades de estimulación temprana. Se estima que cerca del 30% de los niños en el mundo no alcanza un desarrollo adecuado, situación que afecta con mayor intensidad a aquellos que viven en pobreza y en zonas rurales, donde existen mayores limitaciones en servicios educativos, materiales de aprendizaje y entornos de estimulación. Como señalan Denham y Bassett (2020), existe una necesidad crítica de que los niños aprendan habilidades sociales tempranas para configurar vínculos favorables con sus pares y adultos, gestionar emociones de manera efectiva y adaptarse a los entornos escolares, puesto que los infantes que carecen de estas competencias muestran un riesgo 4.8 veces mayor de rechazo social y problemas de conducta en la educación primaria.

Por otro lado, Sorrenti et al. (2025) señalan que, a partir de estudios longitudinales y de seguimiento de largo plazo, las habilidades socioemocionales adquiridas durante la infancia tienen efectos persistentes en

las trayectorias de vida, ya que predicen resultados clave como el logro educativo, la inserción laboral, la salud y la participación en conductas delictivas. Asimismo, demuestran que las estrategias orientadas a consolidar estas capacidades en la infancia producen repercusiones duraderas que pueden modificar el curso educativo y social de los individuos hasta la adultez.

Las dificultades relacionadas con el cultivo de competencias sociales entre los infantes en la institución educativa primaria se han vuelto cada vez más complejas y difíciles de gestionar en la secuela de la crisis sanitaria por COVID-19. Según la OMS (2023) el cierre de escuelas durante la pandemia generó una fuerte interrupción educativa que afectó el desarrollo y las posibilidades de infantes y adolescentes. En la primera infancia, la suspensión del aprendizaje temprano y de los servicios de apoyo agravó las desigualdades, evidenciándose además un deterioro en áreas clave del bienestar tales como la formación, la salud, la conectividad y la protección. En su investigación multinacional, Alcon et al. (2024) concluyeron que los infantes que retornaron a la formación básica en clase mostraron grandes déficits en habilidades sociales, demostrando un 34% menos de comportamientos de compartir, ayudar y consolar en comparación con las cohortes de antes de la pandemia. Djamnezhad et al. (2021) argumentan que los centros de educación infantil se enfrentan a la necesidad de abordar eficazmente los retrasos en el desarrollo, siendo que el 42% de los educadores preescolares que se han adoptado a la educación a nivel global tienen capacitación enfocada en el apoyo al desarrollo social emocional pedagógico, lo que demuestra que el sistema educativo está mal equipado para hacer frente a la situación en esta etapa.

Las habilidades sociales durante la educación infantil en América Latina y el Caribe fueron descuidadas por los sistemas educativos en gran medida debido a la desigualdad socioeconómica y las barreras para la asistencia y atención educativa durante la primera infancia. Según el informe de la región de América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (UN-CEPAL 2023), solo el 38% de los niños de 3 a 5 años cubiertos por programas de educación temprana son estimulados adecuadamente en el 38% de las competencias socioemocionales, dejando amplias brechas entre los aspectos

socioeconómicos menos y más desarrollados del 47%. Según Arias et al (2022), investigadores del BID en el marco del Proyecto del Sistema Nacional de Protección Social, los niños de entornos socioeconómicos vulnerables en América Latina se evalúan con niveles muy bajos de habilidades prosociales, con un 61% de los ingresantes a la escuela primaria incapaces de regular sus emociones. Mujica (2023), en su estudio multicéntrico en Chile, Colombia y México, informan que las prácticas docentes en educación preescolar y primaria en la región tienden a centrarse casi exclusivamente en habilidades cognitivas y descuidan el componente socioemocional, donde solo el 29% de las instituciones implementan currículos para desarrollar habilidades sociales como parte del sistema educativo.

El cierre de escuelas agravó la situación del componente socioemocional de los niños de preescolar. La CEPAL (2023) sostiene que América Latina tuvo la clausura de instituciones educativas más prolongada a nivel mundial y que, en promedio, los niños de preescolar no tuvieron clase presencial durante 18 meses, lo que les generó importantes retrocesos en su desarrollo socioemocional. La OEI (2024) sostiene que solamente el 31% de los educadores de nivel inicial ha cursado formación específica en el abordaje pedagógico de los componentes de la instrucción de competencias socioemocionales y que el 68% de los centros educativos no cuentan con documentación de procedimientos para la evaluación y promoción del desarrollo social en la infancia temprana.

En territorio peruano, la educación temprana constituye el nivel principal de la formación infantil y se estima imprescindible para el crecimiento holístico de la primera infancia, por lo tanto, como la parte más importante de la educación inicial. Según el INEI (2024), las instituciones educativas de educación inicial suman más de 28,547 y atienden aproximadamente a 1.6 millones de niños, logrando una cobertura del 94.3% en zonas rurales y del 76.8% en zonas urbanas. Por otro lado, el INEI (2023), informa que el 58% de los niños en Perú de entre 3 a 5 años carecen de algunas habilidades sociales básicas, y en los escenarios de pobreza, este número se eleva al 67%.

En este contexto, atendiendo a la trascendencia que asume el

crecimiento socioemocional en la infancia temprana, la presente monografía se organiza a partir de la siguiente pregunta central que orienta el análisis y la revisión de las fuentes especializadas: ¿Cuáles son los fundamentos, estrategias y condiciones necesarias para promover el desarrollo social y socioemocional en la educación inicial? En tal sentido, se propuso el siguiente objetivo que orientó todo el estudio: analizar la importancia del desarrollo de las habilidades sociales y las competencias socioemocionales en la educación inicial, debido a su influencia en el bienestar integral, la adaptación escolar y la convivencia democrática en la primera infancia.

En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo sustentado en la revisión documental y el análisis de la literatura científica, informes internacionales y estudios regionales, entre 2020 y 2025, asimismo, se incorporaron algunos aportes clásicos que a pesar de su antigüedad, siguen siendo relevantes debido a su rigor conceptual e importancia en el campo educativo, por otro lado, la revisión se estructuró a través de una bitácora y una matriz de análisis, como lo requiere la guía metodológica institucional, lo que permite comparar enfoques teóricos, identificar tendencias contemporáneas y elaborar categorías relevantes para la discusión. No se incluyen aquí datos empíricos originales, ya que la monografía corresponde al tipo de "compilación académica", centrada en el análisis crítico de fuentes existentes.

La delimitación del estudio se limita al nivel inicial en niños de 3 a 5 años, tomando como referencia investigaciones de ámbito internacional, latinoamericano y nacional, con especial énfasis en estudios relacionados con el desarrollo socioemocional y las intervenciones pedagógicas que potencian las habilidades sociales en contextos escolares.

Con respecto a la estructura, el trabajo consta de dos desarrollos temáticos centrales. El primer desarrollo temático corresponde a la introducción, en la que se presenta la contextualización del problema, se explica la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en la educación inicial, se plantea la pregunta que orienta esta investigación, se indica el enfoque metodológico, se delimitan el estudio y se explican los objetivos, el segundo

desarrollo temático está dedicado al desarrollo del marco teórico. En esta sección se aborda el concepto de habilidades sociales, los principales enfoques y teorías que explican su desarrollo, así como su clasificación y su importancia en la etapa de educación inicial. también se analiza su relación con el desarrollo cognitivo, socioemocional y la autonomía de los niños. Se considera al docente como el papel importante en el desarrollo de las estrategias pedagógicas que contribuyen al fortalecimiento de estas habilidades en el contexto educativo. Finalmente, el trabajo presenta las conclusiones del estudio, junto con las referencias bibliográficas.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. HABILIDADES SOCIALES

1.1. CONCEPTO

Es un conjunto de habilidades que integran comportamientos, procesos cognitivos y dimensiones afectivas que permiten a los niños relacionarse y expresarse de manera adecuada y efectiva en múltiples escenarios, fomentando la convivencia y la participación activa en el ámbito educativo, desde una perspectiva sociocultural, se entienden como construcciones sociales que se incorporan gradualmente a través del intercambio con otros, la participación de adultos y la implicación en experiencias colectivas.

Desde la perspectiva de la psicología vygotskiana, estas habilidades permiten al niño organizar de manera interna las normas, significados y formas de autorregulación del comportamiento mediante un proceso de interiorización que tiene lugar en la interacción social (Vygotsky, 1978); de manera complementaria, la educación emocional indica que durante la infancia, estas habilidades son la base de la competencia social, ya que incluyen la capacidad de reconocer y expresar emociones, sentir y actuar con empatía, ser asertivo, resolver conflictos y autorregularse en contextos socialmente relevantes (Denham, 2006; Thompson, 2011).

Calderón (2024) y Mendoza et al. (2024) afirman que, estas

competencias sociales son fundamentales para el desarrollo de los componentes socioemocionales y su carácter multidimensional. Esto se debe a la estrecha asociación con el bienestar, la adaptación escolar y el aprendizaje posterior, por esa razón, en la educación inicial se reconoce que estas competencias no emergen de manera natural, sino que se necesitan experiencias pedagógicas que integren intencionadamente la afectividad, la interacción y la cooperación, permitiendo a los niños aprender a vivir, autorregularse y relacionarse positivamente con su entorno social.

1.2. PRINCIPALES TEORÍAS

Se basan en diferentes corrientes teóricas que ayudan a entender su naturaleza y evolución. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) establece que la mediación de la interacción social en el desarrollo infantil se da a través de la comunicación, la guía adulta y la participación en actividades de grupo, que les permiten a los niños la internalización de significados, normas y estrategias para el control de sus emociones y conductas, por otro lado, la ZDP se refiere a la adquisición de socioemocionales en un campo intersubjetivo, donde el niño aprende a escuchar, a turnarse, a hacer negociaciones y a resolver conflictos. Desde la visión evolutiva, Erikson (1963) indica que es en los estadios autonomía versus vergüenza y duda e iniciativa versus culpa en iniciativa versus culpa en las cuales se enmarcan la construcción del yo y la regulación de la emoción, dado que son etapas que requieren de escenarios que posibiliten la exploración, la toma de decisiones, el asumir responsabilidades y el apoyo socioafectivo.

Shonkoff (2021) habla sobre las contribuciones de las neurociencias donde las experiencias emocionales formaron el circuito vinculado con la autorregulación, la atención y las respuestas socioemocionales, asimismo. Los vínculos cálidos y coherentes fortalecen las conexiones de la corteza prefrontal, posibilitando la regulación de impulsos y la aprehensión de los propios afectos y los sentimientos de otros, mientras que la exposición a contextos inestables o estrés tóxico limita la adaptación social, complementariamente, la teoría del apego de Bowlby (1988) enfatiza que las relaciones de cuidado seguras proporcionan modelos internos de confianza segura que afectan la facilidad del

niño para relacionarse, explorar y participar en actividades escolares, en la misma dirección, Denham (2006) enfatiza que la educación emocional es un eje central en la construcción de la empatía y la competencia social, mientras que Thompson (2011) destaca el papel de modelado del adulto, ya que la autorregulación del niño depende en gran medida de las respuestas emocionales del cuidadores, por último, desde la perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1987) caracteriza el núcleo familiar, la institución educativa y la colectividad como sistemas interrelacionados que impactan el desarrollo socio-emocional, de modo que el ambiente escolar se convierte en un microsistema clave para promover el bienestar social y emocional cuando establece climas seguros, cooperativos y respetuosos.

1.3. EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS

El cultivo de competencias sociales durante la niñez constituye un fenómeno gradual en el que el niño pasa de formas básicas de interacción a formas más sofisticadas que implican cooperación, empatía y negociación. Durante los primeros años de la infancia y de acuerdo con el modelo de desarrollo de Erikson (1963), los niños comienzan a afirmar su autonomía y ejercer iniciativa en sus interacciones con el entorno, lo que implica tomar decisiones, participar en juegos cooperativos y resolver algunos problemas cotidianos simples. Cuando estas experiencias son apoyadas por adultos sensibles, la autoconfianza de los niños y la eficacia impersonal, que son esenciales para el funcionamiento social, se ven positivamente afectadas. La descripción de la mediación sociocultural de Vygotsky (1978) explica cómo los niños, en sus interacciones con sus compañeros y adultos, dominan progresivamente y asimilan en su comportamiento las reglas, roles y formas de comunicación de las habilidades sociales.

Al mismo tiempo, los hallazgos de Shonkoff (2021) muestran que el afecto estable en las relaciones y el entorno que rodean a los niños impulsa el crecimiento y la consolidación de las redes neuronales que regulan el autocontrol comportamental, resultando en una mayor capacidad para esperar y turnarse adecuadamente, seguir reglas, compartir y resolver conflictos, entre otras funciones de autocontrol comportamental. Las contribuciones de Bowlby

(1988) indican que los niños que tienen relaciones de apego seguras tienden a explorar su entorno de forma más libre y positiva y a tener relaciones más positivas con sus compañeros. Denham (2006) y Thompson (2011) centran su trabajo en la educación temprana de los niños, y particularmente en el reconocimiento y manifestación apropiada de los afectos, en cuyo caso muestran que se desarrolla la empatía y la sintonía con los demás. En conjunto, estas perspectivas evidencian que las competencias relacionales y sociales no emergen de manera natural, y que en cambio se construyen sistemáticamente y se complejizan con la creciente calidad de los apegos, las posibilidades para que los infantes se relacionen, y el contexto educativo en el que son capaces de desarrollarse.

1.4. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES

Estos se pueden clasificar en varias clases o categorías que, aunque interrelacionadas, permiten una mejor organización de la comprensión.

Una de estas es las habilidades de comunicación, que comprenden la facultad de manifestar requerimientos, emociones y reflexiones de forma transparente y considerada. Esto resuena con Denham (2006) en cuanto a la capacidad de identificar y categorizar afectos, así como con Unuzungo et al. (2022), quienes muestran que los programas lúdicos optimizan la manifestación oral y extraverbal en infantes de nivel inicial.

Otra clase igualmente importante constituyen las capacidades de colaboración y labor grupal, que se manifiestan en el compartir, ayudar, respetar el turno y asumir responsabilidades colectivas, estudios, como los de Malavé et al. (2025) y Ordoñez et al. (2026), proporcionan evidencia de que las actividades lúdicas y los proyectos cooperativos aumentan estas formas de colaboración y fomentan lazos sociales más fuertes.

La tercera de estas clases trata sobre la autorregulación, el control general de uno mismo, sus acciones e impulsos, cómo reaccionan y adaptan su comportamiento a las reglas y al entorno que los rodea; o, en otras palabras, qué tan capaces son de tolerar la frustración y controlar sus impulsos. En el estudio de Estrada et al. (2020), los resultados muestran cómo la realización de

un entrenamiento psicoeducativo en comunicación emocional y asertiva conduce a una mejora en la regulación emocional del control del comportamiento dentro de entornos educativos. Mendoza et al. (2024) destacan el uso de técnicas de dramatización y mediación emocional junto con el maestro para fortalecer estas habilidades.

Finalmente, el poder entender a otros y su punto de vista junto con valorar y respetar relaciones diversas, la inclusión social y la diversidad, se conoce como la capacidad de empatizar. En Cadavid et al. (2023), el uso de estrategias expresivas, la danza y, especialmente en contextos de discapacidad, la escucha activa, y demostrar que las habilidades sociales, especialmente las complejas, también se pueden enseñar a través del uso de la expresión corporal, describe cuán poderosas y efectivas son estas otras estrategias de integración.

2. HABILIDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

En educación inicial las habilidades sociales son muy importantes porque es la primera vez que los niños, generalmente, tienen que socializar fuera de casa y de la compañía de su familia.

La literatura menciona que los niños en esta etapa están aprendiendo a formar sus primeros lazos para poder relacionarse, cooperar y solucionar problemas, así que todo lo que vivan en el aula o en los juegos va a tener un efecto muy importante en su futuro. Vygotsky (1978) dice que mediante la intervención de los adultos y el intercambio de los niños, los niños son capaces de internalizar prácticas de la esfera social y de regulación de sus emociones, mientras que Erikson (1963) dice que las propuestas de los niños y su participación activa, les permite formar su identidad y tener una mayor seguridad.

Por otro lado, Malave et al. (2025) y Unuzungo et al. (2022) explican cómo la incorporación de experiencias lúdicas en la formación durante la primera infancia permite adquirir cooperación, participación y comunicación, y afina las habilidades sociales vitales para la interacción escolar. De manera similar, Estrada et al. (2020) y Mendoza et al. (2024) afirman que la inclusión

de enfoques psicoeducativos y psicopedagógicos (como módulos sobre educación emocional, dramatización e historias dialógicas) fortalece las habilidades de los infantes para identificar y autocontrolar afectos, interactuar respetuosamente y gestionar conflictos. Ordoñez et al. (2026) muestran cómo el ABP mejora el trabajo colaborativo, la escucha activa y la responsabilidad conjunta, mientras que Cadavid et al. (2023) explican cómo las estrategias inclusivas que se centran en la expresión corporal brindan formas de integrar y aceptar socialmente la diversidad.

En este sentido, la educación temprana es una etapa especial y única que puede utilizar propuestas de enseñanza que sean intencionales y coherentes con las necesidades particulares de los infantes menores de 6 años para facilitar el cultivo de competencias sociales.

2.1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

La educación inicial afecta de manera directa la convivencia, el proceso formativo y el bienestar psicológico de los menores.

Según Denham (2006) y Thompson (2011), saber reconocer y expresar emociones y el autocontrol son características que posibilitan a los infantes configurar vínculos favorables y participar activamente en la vida escolar. Shonkoff (2021) explica a su vez que las experiencias socioemocionales tempranas tienen efectos en la arquitectura cerebral que son perdurables en el tiempo. Por eso un contexto estable y positivo es relevante, dado que hay competencias que se desarrollan en la infancia que inciden en el desempeño académico, los vínculos sociales y el bienestar durante la trayectoria vital.

Considerando las barreras para un enfoque integrado dentro de un contexto educativo, Calderón (2024) y Fernández et al. (2022) señalaron que el enfoque exclusivo en la dimensión cognitiva dentro de la escuela poco hace para satisfacer los auténticos requerimientos de los infantes. Predijeron el desarrollo del ajuste escolar y la capacidad de afrontar desafíos. Mendoza et al. (2024) y desde la identificación y manifestación de afectos. El desarrollo temprano de estas Mendoza-Cobena y Briones (2022) se fusionó. Valle (2024) enfatiza que los programas socioemocionales bien diseñados ayudan a

fomentar climas escolares saludables y promover la convivencia social respetuosa, estas contribuciones confirman las habilidades sociales como un elemento cardinal para el crecimiento integral durante los primeros años y para la apropiación activa de una educación inicial verdaderamente humana.

2.2. CRITERIOS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

El cultivo de competencias sociales como táctica didáctica en la educación temprana requiere considerar diversos criterios que garanticen su relevancia, efectividad y sostenibilidad, primero, es esencial que las intervenciones estén guiadas por un marco teórico sólido que capture el papel de la interacción social (Vygotsky, 1978), las etapas de desarrollo del niño (Erikson, 1963), la relevancia de las experiencias tempranas en el cerebro (Shonkoff, 2021) y el papel del apego seguro (Bowlby, 1988). Segundo, las estrategias deben ser consistentes con la naturaleza lúdica y activa de la primera infancia: los estudios de Malavé et al. (2025), Unuzungo et al. (2022) y Ordoñez et al. (2026) muestran que el juego, los proyectos colaborativos y las actividades expresivas facilitan el compromiso, la cooperación y la comunicación, siempre que sean apropiadas para la edad y organizadas en secuencias claras.

Asimismo, resulta importante ampliar la acción pedagógica incorporando componentes de enseñanza en la educación emocional, autores como: Denham (2006), Thompson (2011), Estrada et al. (2020), Mendoza et al. (2024), sugieren, que desde la institución se debe enseñar la capacidad de reconocer, de la nominar y gestionar los contextos de la vida real. Desde la institución, Calderón (2024), Fernández et al. (2022), y Valle (2024) señalan que los programas socioemocionales deben estar acompañados de alineamientos curriculares, recursos, tiempos y evaluaciones que garanticen el control sobre el cumplimiento de estos objetivos. Por último, la colaboración con las familias es un criterio ineludible, por otro lado, Mendoza et al. (2024) y Mendoza-Cobeña y Briones (2022) demuestran que la alineación de las prácticas escolares y familiares es crucial para la consolidación de habilidades sociales, mientras que Cadavid et al. (2023) recuerdan que las estrategias

inclusivas deben considerar la diversidad de los aprendices y asegurar la participación equitativa de todos.

2.3. ROL DEL DOCENTE EN EL USO DE LAS HABILIDADES SOCIALES COMO RECURSO EDUCATIVO

El docente cumple un rol central en el desarrollo de las habilidades sociales, no solo como facilitador de estrategias, sino también como modelo de comportamiento socioemocional.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el maestro figura como mediador de las interacciones, organizando actividades colectivas, guiando el uso del lenguaje y proporcionando andamiajes que permiten al niño participar en situaciones sociales más complejas. Erikson (1963) y Bowlby (1988) aportan la idea de que el educador, al ofrecer un entorno seguro, estable y afectivamente disponible, contribuye a que los niños desarrollen confianza, iniciativa y disposición para explorar y relacionarse; en muchos casos, el docente se convierte en una figura de apego secundario que sostiene emocionalmente al niño en el contexto escolar.

Denham (2006) y Thompson (2011) enfatizan que el adulto es un referente en la expresión y regulación de las emociones, de modo que su forma de manejar el conflicto, de escuchar y de responder al malestar de los niños enseña, de manera implícita, cómo comportarse en situaciones sociales. Las investigaciones de Malavé et al. (2025), Unuzungo et al. (2022), Estrada et al. (2020), Mendoza et al. (2024) y Ordoñez et al. (2026) evidencian que el logro de las tácticas lúdicas, psicoeducativas y de iniciativas colaborativas radica considerablemente en la habilidad del docente para planificar, acompañar y reflexionar junto con los niños sobre las experiencias vividas. Desde el plano institucional, Calderón (2024), Fernández et al. (2022) y Valle (2024) advierten que la capacitación del cuerpo docente en habilidades socioemocionales representa una condición imprescindible para que la educación temprana pueda asumir seriamente este componente; sin docentes formados, la implementación de programas queda reducida a esfuerzos aislados. Finalmente, los aportes de Mendoza-Cobeña y Briones (2022), Mendoza et al. (2024) y Cadavid et al. (2023) recuerdan que el profesor también es un agente

clave en la construcción de entornos inclusivos, donde todos los niños incluidos aquellos con necesidades educativas especiales o contextos vulnerables tengan oportunidades reales de participar, comunicarse, cooperar y desarrollar plenamente sus habilidades sociales.

3. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DEL NIÑO

3.1. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS

El crecimiento cognitivo y las competencias sociales en la infancia temprana mantienen una relación estrecha y mutuamente constitutiva.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que los procesos cognitivos superiores emergen a partir de la interacción social, donde el lenguaje y la mediación adulta permiten al niño construir significados, desarrollar atención conjunta y adquirir estrategias para resolver problemas. En tal sentido, las competencias sociales se configuran como un sustento fundamental para el pensamiento cognitivo. Los intercambios con pares y formadores expanden la facultad del infante para categorizar, comparar, inferir y comprender relaciones causales, dado que el conocimiento se construye en contextos de colaboración.

La socialización temprana beneficia la plasticidad cognitiva, la memoria operativa y el autocontrol, lo cual confirma la literatura contemporánea. Las experiencias sociales y emocionales estables ayudan a las personas a usar mejor y más rápidamente los circuitos prefrontales que se utilizan para las funciones ejecutivas necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes (Shonkoff, 2021). Cuando el niño se siente emocionalmente apoyado y tiene la oportunidad de trabajar en actividades de colaboración, su cerebro se vuelve más eficiente para procesar los estímulos de los retos que se le presenten a nivel cognitivo.

Por otro lado, las actividades lúdicas y colaborativas mejoran de forma simultánea el razonamiento, la creatividad y la resolución de problemas, puesto que desarrollar estas actividades lúdicas promueve la toma de decisiones, la organización y la investigación (Malavé et al., 2025; Unuzungo et al., 2022).

Así, no se pueden tratar las habilidades sociales de forma separada a las habilidades cognitivas. Un niño que puede esperar su turno, pedir ayuda, manejar sus emociones, y comunicarse de manera efectiva, tiene más posibilidades de tener y mantener el enfoque, de persistir y de entender en profundidad conceptos que son complejos. Por esta razón, la educación inicial debe entender que la interacción social es la base del pensamiento y que el promover estas destrezas sociales beneficia el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

3.2. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El crecimiento socioemocional representa el eje cardinal de las habilidades sociales, dado que estas posibilitan al infante aprender sus afectos, identificar los de otros, configurar vínculos saludables y desempeñarse con seguridad en su contexto.

Desde la teoría psicosocial de Erikson (1963), las etapas de autonomía resultan fundamentales en la construcción de la identidad afectiva y social del niño, dado que el infante necesita oportunidades para explorar, decidir y participar en un ambiente que brinde contención afectiva. Cuando el adulto acompaña con sensibilidad, el niño desarrolla sentimientos de confianza y motivación para relacionarse con los demás. Por su parte, Bowlby (1988) destaca que las relaciones de apego protector propician la empatía, el autocontrol y la disposición a interactuar socialmente. Los niños que cuentan con cuidadores sensibles mostraron menores niveles de ansiedad, mayor apertura a la cooperación y una actitud más favorable hacia la resolución de conflictos.

Este fenómeno se complementa con los descubrimientos de Denham (2006) y Thompson (2011), quienes evidencian que la educación emocional temprana centrada en reconocer, etiquetar y expresar emociones fortalece la competencia social al permitir que los niños entiendan sus propios requerimientos y atiendan de manera apropiada a las de otros.

Las investigaciones actuales sobre prácticas educativas también destacan el rol de las experiencias grupales en el desarrollo socioemocional.

Mendoza et al. (2024) subrayan que actividades como dramatizaciones, cuentos dialogados, reconocimiento emocional y mediación docente contribuyen directamente al fortalecimiento de la empatía, la comunicación prosocial y la autorregulación. Asimismo, estudios latinoamericanos (Malavé et al., 2025; Unuzungo et al., 2022; Ordoñez et al., 2026) coinciden en que el juego cooperativo y los proyectos colaborativos son escenarios privilegiados para aprender a compartir, esperar turnos, gestionar desacuerdos y desarrollar cohesión social.

En conjunto, las habilidades sociales permiten que los niños comprendan sus propias emociones y de los demás lo que favorece la construcción relaciones armoniosas y desarrollen un sentido de pertenencia. Su fortalecimiento en la educación inicial es imprescindible, dado que constituye la base para una convivencia y bienestar saludable.

3.3. HABILIDADES SOCIALES Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

La autonomía infantil se desarrolla dentro de un contexto social donde las habilidades sociales cumplen un papel decisivo.

El control sobre acciones y la toma de decisiones juiciosas son posibles cuando un niño se encuentra en un entorno de crianza que permite ejercer iniciativas y decisiones previas (Erikson, 1963), en este sentido, las habilidades sociales funcionan para ayudar al niño a obtener una navegación autosuficiente en un entorno escolar. En la teoría del apego, la autonomía se describe y no se equipará con el aislamiento social, sino que es el producto de una relación que es socialmente segura y estable (Bowlby, 1988). Un niño apoyado emocionalmente tiene más probabilidades de aventurarse, tomar un riesgo social moderado y resolver un problema social de manera autónoma, de manera similar, las habilidades sociales y emocionales que permiten un funcionamiento independiente se construyen inicialmente con autonomía dentro del marco de la interacción social con un adulto mediador a través del andamiaje (Vygotsky, 1978).

En el contexto educativo diversos estudios como: Mendoza et al. (2024) y Estrada et al. (2020) evidencian que instruir a los infantes para reconocer

afectos, enfrentar la frustración, buscar soluciones y dialogar fortalece significativamente su capacidad para autorregularse y tomar decisiones autónomas. El aprendizaje cooperativo, el juego guiado y las actividades de exploración libre fomentan la autoeficacia, ya que permiten al niño experimentar competencia, asumir responsabilidades y actuar con iniciativa. Por su parte, Ordoñez et al. (2026) indican que los proyectos colaborativos promueven la participación activa, la adopción de resoluciones y la responsabilidad compartida, componentes cardinales para el cultivo de la autonomía social.

En síntesis, las habilidades sociales representan un pilar fundamental en la autonomía para la educación temprana. A través de ellas, los niños aprenden a expresarse, decidir, negociar y actuar con independencia dentro de un marco de respeto y convivencia. La escuela, mediante prácticas pedagógicas intencionadas, debe garantizar oportunidades constantes para que los niños ejerzan su autonomía en entornos seguros, afectivos y socialmente ricos.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura revisada indica que el crecimiento social y socioafectivo de la educación temprana es un proceso complejo y relacional que se sustenta en diversos abordajes teóricos y empíricos contemporáneos.

La obra de Vygotsky, Erikson, Bowlby, Bronfenbrenner, y los avances neurológicos de Shonkoff, constituyen la base para comprender que las competencias socioemocionales se consolidan mediante la afectividad de los adultos, la autonomía en la exploración y los ambientes de estabilidad emocional, también, la revisión de la literatura contemporánea indica cómo la pedagogía del juego, la mediación docente, los programas socioemocionales estructurados y las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, proyectos colaborativos) favorecen la adquisición de habilidades de empatía, autorregulación, comunicación y convivencia. Por último, se marcan los desafíos que determinan la materialización de estas tácticas; la continuidad de enfoques educativos tradicionales, la falta de formación docente, la débil vinculación escuela-familia y la falta de un marco curricular. Los hallazgos muestran que para promover el desarrollo socioemocional es necesario un entramado teórico, pedagógico y de condiciones institucionales que aseguren procesos continuos y coherentes.

La revisión nos permite afirmar que la educación socioemocional no es

una educación que se tome como un anexo en el nivel inicial, sino que es un eje fundamental en el crecimiento de la infancia. Cada una de las competencias sociales y afectivas no únicamente posibilita que se abra espacio a la convivencia y con ello al aprendizaje, sino que se forma la base de un eventual bienestar, salud mental y participación social. No obstante, el análisis también indica que el seguimiento de la educación socioemocional en la práctica educativa sigue presentando importantes ausencias, como una serie de pedagogías centradas solo en lo cognitivo, deficiencia en la preparación docente, restricciones en la infraestructura y la carencia de directrices que contemplen el desarrollo infantil en su integralidad. Estas disyuntivas llaman a repensar la educación inicial en su dimensión más humana, relacional y afectiva, donde la escuela se transforme en un espacio que protege y acompaña la expresión emocional, la autonomía y la interacción de manera significativa. No se trata de la simple implementación de estrategias, sino de tener en cuenta cómo lo social y emocional impregna toda la experiencia escolar. Lo cual involucra un compromiso institucional, coherencia en la pedagogía y una amplia visión de lo que significa educar en la primera infancia.

REFERENCIAS

- Alcon, S., Shen, S., Wong, H., Rovnaghi, C., Truong, L., Vedelli, J., & Anand, K. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on early childhood development and mental health: A systematic review and meta-analysis of comparative studies. *Psychology International*, 6(4), 986–1012. <https://doi.org/10.3390/psycholint6040062>
- Arias, O., Hincapié, D., & Paredes, D. (2022). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Cadavid, C. A., Barrientos, S., Vera, L. A., & Hernández, M. (2023). Un paso hacia la inclusión: Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades sociales a través de la danza en personas en situación de discapacidad del grupo Lions Dance del Inder Medellín. *Horizontes Pedagógicos*, 25(2), 11–23. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/2746>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023a). *Panorama social de América Latina 2023: Hacia una recuperación sostenible con igualdad*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/69179-panorama-social-america-latina-caribe-2023-version-accesible>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023b). *Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>
- Denham, S., & Bassett, H. (2020). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/jrit-01-2019-0007>
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B.

- (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 6, Artículo 691670. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2.^a ed.). Norton.
- Esteves, A., Paredes, R., Paredes, C., & Yapuchura, C. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16–27. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000100016
- Estrada, E. G., Mamani, H. J., & Gallegos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio*, 39(1), 116–129. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1374>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar - ENDES 2023*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/5601739-peru-encuesta-demografica-y-de-salud-familiar-endes-2023>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Perú: Indicadores de educación según departamentos, 2014-2024*.
- Malavé, O., Lino, A., Morales, N., González, M., & Flores, E. (2025). Las actividades lúdicas como estrategia pedagógica para fortalecer habilidades sociales en la primera infancia. *Revista REG*, 4(4), 1509–1532. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.362>
- Mendoza, C. M., Bravo, A. X., Pozo, K. B., Morán, J. A., García, A. E., & Proaño, M. L. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: Importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 1–20. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Mujica, A. (2023). Primera infancia en América Latina: Manejo de las emociones

- e interacciones de calidad en pospandemia. *Rehuso*, 8(2), 78–92.
<https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843>
- Ordoñez, B. K., Fernández, L., & Sancho, D. (2026). Efectividad del aprendizaje basado en proyectos para la adquisición de habilidades sociales en niños: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1–12.
<https://zenodo.org/records/15501505>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *La educación patrimonio mundial: La educación en tiempos de transformación digital, sostenible, inclusiva y justa*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/05/actas-17-eide-10-05-2024-rev-final.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *What you need to know about early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). *Overcoming the health impact of COVID-19 on children and adolescents*. <https://www.who.int/europe/activities/considering-the-impact-of-covid-19-on-children>
- Salas, P., Asún, R., & Zúñiga, C. (2020). Construcción de un cuestionario de habilidades sociales para el contexto académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 49–63.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449008/html/>
- Shonkoff, J., Slopen, N., & Williams, D. (2021). Early childhood adversity, toxic stress, and the impacts of racism on the foundations of health. *Annual Review of Public Health*, 42, 115–134. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-101940>
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2025). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success. *Review of Economic Studies*, 92(1), 506–552.
<https://doi.org/10.1093/restud/rdae018>

- Sorrenti, G., et al. (2025). *The causal impact of socio-emotional skills training on life outcomes*. *The Review of Economic Studies*, 92(1), 506–547.
<https://doi.org/10.1093/restud/rdae018>
- Unuzungo, M. P., Balladares, C., Bravo, B., Gordon, C., Quito, L. M., & Fernández, G. D. (2022). Habilidades sociales: Desarrollo desde lo lúdico en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina*, 6(1), 544–559.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.