Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

Educación emocional y desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial

Emotional education and the development of social skills in early childhood education children

Carolina Elizabeth León Gómez[1], Gabriela Jazmín Fienco Barzola[2], María Cristina Vera Duque[3], Ruth Lelis Briones Fajardo[4], Paulette Marisol García Ramírez[5] y Tanya Maryuri Ramírez Briones[6]

[1] Universidad Bolivariana del Ecuador, carolina.leon@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0008-2814-5339, Ecuador
[2]Universidad Bolivariana del Ecuador, gabriela.fienco@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0003-7781-8361, Ecuador
[3]Universidad Bolivariana del Ecuador, mariac.vera@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0009-5168-0492, Ecuador
[4]Universidad Bolivariana del Ecuador, lelis.briones@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0002-1401-9493, Ecuador
[5]Universidad Estatal de Milagro, paulette.garcia@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0009-2923-3143, Ecuador
[6]Universidad de Guayaquil, maryuri.ramirez@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0003-1298-1408, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 24-06-2026
Revisado 21-07-2026
Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Educación emocional
Habilidades sociales
Educación inicial
Interacción infantil

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial de una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. La población y muestra estuvieron conformadas por 35 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se trabajó con la totalidad del grupo accesible. Para recopilar la información se empleó la técnica de observación directa y una guía estructurada de 10 ítems, distribuidos equitativamente entre las dos variables y valorados mediante una escala de frecuencia de cinco categorías. Los resultados mostraron una tendencia moderadamente favorable en educación emocional, principalmente en el reconocimiento de emociones propias y ajenas. En las habilidades sociales se identificó mejor desempeño en el respeto de turnos y el uso compartido de materiales, mientras que el inicio de interacciones, la cooperación y la resolución de conflictos presentaron mayores dificultades. Se concluyó que el fortalecimiento de la educación emocional favoreció las condiciones necesarias para la participación, la convivencia y la interacción entre compañeros, aunque se requirió mediación docente.

Keywords:

Emotional education
Social skills
Early childhood education
Child interaction

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between emotional education and the development of social skills in early childhood students from an educational institution in Guayaquil. A quantitative approach was adopted, with a descriptive-correlational scope, a nonexperimental design, and a cross-sectional timeframe. The population and sample consisted of 35 students selected through nonprobability convenience sampling, since the entire accessible group participated. Data were collected through direct observation using a structured 10-item observation guide, equally divided between the two variables and rated on a five-category frequency scale. Results showed a moderately favorable trend in emotional education, particularly in the recognition of children's own emotions and those expressed by peers. Regarding social skills, stronger performance was observed in turn-taking and sharing classroom materials, whereas initiating interactions, cooperating with classmates, and resolving disagreements presented greater difficulties. The study concluded that strengthening emotional education supported the conditions required for participation, coexistence, and interaction among peers. However, systematic teacher mediation remained necessary to help children regulate emotional responses, communicate their needs respectfully, join group activities, and develop more autonomous social behaviors within

the early childhood classroom, promoting a safe, inclusive, supportive, and participatory learning environment.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional constituye un componente esencial del desarrollo integral durante los primeros años, debido a que permite que los niños construyan recursos para reconocer sus estados afectivos, comprender las emociones ajenas y responder de manera apropiada ante diferentes situaciones. Las intervenciones socioemocionales aplicadas en contextos preescolares pueden fortalecer el bienestar, la adaptación escolar y las relaciones interpersonales desde edades tempranas (Djamnezhad et al., 2021). En el trabajo cotidiano del nivel inicial, esta formación adquiere sentido cuando el docente crea espacios seguros para que los niños expresen lo que sienten, escuchen a sus compañeros y aprendan a resolver las experiencias emocionales surgidas durante el juego.

Su incorporación al proceso educativo responde a la necesidad de superar una enseñanza centrada exclusivamente en capacidades cognitivas, pues el aprendizaje infantil también depende de la seguridad afectiva, la confianza y la disposición para relacionarse. Los programas fundamentados en evidencia muestran que la enseñanza sistemática de competencias emocionales puede prevenir dificultades conductuales y favorecer una participación más equilibrada en el aula (Aksoy & Gresham, 2024). En la práctica educativa, trabajar las emociones ayuda al niño a comunicar sus necesidades sin recurrir al aislamiento, el llanto persistente o las respuestas impulsivas, facilitando una convivencia en la que cada integrante pueda sentirse reconocido y acompañado.

Conceptualmente, la educación emocional puede entenderse como un proceso pedagógico intencional y continuo orientado al desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades para identificar, comprender, expresar y regular las emociones. Estas capacidades permiten interpretar las propias reacciones, reconocer las señales emocionales de otras personas y adecuar el comportamiento a las demandas del entorno social (Luo et al., 2025). Dentro del aula, este proceso se concreta mediante conversaciones, preguntas, representaciones y experiencias guiadas que enseñan al niño a nombrar lo que siente, explicar las causas de su malestar y buscar alternativas respetuosas para relacionarse.

Desde un enfoque basado en competencias, la educación emocional integra autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Tales componentes articulan dimensiones intrapersonales e interpersonales y se relacionan con menores dificultades emocionales, mayor conducta prosocial y mejores resultados de aprendizaje en niños preescolares (Martinsone et al., 2022). En la experiencia académica, estas competencias no se desarrollan mediante explicaciones aisladas, sino a través de oportunidades reiteradas para esperar turnos, solicitar ayuda, compartir materiales, reconocer el efecto de las propias acciones y participar en soluciones construidas junto con los compañeros.

Una primera característica de la educación emocional es su naturaleza progresiva, preventiva y evolutiva, porque acompaña los cambios que experimentan los niños en la expresión y regulación de sus emociones. La autorregulación comprende procesos cognitivos, conductuales y afectivos que permiten controlar impulsos y orientar las acciones hacia metas socialmente apropiadas (Korucu et al., 2022). Por esta razón, las actividades deben adecuarse a la edad, al lenguaje y a las experiencias previas del grupo, considerando que un niño de educación inicial necesita apoyos visuales, modelamiento y acompañamiento cercano antes de regular autónomamente una emoción intensa.

Otra característica corresponde a su carácter experiencial y activo, puesto que las emociones se aprenden en situaciones auténticas de intercambio, movimiento, exploración y juego. Las experiencias que articulan actividad física, cooperación y acompañamiento pedagógico pueden contribuir al crecimiento de las competencias socioemocionales en los entornos de educación y cuidado infantil (Zhang et al., 2024). En la dinámica escolar, canciones, cuentos, dramatizaciones, juegos corporales y representaciones de situaciones cotidianas permiten que los niños ensayen formas de expresar alegría, temor, tristeza o enojo sin sentirse evaluados únicamente por sus respuestas verbales.

La educación emocional posee también una naturaleza relacional, dado que la regulación infantil se construye inicialmente mediante la interacción con adultos que interpretan, contienen y orientan las emociones. Las respuestas docentes de aceptación, explicación y apoyo constituyen formas de socialización emocional que favorecen la regulación y la reincorporación del niño a las actividades escolares (Silkenbeumer et al., 2024). En el aula, el tono de voz, la escucha, la proximidad y la manera de intervenir ante un conflicto se convierten en modelos observables; por ello, la actuación serena del educador puede enseñar más que una instrucción verbal descontextualizada.

La importancia de la educación emocional en el nivel inicial se evidencia en su relación con la disposición para aprender y participar en experiencias académicas. Los niños que desarrollan conocimientos emocionales y estrategias de regulación suelen mostrar mayor involucramiento en las tareas, mejores condiciones para la alfabetización inicial y una interacción más favorable con sus educadores (Bailey et al., 2023). Desde la práctica pedagógica, un niño capaz de comunicar frustración, aceptar orientación y recuperar la calma dispone de mejores condiciones para escuchar un cuento, seguir consignas, explorar materiales y permanecer en actividades que requieren atención compartida.

Su relevancia se extiende al bienestar, la inclusión y la prevención de dificultades sociales, pues el desarrollo socioemocional permite que los niños se sientan seguros, valorados y capaces de integrarse al grupo. Las intervenciones orientadas a estas competencias han mostrado efectos favorables en el funcionamiento social, la inclusión y el bienestar escolar de los participantes (Hassani, 2024). En una institución educativa, esta formación puede reducir las barreras que enfrentan quienes muestran timidez, inseguridad o escasa iniciativa para acercarse a otros, generando situaciones estructuradas en las que todos tengan oportunidades reales de intervenir.

En el plano teórico, la educación emocional puede comprenderse desde el aprendizaje social, según el cual los niños adquieren comportamientos emocionales mediante observación, imitación, práctica y retroalimentación. La actuación del docente como modelo y mediador influye en la forma en que los niños interpretan las emociones y seleccionan respuestas ante situaciones de tensión (Silkenbeumer et al., 2024). Esta perspectiva se refleja cuando el educador verbaliza cómo recuperar la calma, muestra maneras respetuosas de expresar desacuerdo y reconoce públicamente las conductas de empatía, creando referencias concretas que posteriormente pueden reproducirse en las interacciones infantiles.

La perspectiva interactionista sostiene, a su vez, que la autorregulación emocional emerge de la relación dinámica entre características individuales y condiciones del entorno. La revisión desarrollada por Nilfyr y Plantin Ewe (2025) destaca que la regulación infantil no puede explicarse únicamente como una capacidad interna, porque depende de las oportunidades de participación, el apoyo adulto y la calidad de las interacciones. En la experiencia educativa, esta visión invita a evitar etiquetas como “poco sociable” o “desobediente” y a examinar si el ambiente ofrece tiempo, seguridad, materiales compartidos y mediaciones adecuadas para que el niño pueda involucrarse.

La relación entre educación emocional y habilidades sociales se establece porque comprender y regular las emociones facilita el acercamiento, la cooperación y la permanencia en los intercambios con otros niños. La regulación emocional mantiene una asociación positiva con las relaciones entre pares y con comportamientos integrados, tranquilos y prosociales durante la etapa preescolar (Qashmer, 2023). En el contexto del aula, un niño que reconoce su nerviosismo, tolera una negativa y expresa sus intereses mediante palabras posee mayores posibilidades de iniciar un juego, negociar roles y conservar la interacción con sus compañeros.

Las habilidades sociales representan un conjunto de capacidades indispensables para que los niños participen en actividades grupales, construyan amistades y se incorporen de manera activa a la vida escolar. El juego con pares proporciona experiencias de comunicación, intercambio emocional, cooperación, competencia y solución de conflictos que contribuyen al aprendizaje social (Gladh et al., 2022). En educación inicial, estas capacidades se observan cuando el niño se aproxima a otro, propone una actividad, responde a una invitación, presta un objeto o acepta modificar su idea para mantener el juego compartido.

Durante la primera infancia, el desarrollo social se encuentra estrechamente relacionado con el ajuste emocional y conductual. Una mayor competencia socioemocional se vincula con menor presencia de dificultades, mejor comportamiento prosocial y mayor participación en las experiencias de aprendizaje (Martinsone et al., 2022). Dentro del aula, la interacción frecuente con compañeros permite que el niño confronte perspectivas distintas, aprenda normas implícitas y descubra que su conducta produce respuestas en los demás, convirtiendo cada experiencia colectiva en una oportunidad para ampliar su repertorio interpersonal.

Conceptualmente, las habilidades sociales pueden definirse como comportamientos aprendidos que posibilitan una interacción eficaz y culturalmente pertinente con otras personas. Comprenden recursos prosociales, comunicativos y emocionales que permiten iniciar relaciones, responder a señales sociales y ajustar la conducta de acuerdo con las características del contexto (Thomas et al., 2023). En la experiencia escolar, estas habilidades se manifiestan mediante acciones concretas como saludar, mirar al interlocutor, escuchar, solicitar un turno, agradecer, colaborar y expresar desacuerdo sin agredir ni retirarse inmediatamente de la situación.

En términos operativos, las habilidades sociales incluyen comunicación, cooperación, empatía, asertividad, solución de problemas interpersonales y manejo de conflictos. Las intervenciones tempranas centradas en el entrenamiento de estas conductas producen mejoras en niños preescolares que presentan o se encuentran en riesgo de experimentar dificultades emocionales y comportamentales (Dong et al., 2023). En el trabajo pedagógico, su enseñanza requiere describir la conducta esperada, mostrarla, practicarla en situaciones

lúdicas y ofrecer retroalimentación, evitando suponer que todos los niños aprenderán espontáneamente a integrarse al grupo.

Una característica de las habilidades sociales es su carácter observable y contextual, pues no se reducen a una disposición interna, sino que se expresan mediante respuestas concretas ante personas y situaciones determinadas. La competencia socioemocional integra la capacidad de involucrarse en interacciones, interpretar señales afectivas y ajustar las respuestas de acuerdo con las demandas sociales (Boise & Knoche, 2024). En el aula, un niño puede conversar con el docente y permanecer silencioso frente a sus compañeros, lo que demuestra la necesidad de valorar su comportamiento en distintos momentos antes de concluir que posee o carece de una determinada habilidad.

La reciprocidad constituye otra característica fundamental, dado que la interacción social exige alternar iniciativas y respuestas para mantener una actividad común. El juego compartido se fortalece cuando los niños comprenden objetivos, tareas y roles, aunque algunos requieren instrucciones y estímulos del educador para sostener su participación (Gladh et al., 2022). En una situación cotidiana, no basta con que un niño permanezca cerca del grupo; es necesario que pueda responder a las propuestas, comunicar sus preferencias y aceptar modificaciones para construir una experiencia verdaderamente colaborativa.

El desarrollo de estas habilidades posee un carácter plástico y entrenable, especialmente durante los primeros años, cuando los patrones de relación aún se encuentran en formación. Las intervenciones basadas en actividades diseñadas para promover cooperación, comunicación y participación pueden producir mejoras significativas en las habilidades sociales de los niños preescolares (Yuan et al., 2025). Desde la práctica educativa, la repetición de juegos por parejas, desafíos colectivos y actividades con roles rotativos permite que los niños con menor iniciativa ensayen conductas sociales en condiciones predecibles, reduciendo gradualmente la inseguridad asociada al contacto con sus pares.

La importancia de las habilidades sociales en educación inicial radica en que posibilitan la pertenencia, la participación y la construcción de relaciones protectoras. La calidad de las experiencias preescolares se asocia con el desarrollo posterior de autorregulación emocional, conducta prosocial y adaptación social, lo que evidencia la influencia prolongada del entorno educativo temprano (Oppermann et al., 2023). En el aula, sentirse aceptado por los compañeros incrementa la disposición para explorar y comunicarse, mientras que la baja interacción puede limitar las experiencias de juego, aprendizaje cooperativo y reconocimiento dentro del grupo.

En la trayectoria escolar, estas habilidades contribuyen tanto al bienestar como al aprendizaje, porque permiten escuchar instrucciones, colaborar, solicitar ayuda y persistir frente a dificultades compartidas. Una amplia síntesis de intervenciones socioemocionales encontró mejoras en las competencias, las relaciones entre pares, el funcionamiento escolar y el rendimiento académico de los estudiantes participantes (Cipriano et al., 2023). En educación inicial, la capacidad para integrarse a una actividad grupal favorece el acceso a modelos lingüísticos, estrategias de resolución y experiencias que difícilmente se obtienen cuando el niño permanece aislado o participa únicamente con el adulto.

Desde la teoría sociocultural, las habilidades sociales se construyen mediante la participación guiada en prácticas compartidas, donde adultos y compañeros actúan como mediadores del aprendizaje. Los programas dirigidos a niños preescolares han mostrado que la enseñanza planificada, el diálogo y la práctica de competencias socioemocionales pueden mejorar distintas dimensiones de la interacción (Conceição et al., 2025). En el trabajo del nivel inicial, el educador proporciona andamiajes cuando organiza parejas compatibles, formula preguntas para iniciar conversaciones y acompaña al niño hasta que puede actuar con mayor autonomía dentro del grupo.

La perspectiva ecológica e interpersonal plantea que el desarrollo de las habilidades sociales depende de la articulación entre características infantiles, relaciones familiares, vínculo con el docente y experiencias con los pares. La calidad de la relación docente-niño puede mediar la conexión entre las habilidades sociales y la reducción de comportamientos problemáticos durante la etapa preescolar (Tutkun & Eskidemir Meral, 2025). En consecuencia, la baja interacción no debe atribuirse exclusivamente al niño, sino analizarse considerando las oportunidades ofrecidas por el ambiente, las formas de acompañamiento y las respuestas que recibe cuando intenta aproximarse a sus compañeros.

Cuando las habilidades sociales presentan un desarrollo limitado, pueden surgir dificultades para iniciar conversaciones, integrarse al juego, compartir recursos y mantener intercambios recíprocos. La evidencia señala que niveles reducidos de habilidades sociales se relacionan con mayores problemas conductuales y con relaciones menos favorables entre docentes y niños (Tutkun & Eskidemir Meral, 2025). En el escenario educativo, la baja interacción con los compañeros puede pasar inadvertida si el niño no interrumpe la clase, aunque su participación limitada reduzca oportunidades para aprender normas, resolver desacuerdos y experimentar vínculos de amistad.

La baja interacción también puede encontrarse vinculada con dificultades para reconocer, expresar o regular emociones en situaciones sociales. Los niños con mejor regulación emocional tienden a mostrar relaciones más positivas con sus pares, mientras que la inestabilidad afectiva puede dificultar la integración y la

conducta prosocial (Qashmer, 2023). En la práctica, el temor, la frustración o la inseguridad pueden conducir a evitar el contacto con otros, de manera que la escasa participación no siempre representa falta de interés, sino una posible carencia de recursos emocionales para afrontar el intercambio.

El problema puede intensificarse cuando la institución no desarrolla acciones sistemáticas para enseñar competencias emocionales y sociales. La literatura recomienda intervenciones planificadas, prácticas reiteradas y evaluación continua, en lugar de actividades ocasionales desconectadas de las situaciones reales del aula (Aksoy & Gresham, 2024). En una jornada escolar, pedir al niño que "juegue con los demás" resulta insuficiente cuando no se le ofrecen modelos, compañeros mediadores, roles comprensibles o estrategias para iniciar la conversación, solicitar participación y responder ante una negativa.

En una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil se identificó, a partir de la observación de un estudiante del nivel inicial, una baja interacción con sus compañeros durante las experiencias escolares. Los programas socioemocionales implementados en la primera infancia han demostrado que la enseñanza intencional puede fortalecer la regulación, la cooperación y la adaptación dentro del aula (Hosokawa et al., 2024). La situación observada plantea la necesidad de examinar el fenómeno en el contexto educativo, evitando interpretaciones basadas únicamente en impresiones y considerando la posible relación entre las oportunidades de educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales.

En atención a esta problemática, el objetivo general del estudio consistió en determinar la relación entre la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en niños del nivel inicial de una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. La investigación se justificó por la necesidad de generar información cuantitativa que permitiera comprender si las experiencias orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de emociones se vinculaban con la interacción entre compañeros, proporcionando una base objetiva para orientar futuras decisiones pedagógicas y acciones de acompañamiento dentro de la institución.

La pertinencia académica del estudio se fundamentó en la necesidad de ampliar la evidencia disponible en contextos específicos de educación inicial, debido a que aún existen vacíos relacionados con la implementación, evaluación y adaptación de las intervenciones socioemocionales dirigidas a niños menores de siete años (Djamnezhad et al., 2021). En el contexto institucional, analizar ambas variables permitiría reconocer necesidades educativas que pueden permanecer ocultas tras una conducta aparentemente tranquila y contribuiría al diseño de experiencias inclusivas destinadas a fortalecer la participación, la convivencia y la formación integral desde los primeros años.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, debido a que se recopilaron datos numéricos sobre la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial. El estudio presentó un alcance descriptivo-correlacional, puesto que se caracterizaron las conductas observadas y se examinó la relación existente entre ambas variables. Este enfoque permitió analizar objetivamente las manifestaciones emocionales y sociales de los participantes dentro de su entorno educativo habitual.

Se empleó un diseño no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente y los comportamientos infantiles se registraron tal como ocurrieron en el contexto escolar. El estudio fue de corte transversal porque la información se recolectó durante un periodo determinado, sin realizar seguimiento longitudinal a los participantes. La observación se efectuó durante actividades pedagógicas, recreativas y de interacción grupal desarrolladas en la jornada escolar.

La población estuvo conformada por 35 estudiantes de educación inicial pertenecientes a una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. Debido al número accesible de participantes, se trabajó con la totalidad de la población, por lo que la muestra quedó constituida por los mismos 35 niños. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad, accesibilidad y autorización institucional para observar al grupo seleccionado.

La técnica utilizada para la recolección de información fue la observación directa, porque permitió registrar las manifestaciones emocionales y sociales de los niños en situaciones reales de convivencia. Como instrumento se aplicó una guía de observación estructurada integrada por 10 ítems. Los primeros cinco ítems evaluaron la educación emocional, mientras que los cinco restantes valoraron el desarrollo de habilidades sociales durante las actividades escolares.

La guía de observación se aplicó de manera presencial durante diferentes momentos de la jornada educativa, procurando no alterar el comportamiento habitual de los estudiantes. Cada indicador se valoró mediante una escala de frecuencia de cinco categorías: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Los datos obtenidos se organizaron en una matriz digital y posteriormente se procesaron mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para interpretar las tendencias de cada ítem.

Durante el desarrollo del estudio se respetaron los principios éticos de confidencialidad, respeto, protección de la identidad y participación responsable. Se contó con la autorización de la institución educativa y se evitó registrar información que permitiera identificar individualmente a los niños. La observación se realizó exclusivamente con fines académicos, sin emitir diagnósticos clínicos ni ocasionar modificaciones que pudieran afectar el bienestar, la dignidad o la dinámica escolar de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizaron de acuerdo con los 10 ítems de la guía de observación aplicada a los 35 estudiantes de educación inicial. Para cada indicador se calcularon las frecuencias y los porcentajes correspondientes a las categorías nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Debido al redondeo de los valores porcentuales, algunas distribuciones pudieron presentar una diferencia mínima respecto al 100 %.

Tabla 1: Reconoce sus emociones cuando experimenta alegría, tristeza, temor o enojo

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2,9 %
Casi nunca	3	8,6 %
Algunas veces	8	22,9 %
Casi siempre	14	40,0 %
Siempre	9	25,7 %
Total	**35**	**100,0 %**

Los resultados del primer ítem mostraron una tendencia favorable en el reconocimiento de las emociones, debido a que el 40,0 % de los estudiantes casi siempre identificó sus estados emocionales y el 25,7 % lo hizo siempre. En conjunto, el 65,7 % evidenció un desempeño positivo en este indicador. No obstante, el 22,9 % reconoció sus emociones solamente algunas veces, mientras que un grupo reducido presentó mayores dificultades. Estos datos indicaron que la mayoría había desarrollado nociones emocionales básicas, aunque todavía se requería fortalecer su identificación en situaciones de temor, enojo o frustración.

Tabla 2: Expresa verbal o gestualmente lo que siente ante una situación escolar

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,7 %
Casi nunca	4	11,4 %
Algunas veces	9	25,7 %
Casi siempre	13	37,1 %
Siempre	7	20,0 %
Total	**35**	**100,0 %**

En el segundo ítem se identificó que el 37,1 % de los niños casi siempre expresó sus emociones mediante palabras, gestos o movimientos, mientras que el 20,0 % lo hizo de manera constante. La tendencia favorable alcanzó el 57,1 %, lo que reflejó una capacidad moderada para comunicar sentimientos dentro del contexto escolar. El 25,7 % manifestó sus emociones algunas veces y el 17,1 % presentó poca frecuencia en esta conducta. La distribución evidenció que varios estudiantes aún necesitaron acompañamiento para verbalizar su malestar, especialmente durante conflictos o actividades que les generaron inseguridad.

Tabla 3: Regula sus reacciones emocionales con apoyo del docente

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,7 %
Casi nunca	5	14,3 %
Algunas veces	10	28,6 %
Casi siempre	12	34,3 %
Siempre	6	17,1 %
Total	**35**	**100,0 %**

La regulación emocional con apoyo docente presentó una tendencia moderadamente favorable, puesto que el 34,3 % casi siempre logró controlar sus reacciones y el 17,1 % lo consiguió siempre. Sin embargo, el 28,6 % reguló sus respuestas únicamente algunas veces y el 20,0 % evidenció dificultades frecuentes. Los resultados mostraron que una parte importante de los estudiantes dependió de la mediación del educador para recuperar la calma, aceptar límites o reincorporarse a una actividad. Esta situación confirmó la necesidad de mantener estrategias pedagógicas sistemáticas para desarrollar progresivamente la autorregulación.

Tabla 4: Identifica las emociones manifestadas por sus compañeros

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2,9 %
Casi nunca	4	11,4 %
Algunas veces	8	22,9 %
Casi siempre	15	42,9 %
Siempre	7	20,0 %
Total	**35**	**100,0 %**

En relación con la identificación de emociones ajenas, el 42,9 % de los participantes casi siempre reconoció los sentimientos de sus compañeros y el 20,0 % realizó esta acción de manera permanente. El porcentaje favorable se situó en el 62,9 %, mostrando que la mayoría interpretó expresiones de alegría, tristeza o enojo presentes en el grupo. A pesar de este resultado, el 22,9 % solo identificó dichas manifestaciones algunas veces y el 14,3 % mostró una frecuencia limitada. Los datos señalaron que la conciencia emocional interpersonal estuvo presente, aunque no siempre se transformó en respuestas de acercamiento, ayuda o interacción.

Tabla 5: Comunica sus necesidades emocionales sin recurrir a conductas agresivas

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,7 %
Casi nunca	3	8,6 %
Algunas veces	9	25,7 %
Casi siempre	14	40,0 %
Siempre	7	20,0 %
Total	**35**	**100,0 %**

Los datos del quinto indicador revelaron que el 40,0 % de los niños casi siempre comunicó sus necesidades emocionales sin recurrir a comportamientos agresivos, mientras que el 20,0 % mantuvo esta conducta de forma constante. La valoración positiva representó el 60,0 % de la muestra, evidenciando un nivel adecuado en la mayoría de los casos. El 25,7 % consiguió expresarse respetuosamente solo en determinadas situaciones y el 14,3 % presentó dificultades más frecuentes. Esto mostró que todavía fue necesario trabajar el uso del lenguaje, la solicitud de ayuda y la expresión respetuosa del desacuerdo.

Tabla 6: Inicia interacciones con sus compañeros durante las actividades escolares

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	11,4 %
Casi nunca	7	20,0 %
Algunas veces	11	31,4 %
Casi siempre	9	25,7 %
Siempre	4	11,4 %
Total	**35**	**100,0 %**

El inicio espontáneo de interacciones presentó uno de los resultados menos favorables del estudio. Únicamente el 25,7 % casi siempre se acercó a sus compañeros y el 11,4 % lo hizo siempre, alcanzando en conjunto el 37,1 %. El 31,4 % inició contactos sociales algunas veces, mientras que otro 31,4 % nunca o casi nunca mostró esta conducta. La distribución fue coherente con el problema observado, relacionado con la baja interacción entre pares, y evidenció que varios niños necesitaron mediación, confianza y actividades organizadas para aproximarse a otros estudiantes.

Tabla 7: Participa en juegos y actividades grupales con otros niños

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	8,6 %
Casi nunca	6	17,1 %
Algunas veces	10	28,6 %
Casi siempre	11	31,4 %
Siempre	5	14,3 %
Total	**35**	**100,0 %**

La participación en juegos grupales reflejó una tendencia ligeramente favorable, dado que el 31,4 % de los estudiantes casi siempre se integró a estas experiencias y el 14,3 % participó permanentemente. El 45,7 % mostró una participación frecuente, aunque el 28,6 % se incorporó únicamente algunas veces. Por su parte, el 25,7 % nunca o casi nunca intervino en actividades compartidas. Estos resultados indicaron que la presencia física dentro del grupo no garantizó una participación activa, por lo que fue necesario promover juegos con roles definidos y acompañamiento gradual.

Tabla 8: Comparte materiales y respeta los turnos establecidos

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,7 %
Casi nunca	4	11,4 %
Algunas veces	8	22,9 %
Casi siempre	13	37,1 %
Siempre	8	22,9 %
Total	**35**	**100,0 %**

El respeto de turnos y el uso compartido de materiales presentó una valoración favorable en el 60,0 % de los estudiantes. El 37,1 % casi siempre cumplió estas normas y el 22,9 % las mantuvo de manera constante durante las actividades. Un porcentaje similar, correspondiente al 22,9 %, compartió y esperó su turno solamente algunas veces, mientras que el 17,1 % manifestó mayores dificultades. La tendencia indicó que las normas básicas de convivencia habían sido comprendidas por la mayoría, aunque su aplicación dependió del interés por el material y del nivel de acompañamiento del docente.

Tabla 9. Coopera con sus compañeros para cumplir tareas comunes

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	8,6 %
Casi nunca	5	14,3 %
Algunas veces	11	31,4 %
Casi siempre	10	28,6 %
Siempre	6	17,1 %
Total	**35**	**100,0 %**

La cooperación para alcanzar objetivos comunes se ubicó en un nivel moderado, puesto que el 28,6 % casi siempre colaboró con sus compañeros y el 17,1 % lo hizo permanentemente. El 31,4 % manifestó esta conducta algunas veces, convirtiéndose en la categoría con mayor frecuencia. En contraste, el 22,9 % nunca o casi nunca cooperó durante las actividades observadas. Los hallazgos mostraron que parte del grupo logró trabajar colectivamente, pero varios estudiantes necesitaron instrucciones más claras sobre las funciones, los turnos y las responsabilidades dentro de una tarea compartida.

Tabla 10: Resuelve desacuerdos mediante el diálogo o con la mediación del docente

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	11,4 %
Casi nunca	6	17,1 %
Algunas veces	11	31,4 %
Casi siempre	10	28,6 %
Siempre	4	11,4 %
Total	**35**	**100,0 %**

La resolución dialogada de desacuerdos evidenció una tendencia moderada, ya que el 28,6 % casi siempre afrontó los conflictos mediante palabras o con ayuda del educador, mientras que el 11,4 % actuó de esta forma constantemente. El 31,4 % logró resolver las diferencias solo algunas veces y el 28,5 % presentó una frecuencia baja en este indicador. Estos resultados mostraron que la gestión de conflictos constituyó una necesidad relevante dentro del grupo. La limitada capacidad para expresar desacuerdos y negociar soluciones pudo afectar la continuidad del juego y reducir las oportunidades de interacción entre compañeros.

En términos generales, la variable educación emocional presentó resultados moderadamente favorables, especialmente en el reconocimiento de emociones propias y ajenas. Las mayores dificultades se concentraron en la regulación emocional y en la expresión de sentimientos durante situaciones de tensión. En cuanto a las habilidades sociales, se observaron mejores resultados en el respeto de turnos y el uso compartido de materiales, mientras que el inicio de interacciones, la cooperación y la resolución de conflictos alcanzaron porcentajes inferiores. La tendencia global permitió reconocer una posible correspondencia entre las competencias emocionales y la capacidad de los estudiantes para relacionarse activamente con sus compañeros.

Los resultados evidenciaron que la educación emocional alcanzó una tendencia moderadamente favorable, especialmente en el reconocimiento de emociones propias y ajenas. La mayoría de los estudiantes identificó con frecuencia estados como alegría, tristeza, temor o enojo, aunque una proporción importante todavía requirió acompañamiento para comprenderlos en situaciones de mayor tensión. Estos hallazgos coincidieron con lo planteado por Luo et al. (2025), quienes señalaron que la competencia emocional permitió interpretar las propias reacciones y reconocer señales afectivas en los demás. Desde la práctica educativa, se observó que los niños respondieron mejor cuando las emociones fueron abordadas mediante expresiones gestuales, experiencias cotidianas y situaciones cercanas a su realidad.

La regulación emocional presentó resultados inferiores respecto al reconocimiento de emociones, debido a que varios participantes controlaron sus reacciones únicamente algunas veces o dependieron de la intervención del docente. Este comportamiento guardó relación con lo expuesto por Korucu et al. (2022), quienes sostuvieron que la autorregulación integró procesos cognitivos, conductuales y emocionales que se desarrollaron progresivamente durante la etapa preescolar. También se vinculó con los planteamientos de Silkenbeumer et al. (2024), al destacar que la respuesta de aceptación y apoyo del educador favoreció la recuperación emocional del niño. En el grupo estudiado, la mediación docente resultó necesaria para ayudar a los estudiantes a expresar su malestar, recuperar la calma y continuar participando en las actividades.

En cuanto a las habilidades sociales, el inicio espontáneo de interacciones con los compañeros constituyó el indicador de menor desempeño. Una parte considerable de los estudiantes nunca, casi nunca o solo algunas veces se acercó a otros niños para comenzar conversaciones o incorporarse al juego. Este resultado coincidió con Gladh et al. (2022), quienes señalaron que algunos niños necesitaron instrucciones, estímulos y apoyo educativo para sostener su participación en experiencias compartidas. La baja iniciativa observada confirmó que permanecer cerca de los compañeros no representó necesariamente una interacción efectiva, pues varios estudiantes requirieron invitaciones directas, roles definidos y actividades estructuradas para integrarse al grupo.

La participación en juegos, la cooperación y la resolución de desacuerdos también mostraron niveles moderados. Aunque algunos niños compartieron materiales y respetaron turnos con frecuencia, otros presentaron dificultades para trabajar con sus pares, negociar decisiones o mantener el diálogo durante los conflictos. Estos resultados fueron consistentes con Dong et al. (2023), quienes identificaron que las intervenciones tempranas centradas en habilidades sociales podían mejorar la comunicación, la cooperación y el manejo de problemas interpersonales. De manera semejante, Yuan et al. (2025) sostuvieron que las actividades diseñadas de forma intencional favorecieron el aprendizaje de conductas sociales. En el contexto analizado, las tareas grupales produjeron mejores respuestas cuando el docente explicó claramente las funciones y acompañó el intercambio entre los participantes.

La tendencia conjunta permitió sostener que la educación emocional se relacionó con el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que los estudiantes que reconocieron, expresaron y regularon sus emociones

con mayor frecuencia también mostraron mejores condiciones para compartir, cooperar y relacionarse con sus compañeros. Esta correspondencia coincidió con Qashmer (2023), quien encontró una asociación positiva entre regulación emocional y relaciones entre pares, así como con Martinsone et al. (2022), quienes relacionaron la competencia socioemocional con la conducta prosocial y la participación escolar. Por tanto, los resultados respaldaron la necesidad de integrar experiencias emocionales y sociales dentro de la planificación educativa, especialmente para atender la baja interacción observada en algunos niños del nivel inicial.

Los resultados evidenciaron que la educación emocional alcanzó una tendencia moderadamente favorable, especialmente en el reconocimiento de emociones propias y ajenas. La mayoría de los estudiantes identificó con frecuencia estados como alegría, tristeza, temor o enojo, aunque una proporción importante todavía requirió acompañamiento para comprenderlos en situaciones de mayor tensión. Estos hallazgos coincidieron con lo planteado por Luo et al. (2025), quienes señalaron que la competencia emocional permitió interpretar las propias reacciones y reconocer señales afectivas en los demás. Desde la práctica educativa, se observó que los niños respondieron mejor cuando las emociones fueron abordadas mediante expresiones gestuales, experiencias cotidianas y situaciones cercanas a su realidad.

La regulación emocional presentó resultados inferiores respecto al reconocimiento de emociones, debido a que varios participantes controlaron sus reacciones únicamente algunas veces o dependieron de la intervención del docente. Este comportamiento guardó relación con lo expuesto por Korucu et al. (2022), quienes sostuvieron que la autorregulación integró procesos cognitivos, conductuales y emocionales que se desarrollaron progresivamente durante la etapa preescolar. También se vinculó con los planteamientos de Silkenbeumer et al. (2024), al destacar que la respuesta de aceptación y apoyo del educador favoreció la recuperación emocional del niño. En el grupo estudiado, la mediación docente resultó necesaria para ayudar a los estudiantes a expresar su malestar, recuperar la calma y continuar participando en las actividades.

En cuanto a las habilidades sociales, el inicio espontáneo de interacciones con los compañeros constituyó el indicador de menor desempeño. Una parte considerable de los estudiantes nunca, casi nunca o solo algunas veces se acercó a otros niños para comenzar conversaciones o incorporarse al juego. Este resultado coincidió con Gladh et al. (2022), quienes señalaron que algunos niños necesitaron instrucciones, estímulos y apoyo educativo para sostener su participación en experiencias compartidas. La baja iniciativa observada confirmó que permanecer cerca de los compañeros no representó necesariamente una interacción efectiva, pues varios estudiantes requirieron invitaciones directas, roles definidos y actividades estructuradas para integrarse al grupo.

La participación en juegos, la cooperación y la resolución de desacuerdos también mostraron niveles moderados. Aunque algunos niños compartieron materiales y respetaron turnos con frecuencia, otros presentaron dificultades para trabajar con sus pares, negociar decisiones o mantener el diálogo durante los conflictos. Estos resultados fueron consistentes con Dong et al. (2023), quienes identificaron que las intervenciones tempranas centradas en habilidades sociales podían mejorar la comunicación, la cooperación y el manejo de problemas interpersonales. De manera semejante, Yuan et al. (2025) sostuvieron que las actividades diseñadas de forma intencional favorecieron el aprendizaje de conductas sociales. En el contexto analizado, las tareas grupales produjeron mejores respuestas cuando el docente explicó claramente las funciones y acompañó el intercambio entre los participantes.

La tendencia conjunta permitió sostener que la educación emocional se relacionó con el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que los estudiantes que reconocieron, expresaron y regularon sus emociones con mayor frecuencia también mostraron mejores condiciones para compartir, cooperar y relacionarse con sus compañeros. Esta correspondencia coincidió con Qashmer (2023), quien encontró una asociación positiva entre regulación emocional y relaciones entre pares, así como con Martinsone et al. (2022), quienes relacionaron la competencia socioemocional con la conducta prosocial y la participación escolar. Por tanto, los resultados respaldaron la necesidad de integrar experiencias emocionales y sociales dentro de la planificación educativa, especialmente para atender la baja interacción observada en algunos niños del nivel inicial.

CONCLUSIÓN

Los resultados permitieron concluir que la educación emocional alcanzó un nivel moderadamente favorable en los estudiantes de educación inicial. La mayoría reconoció sus emociones y las manifestaciones afectivas de sus compañeros con una frecuencia adecuada; sin embargo, se identificaron dificultades en la regulación de reacciones y en la expresión de necesidades durante situaciones de tensión. Estos hallazgos evidenciaron que el reconocimiento emocional estuvo más desarrollado que la capacidad para controlar impulsos y comunicar el malestar. Por ello, el acompañamiento docente continuó siendo necesario para favorecer respuestas emocionales más autónomas y equilibradas.

En relación con las habilidades sociales, los estudiantes mostraron mejores resultados en el respeto de turnos y en el uso compartido de materiales. En contraste, el inicio espontáneo de interacciones, la cooperación, la participación grupal y la resolución de desacuerdos presentaron niveles inferiores. Esta situación confirmó la existencia de dificultades para establecer vínculos activos con los compañeros, especialmente en los niños que necesitaron invitaciones directas para incorporarse a los juegos. La baja interacción observada no implicó una ausencia completa de capacidades sociales, sino la necesidad de oportunidades estructuradas para desarrollarlas.

El análisis conjunto permitió concluir que la educación emocional se vinculó con el desarrollo de las habilidades sociales en los niños estudiados. Quienes reconocieron y comunicaron sus emociones con mayor frecuencia también presentaron mejores condiciones para compartir, cooperar y participar en actividades colectivas. Aunque el estudio describió tendencias y no permitió establecer relaciones causales definitivas, los resultados respaldaron la importancia de trabajar ambas variables de manera integrada. De esta forma, se respondió al objetivo general al identificar una correspondencia entre las competencias emocionales y las conductas sociales observadas en el aula.

Se recomendó incorporar actividades permanentes de educación emocional dentro de la planificación del nivel inicial. Estas acciones podrían incluir cuentos, dramatizaciones, tarjetas de emociones, juegos de roles, ejercicios de respiración y conversaciones guiadas sobre situaciones cotidianas. Su aplicación debería realizarse de forma progresiva y vinculada con experiencias reales del aula, evitando limitar el aprendizaje emocional a actividades aisladas. También sería conveniente registrar periódicamente los avances de cada estudiante para adaptar el acompañamiento a sus necesidades particulares.

Se recomendó fortalecer las habilidades sociales mediante juegos cooperativos, tareas por parejas y actividades grupales con funciones claramente definidas. Los niños con menor iniciativa deberían recibir apoyos graduales para acercarse a sus compañeros, formular invitaciones y mantener intercambios sencillos. La participación del docente tendría que centrarse en modelar conductas, facilitar el diálogo y disminuir la ayuda conforme aumente la autonomía infantil. También resultaría pertinente involucrar a las familias para mantener criterios comunes sobre la expresión emocional, la convivencia y la resolución respetuosa de conflictos.

Como implicación práctica, los resultados podrían orientar el diseño de una estrategia pedagógica institucional dirigida a fortalecer simultáneamente la educación emocional y las habilidades sociales. Esta propuesta podría aplicarse durante las rutinas, los espacios de juego y las actividades colaborativas, priorizando a los estudiantes que presenten baja interacción con sus pares. La guía de observación utilizada serviría como recurso de seguimiento para comparar avances y reconocer indicadores que requieran mayor atención. Su aplicación sistemática contribuiría a construir un entorno más inclusivo, participativo y favorable para el desarrollo integral de los niños de educación inicial.

REFERENCIAS

Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 11*(3), 201–217. https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227

Bailey, C. S., Martinez, O., & DiDomizio, E. (2023). Social and emotional learning and early literacy skills: A quasi-experimental study of RULER. *Education Sciences, 13*(4), 397. https://doi.org/10.3390/educsci13040397

Boise, C., & Knoche, L. L. (2024). Social–emotional competence for children with identified developmental concerns: The impact of parenting and executive function. *Behavioral Sciences, 14*(12), 1232. https://doi.org/10.3390/bs14121232

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., & 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

Conceição, C., Cadima, J., Camacho, A., & Alves, D. (2025). Testing the effectiveness of a social and emotional skill program for preschool children. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01909-8

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*, 691670. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670

Dong, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z., & Bowman-Perrott, L. (2023). A meta-analysis of social skills interventions for preschoolers with or at risk of early emotional and behavioral problems. *Behavioral Sciences, 13*(11), 940. https://doi.org/10.3390/bs13110940

Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education, 7*, 943601. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.943601

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention, 36*, 200365. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology, 12*, 761. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w

Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology, 12*, 717317. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317

Luo, L., Jin, S., & Huang, Q. (2025). Emotional competence and problem behavior of left-behind preschool children: The roles of self-regulation and authoritative grandparenting styles. *Frontiers in Education, 10*, 1522792. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522792

Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O'Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology, 12*, 760782. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782

Nilfyr, K., & Plantin Ewe, L. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences, 15*(2), 137. https://doi.org/10.3390/educsci15020137

Oppermann, E., Lehrl, S., & Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 63*, 133–144. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002

Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6-year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology, 14*, 1180223. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223

Silkenbeumer, J., Lüken, L. M., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care: How preschool teachers support children's emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4*, 100057. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057

Thomas, S., Kågström, A., Eichas, K., Inam, A., Ferrer-Wreder, L., & Eninger, L. (2023). Children's social emotional competence in Pakistan and Sweden: Factor structure and measurement invariance of the Social Competence Scale—Teacher edition. *Frontiers in Psychology, 13*, 1020963. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1020963

Tutkun, C., & Eskidemir Meral, S. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem and teacher-child relationship: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology, 16*, 1453193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193

Yuan, Y., Liu, W., Yi, J., & Li, X. (2025). Designed physical activities targeting social skills in preschoolers: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 16*, 1585415. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585415

Zhang, J., Sloss, I. M., Maguire, N., & Browne, D. T. (2024). Physical activity and social-emotional learning in Canadian children: Multilevel perspectives within an early childhood education and care setting. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4*, 100069. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100069