Role play as an educational strategy to strengthen basic social skills in early childhood.

Yessenia Fiorely Solano Rojas Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

This article is based on applied research aimed at determining the effectiveness of the role-play program “Together is Better” in developing basic social skills in four-year-old children at an educational institution in Chiclayo. A quantitative approach with a pre-experimental design (pre-test–intervention–post-test) was used. The sample, selected for convenience, consisted of 27 students. The dependent variable (basic social skills) was assessed using an observation guide based on the Social Interaction Skills Questionnaire (CHIS), validated by expert judgment (V de Aiken = 1.00) and with adequate reliability (α = 0.837). The initial results showed a predominance of the basic level; after the application of 12 role-play workshops (spontaneous, guided, with materials, in small groups, and with conflict resolution), 77.78% reached the intermediate level and 22.22% reached the advanced level. It is concluded that the role-play strategy, structured within constructivist and experiential frameworks, significantly improves positive social expression, interpersonal communication, and cooperation and assistance in early childhood education.

Introducción

El desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia es fundamental para la convivencia, la autorregulación y el aprendizaje, ya que permite anticipar una mejor adaptación escolar, una mayor participación prosocial y trayectorias académicas más favorables (Hosokawa et al., 2024; UNESCO, 2024). No obstante, los indicadores revelan brechas importantes en estas competencias. En Ecuador, Caicedo et al. (2024) informan que solo el 31% de los niños de cinco años alcanza un nivel alto en «relacionarse», mientras que el 54% permanece en un nivel medio, lo que refleja limitaciones en cooperación, solicitud de ayuda e integración con sus pares. La interrupción de las interacciones sociales debido a la COVID-19 acentuó estas dificultades (UNICEF, 2021), y la CEPAL advierte que la población de cero a ocho años ha vivido al menos la mitad de su vida en situaciones de emergencia, con consecuencias sobre su desarrollo integral (CEPAL, 2023).

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) promueve, desde el nivel inicial, la comunicación, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos mediante estrategias lúdicas y evaluación formativa. Sin embargo, Talavera-Sánchez (2023) señala que, si bien el 88,98% de los niños de cinco años presenta afirmación personal, solo el 55,08% expresa adecuadamente sus emociones, lo que evidencia dificultades para regularlas en situaciones sociales. A nivel clínico, se reporta que el 57,8% de las atenciones a niños preescolares corresponde a problemas relacionados con habilidades sociales, frente al 31,2% en edad escolar (Guevara-Tirado & Mendoza-Merino, 2022). Esta situación también se manifiesta en una institución educativa de Chiclayo, donde persisten dificultades para saludar, esperar turnos, pedir ayuda y resolver conflictos menores, lo que afecta la participación y el clima del aula.

Frente a esta situación, diversas experiencias nacionales han demostrado que los programas breves y estructurados de educación socioemocional, aplicados en escolares peruanos, generan mejoras significativas en el cociente emocional, las competencias intra e interpersonales, el manejo del estrés y el estado de ánimo, mediante dinámicas lúdicas y juegos de rol en el aula (Quispe, 2021). Asimismo, intervenciones en educación inicial enfocadas en el clima afectivo muestran que un

entorno emocionalmente seguro, promovido a través de programas como la pedagogía de la ternura, reduce considerablemente la agresividad física, verbal y psicológica (Cajusol & Fernández-Otoya, 2021). Estas condiciones favorecen interacciones positivas, como el respeto de los turnos, la cooperación y la solicitud de ayuda, elementos clave para desplegar el potencial formativo del juego de roles.

Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo fundamentar y describir la efectividad del programa de juego de roles «Juntos es mejor» para fortalecer habilidades sociales básicas en niños de cuatro años de una institución educativa de Chiclayo. Esta propuesta se justifica por su pertinencia para el aprendizaje y la convivencia escolar, su respaldo empírico a nivel nacional e internacional y su viabilidad: es adaptable, de bajo costo y coherente con el Currículo Nacional de Educación Básica. El programa se estructura en 12 sesiones, distribuidas en tres dimensiones: expresión social positiva, comunicación interpersonal y cooperación/ayuda; con estrategias como el modelado docente, la práctica guiada, la retroalimentación descriptiva y cierres metacognitivos breves que favorecen la transferencia a la vida diaria del aula.

Asimismo, el sustento teórico se articula desde cuatro enfoques complementarios. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye socialmente y que el andamiaje docente regula la acción; en este contexto, el juego de roles constituye un espacio seguro para ensayar conductas, asumir perspectivas, practicar turnos y negociar significados. Esta visión converge con Bandura, quien resalta el papel del modelado, la autoeficacia y el refuerzo en el desarrollo de habilidades (Biyikoglu & Cavusoglu, 2024), y se vincula con Piaget (1929), que destaca el valor del juego simbólico en la etapa preoperatoria. Además, el programa se organiza en función del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015). La evidencia reciente respalda esta base conceptual, mostrando mejoras en la expresión social, la comunicación y la cooperación (Fikri & Tegeh, 2022; Ramos-Galarza, 2021).

En términos metodológicos, se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental de un solo grupo, con mediciones antes y después de la intervención, lo cual resulta adecuado para estimar cambios atribuibles a una estrategia pedagógica en condiciones reales de aula (Creswell & Creswell, 2022). Las habilidades sociales se definieron en tres dimensiones clave: expresión social positiva, comunicación interpersonal y cooperación y apoyo, a partir de una guía de observación adaptada del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) y validada por juicio de expertos, en concordancia con referentes clásicos y actuales del campo (Caballo, 2007; Monjas & González, 1998).

De acuerdo con lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos: (a) diagnosticar el nivel inicial de habilidades sociales básicas del grupo; (b) implementar el programa «Juntos es mejor» en diversas modalidades de juego —espontáneo, guiado, estructurado y centrado en la resolución de conflictos—; y (c) evaluar los cambios entre la línea base y el postest, con el fin de aportar evidencia útil para la mejora de la práctica docente en el nivel inicial. Esta secuencia organiza el desarrollo del artículo, que presenta el sustento teórico y metodológico, describe la intervención realizada y analiza sus implicancias pedagógicas, sin anticipar los resultados (Wilkinson & Potts, 2022).

Materiales y método

Se trabajó con un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental de un solo grupo (pretest–intervención–postest), lo cual resulta útil para observar cambios en contextos reales de aula cuando no es posible contar con un grupo control (Creswell & Creswell, 2022). La intervención se desarrolló en una institución pública de educación inicial en Chiclayo, con 27 niños de cuatro años seleccionados por conveniencia, con autorización institucional y con consentimiento informado de sus apoderados. El programa «Juntos es mejor» consistió en 12 talleres de 45 a 50 minutos, realizados dos veces por semana, organizados en cuatro momentos: activación, modelado docente,

juego de roles (guiado o semiguiado) y cierre reflexivo. Se utilizaron materiales como disfraces, tarjetas de diálogo y objetos simbólicos para promover el uso del lenguaje en turnos, la cortesía y la resolución de conflictos, desde un enfoque sociocultural y de aprendizaje experiencial (Vygotsky, 1978; Kolb, 2015).

Para recoger la información, se empleó una guía de observación adaptada del CHIS, con 27 ítems en una escala Likert de cuatro niveles. Mostró una validez de contenido alta (V de Aiken = 1,00) y una confiabilidad aceptable (α = 0,837), lo que respalda su uso con fines evaluativos (Medina et al., 2023). El pretest se aplicó durante actividades habituales del aula y, tras los talleres, se repitió en condiciones similares. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y la prueba t de Student para muestras relacionadas (α = 0,05), incluyendo el tamaño del efecto cuando fue pertinente. El estudio respetó principios éticos como la beneficencia, la no maleficencia, la autonomía y la justicia.

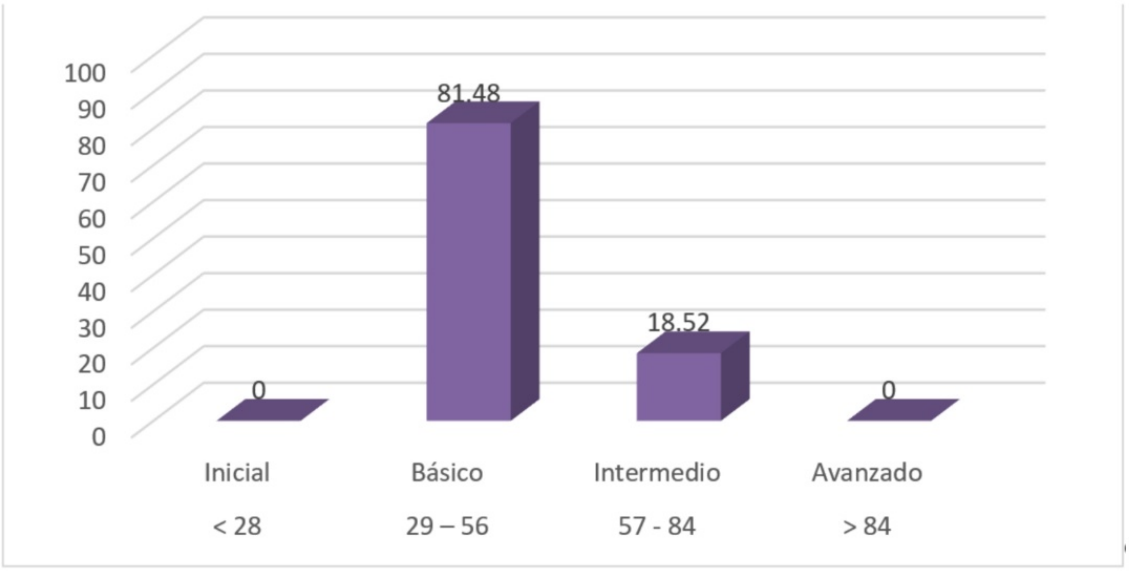
Resultados

Nivel de habilidades sociales básicas iniciales

A continuación, se presentan los resultados del pretest aplicado mediante observación directa al grupo en evaluación.

Figura 1

Nivel general de las habilidades sociales básicas antes de la implementación de la propuesta.



La Figura 1 muestra que, en términos generales, los estudiantes se concentraron en el nivel básico (81,48%) de habilidades sociales, con una media por debajo del punto de corte intermedio. Solo el 18,52% alcanzó un nivel intermedio en el desarrollo de estas habilidades. Por dimensiones: (a) en expresión social positiva, las conductas como la cortesía, la sonrisa y la actitud amigable se observaron de forma esporádica; (b) en comunicación interpersonal, el saludo y la presentación personal fueron irregulares; y (c) en cooperación y apoyo se evidenció la dimensión más débil, con dificultades para esperar turnos, pedir u ofrecer ayuda y colaborar en equipo.

Aplicación del programa de role play

La propuesta se diseñó como una estrategia pedagógica integral basada en el juego de roles,

orientada al desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años. Se implementó mediante talleres breves, insertados en rutinas cotidianas, con apoyo docente (andamiaje), retroalimentación descriptiva y cierres metacognitivos. El programa incluyó 12 sesiones organizadas en torno a tres dimensiones: (a) expresión social positiva, entendida como la capacidad del niño para expresar emociones y conductas que favorecen vínculos saludables (p. ej., sonrisa, contacto visual, tono de voz amable y gestos prosociales); (b) comunicación interpersonal, que implica transmitir y recibir mensajes de manera efectiva mediante lenguaje verbal y no verbal, incluyendo el saludo, la presentación personal, la escucha activa y la comprensión de señales sociales; y (c) cooperación y apoyo, orientada al trabajo con otros en metas compartidas mediante conductas como turnarse, compartir materiales, colaborar y brindar ayuda a un compañero (Monjas, 1993; Sigcha, 2024; Fikri & Tegeh, 2022).

Inclusive, la validez de contenido obtenida (V de Aiken = 1,00) respalda la pertinencia del diseño, cuya flexibilidad permite adaptarlo a diferentes contextos escolares. La evaluación formativa se llevó a cabo mediante una lista de cotejo alineada a los criterios del MINEDU («Lo hizo», «No lo hizo», «Requiere apoyo»), lo que facilitó el ajuste continuo de la intervención y favoreció la transferencia de aprendizajes a las rutinas del aula (MINEDU, 2021).

Tabla 1

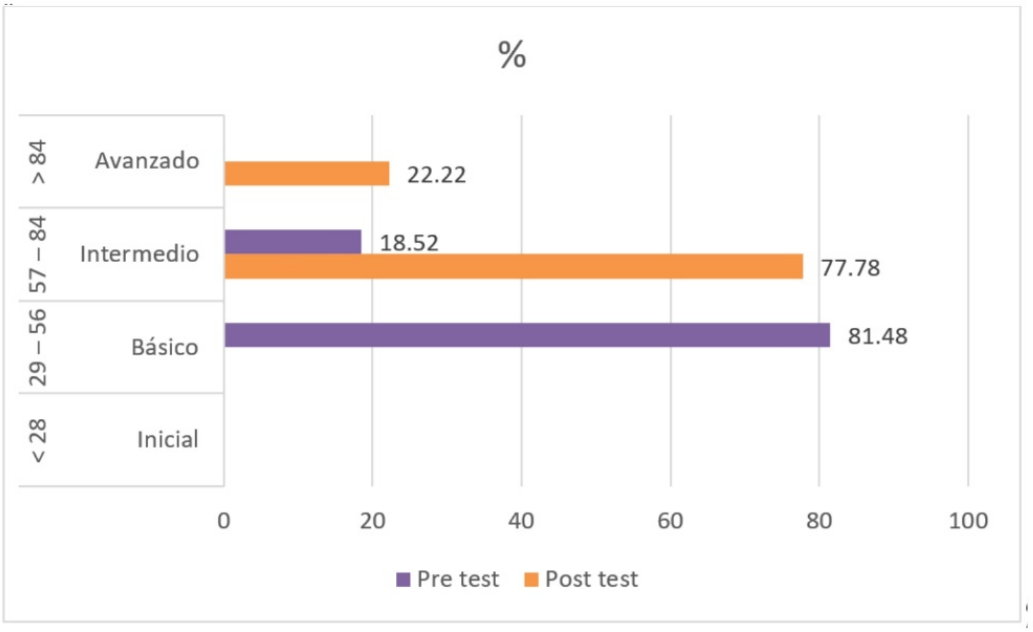
Organización de contenidos del programa «Juntos es Mejor».

Componente	Síntesis de talleres	Estrategia	N.º h
Pretest	Administración y observación directa	Aplicación directa; observación	6
Expresión social positiva	Emociones positivas, cortesía y turnos	Role play guiado/dirigido	3
Comunicación interpersonal	Saludos/despedidas, presentación, gustos	Role play espontáneo/dirigido	4
Cooperación y apoyo	Pedir/ofrecer ayuda, roles y resolución de conflictos	Role play grupal/colaborativo	5
Postest	Administración y observación directa	Aplicación directa; observación	6

Nivel de habilidades sociales básicas finales

En la Figura 2, se muestra el nivel de desarrollo de las habilidades sociales básicas alcanzadas, adquiridas en el postest, considerando las tres dimensiones abordadas: expresión social positiva, comunicación interpersonal, cooperación/ayuda.

Figura 2
Nivel general de las habilidades sociales básicas después de la implementación de la propuesta.



Por último, tras la aplicación de los 12 talleres de role play, el 77,78% del grupo alcanzó un nivel intermedio y el 22,22% un nivel avanzado, desapareciendo por completo los niveles inicial y básico. Se evidenciaron mejoras consistentes en las tres dimensiones evaluadas, con mayor progreso en cooperación/ayuda y expresión social positiva. El aumento en las medias fue considerable en comparación con el diagnóstico inicial, y la prueba t de Student para muestras relacionadas confirmó diferencias significativas entre el pretest y el postest ($p < 0,05$).

Discusión

El diagnóstico inicial reveló que la mayoría de los niños se encontraba en niveles básicos e intermedios (81,48%) en cuanto a habilidades sociales, destacándose mayores dificultades en la dimensión de cooperación y apoyo mutuo. Este patrón coincide con hallazgos de investigaciones recientes, que señalan que las habilidades cooperativas tienden a ser más frágiles durante la primera infancia, ya que requieren coordinar acciones con otros, controlar impulsos y comprender normas sociales compartidas. Estas demandas surgen particularmente en el juego asociativo y cooperativo, el cual exige interacciones complejas y la capacidad de iniciar, sostener y concluir actividades de manera socialmente adecuada (Lee et al., 2022).

Según Smits-van et al. (2024), cooperar eficazmente implica habilidades cognitivas y emocionales que aún se encuentran en desarrollo entre los tres y cinco años, como negociar roles, adoptar perspectivas y ejercer control conductual. Estas condiciones explican los bajos niveles iniciales observados en este ámbito.

Asimismo, se identificaron carencias en la comunicación interpersonal, especialmente en aspectos como los saludos, las expresiones de cortesía y el uso adecuado del lenguaje social. Este resultado concuerda con la literatura, que destaca que la competencia comunicativa no depende solo del vocabulario, sino también de habilidades como iniciar conversaciones, mantener contacto visual y adaptar el lenguaje al contexto (Salinas et al., 2021). Estas destrezas suelen desarrollarse de forma progresiva y pueden presentar rezagos si los niños no han tenido experiencias previas de interacción guiada. En la misma línea, investigaciones como las de Jaggy et al. (2023) advierten que

los niños que crecen en entornos con escasas oportunidades de juego social tienden a mostrar mayores dificultades para utilizar expresiones de cortesía y respetar las normas básicas de interacción.

En relación con la dimensión de expresión social positiva —aunque mostró resultados relativamente mejores—, aún se identificaron aspectos por fortalecer. Estudios recientes indican que esta habilidad suele desarrollarse con mayor precocidad debido a su vínculo con experiencias afectivas tempranas y relaciones significativas con adultos y educadores, quienes brindan contextos de interacción seguros y emocionalmente enriquecedores desde los primeros años (Murray et al., 2025). Sin embargo, una expresión adecuada en contextos grupales requiere la capacidad de regular emociones y comprender el clima social, habilidades que aún se encuentran en proceso de consolidación. Hosokawa et al. (2024) sostienen que, aunque muchos niños logran expresar alegría o entusiasmo, aún enfrentan desafíos para hacerlo de forma contextualizada y para modular dichas emociones en situaciones que requieren control emocional.

En conjunto, los resultados del diagnóstico inicial reafirman lo señalado por la literatura especializada: en educación inicial, las mayores debilidades suelen situarse en las dimensiones de cooperación y comunicación interpersonal, mientras que la expresión social positiva presenta un desarrollo más avanzado, aunque aún requiere acompañamiento pedagógico. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de implementar estrategias basadas en el juego de roles, ya que diversos estudios coinciden en que esta metodología favorece, de manera integrada, el desarrollo de la cooperación, el lenguaje social y la autorregulación emocional (Darsan, 2024; Irmayanti et al., 2023).

Los resultados posteriores a la intervención evidenciaron un avance significativo en las habilidades sociales de los niños, especialmente en aquellas áreas que inicialmente presentaban mayores dificultades: cooperación, comunicación interpersonal y apoyo mutuo. Este progreso valida la eficacia del programa «Juntos es mejor» y se alinea con lo planteado en la literatura reciente sobre intervenciones basadas en el juego de roles y la dramatización guiada, consideradas estrategias particularmente efectivas para fomentar aprendizajes socioemocionales en la educación inicial.

Diversos estudios señalan que el juego de roles estructurado, cuando es mediado por un adulto que modela, organiza y proporciona retroalimentación, incide directamente en el fortalecimiento de la cooperación y la participación social (Kalkusch et al., 2022). En coherencia con los hallazgos de este estudio, dichos autores sostienen que el juego simbólico requiere que los niños definan y acepten roles, planifiquen en conjunto y coordinen sus acciones para sostener la escena, lo cual implica poner en práctica habilidades como la negociación, el turno de palabra y la atención conjunta. Por ello, es comprensible que las mejoras más notorias se reflejaran precisamente en la dimensión de cooperación.

Asimismo, la literatura ha documentado que las intervenciones socioemocionales que incluyen dramatizaciones —como escenas breves, simulación de situaciones cotidianas y representación de emociones— favorecen la aparición de conductas prosociales y fortalecen la regulación emocional (Jaggy et al., 2023; Lee et al., 2022). En esta línea, los niños del presente estudio mostraron una mayor disposición para compartir, colaborar con sus pares y resolver desacuerdos, transformaciones que se corresponden con lo que Salinas et al. (2021) denominan «participación social sostenida», la cual de logra cuando el juego guiado se implementa de manera continua a lo largo de varias sesiones.

Las mejoras observadas en la comunicación interpersonal también pueden atribuirse al enfoque del programa. «Juntos es mejor» requería que los niños verbalizaran ideas, saludaran, solicitaran turnos y expresaran emociones dentro de un contexto de ficción social. Smits-van et al. (2024) subrayan que este tipo de interacción simbólica permite ejercitar el lenguaje social, al demandar que los niños ajusten su expresión verbal y no verbal a un escenario compartido. Esto explicaría el aumento de conductas como saludar, utilizar fórmulas de cortesía y participar en intercambios

verbales funcionales.

El avance en la expresión social positiva también coincide con lo planteado por Hosokawa et al. (2024), quienes argumentan que los programas socioemocionales apoyados en dinámicas lúdicas generan entornos emocionalmente seguros que promueven la expresión regulada de alegría, entusiasmo y afecto. En este estudio, se constató que los niños no solo expresaban emociones positivas con mayor frecuencia, sino que también lo hacían en momentos oportunos durante las escenas o el juego grupal, lo cual evidencia un progreso en la regulación socioemocional contextualizada.

En conjunto, los resultados obtenidos se alinean con la tendencia global reflejada en metaanálisis internacionales, que concluyen que las intervenciones socioemocionales basadas en el juego cooperativo y la dramatización producen efectos pequeños a moderados, pero consistentes, en la cooperación, la comunicación y la participación social (Dong et al., 2023; Yuan et al., 2025). En este sentido, el impacto positivo del programa «Juntos es mejor» se ajusta a la evidencia internacional y lo posiciona como una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer las habilidades sociales en la educación inicial.

La valoración integral de los resultados posteriores a la intervención demuestra que el programa fue eficaz para fortalecer globalmente las habilidades sociales de los niños, no solo en áreas específicas, sino también en su competencia social general. El progreso evidenciado en la mayoría de los estudiantes confirma que la combinación de dramatización, juego simbólico guiado y actividades cooperativas constituye una estrategia pedagógica válida para promover interacciones positivas en la educación inicial. Esta conclusión se alinea con lo señalado en diversos estudios sobre la efectividad de los programas socioemocionales basados en actividades lúdicas estructuradas (Jaggy et al., 2023; Lee et al., 2022).

De acuerdo con investigaciones recientes, la eficacia del programa se explica por el carácter multimodal de sus actividades. Smits-van et al. (2024) argumentan que las intervenciones que integran lenguaje oral, acción corporal, regulación emocional y cooperación en un mismo espacio —como sucede en el juego de roles— propician aprendizajes más profundos, al abordar simultáneamente distintas dimensiones del desarrollo social. Esto permite que los niños no solo participen, sino que practiquen habilidades sociales en un entorno que simula situaciones reales, facilitando la transferencia de lo aprendido al contexto del aula.

Asimismo, estudios internacionales subrayan que los programas conformados por sesiones progresivas y repetidas, como “Juntos es mejor”, resultan más efectivos al consolidar patrones de interacción y promover hábitos sociales funcionales (Salinas et al., 2021). El carácter sistemático de la propuesta, estructurada en una secuencia lógica, favoreció que los niños interiorizaran normas sociales, rutinas de saludo, cooperación, turnos y estrategias de resolución de conflictos, lo que explica la continuidad del progreso observado tras la intervención.

Otro factor clave en la eficacia del programa fue el acompañamiento docente constante. Kalkusch et al. (2022) demostraron que la mediación del adulto durante el juego —a través de orientaciones, modelado de conductas y apoyo en la organización de roles— incrementa la participación social, especialmente en niños con mayor inhibición o dificultades de integración. En esta investigación, los estudiantes que partieron de niveles más bajos fueron precisamente quienes evidenciaron los avances más significativos, lo cual coincide con lo reportado por Riwayati y Pamungkas (2025), quienes sostienen que las intervenciones socioemocionales basadas en el role-playing tienen efectos particularmente positivos en niños con mayores rezagos conductuales o sociales.

Finalmente, la literatura destaca que los programas que promueven ambientes colaborativos y emocionalmente seguros, sustentados en el juego y el acompañamiento afectivo, generan un clima escolar que facilita la participación y la expresión emocional adecuada (Hosokawa et al., 2024). Este efecto fue evidente durante la implementación de «Juntos es mejor», en la que se observó un

aumento del entusiasmo, la disposición para interactuar y la apertura para expresar emociones o solicitar ayuda entre los niños.

En resumen, los resultados de esta investigación se alinean con metaanálisis recientes que muestran que las intervenciones socioemocionales en educación inicial generan mejoras consistentes —aunque de magnitud moderada— en cooperación, comunicación, participación grupal y regulación emocional (Dong et al., 2023; Yuan et al., 2025). Por tanto, la eficacia demostrada por el programa «Juntos es mejor» valida su pertinencia dentro del contexto institucional y lo posiciona como una alternativa pedagógica sólida para contribuir al desarrollo social integral en la educación inicial.

Conclusiones

Los resultados iniciales mostraron que la mayoría de los niños y niñas de cuatro años se encontraban en un nivel básico de habilidades sociales, especialmente en aspectos relacionados con la cooperación y la ayuda. Asimismo, se observaron dificultades en la expresión social positiva y en la comunicación interpersonal, que se manifestaban de forma esporádica durante las actividades del aula. A lo largo de la intervención, el programa «Juntos es mejor» se desarrolló según lo previsto, con sus doce sesiones integradas a la rutina diaria y aplicadas con fidelidad, lo que permitió brindar espacios constantes de modelado, práctica guiada y retroalimentación. La comparación entre los resultados del pretest y del postest evidenció avances significativos en el desarrollo de las habilidades sociales. Al finalizar, el 77,78% del grupo alcanzó un nivel intermedio y el 22,22% un nivel avanzado. El mayor crecimiento se observó en la dimensión de cooperación y ayuda, seguida por expresión social positiva y comunicación interpersonal, lo que respalda la efectividad del programa en el contexto educativo en el que fue implementado.

Referencias

Biyikoglu, I. & Cavusoglu, H. (2024). Examining the effectiveness of education based on social learning theory in fostering self-care and social skills in school children: A randomized controlled trial. Journal of Pediatric Nursing, 78, e448–e459. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.08.007

Caballo, V. E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (7.ª ed.). Siglo XXI de España Editores, S. A.

https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf

Caicedo, J. L., Sornoza, K. M. & Zumbado, H. M. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. Revista Conrado, 20(96), 206–215.

https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3573

Cajusol, C. & Fernández-Otoya , F. A. (2021). Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños. Revista Educare et Comunicare, 9(2), 53-63. https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.583

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023, 20 de diciembre). Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe. CEPAL. https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2022). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications.

https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf

Darsan, D. (2024). Effectiveness of Role-Play in Improving Communication Competence in Preschool Children. Journal of Education Technology and Innovation, 7(2), 42–51. https://doi.org/10.31537/jeti.v7i2.2104

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

Fikri, M. & Tegeh, I. M. (2022). The impact of social skills training on the ability to cooperate in early childhood. Indonesian Values and Character Education Journal, 5(1), 32–41.

https://doi.org/10.23887/ivcej.v5i1.44227

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe [PDF]. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

Guevara-Tirado, A. & Mendoza-Merino, M. (2022). Problemas relacionados con habilidades sociales inadecuadas en niños atendidos en un centro de terapia física del distrito de Villa el Salvador, Lima, Perú. Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque, 8(4), 20–21. https://doi.org/10.37065/rem.v8i4.608

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K. & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. BMC Psychology, 12(1), 761.

https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w

Irmayanti, I., Rusmayadi, R., Akil Musi, M. & Halik, A. (2023). The effect of role-playing methods on early childhood social-emotional development. Jurnal Riset Multidisiplin dan Inovasi Teknologi, 3(1), 113–122.

https://doi.org/10.59653/jimat.v3i01.1374

Jaggy, A. K., Kalkusch, I., Burkhardt, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. Early Childhood Research Quarterly, 64, 13–25. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012

Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? International Journal of Behavioral Development, 46(5), 461-471. https://doi.org/10.1177/01650254221108163

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.

https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf

Lee, S.-H., Hong, I. & Park, H. Y. (2022). Development of a social play evaluation tool for preschool children. Healthcare, 10(1), 102. https://doi.org/10.3390/healthcare10010102

Ministerio de Educación. (2021). Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. MINEDU.

https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7707

Ministerio de Educación. (2022). Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. https://www.drelm.gob.pe/drelm/wp-content/uploads/2022/03/GUIA-SOCIOEMOCIONAL.pdf

Monjas, M. I. & González, B. de la P. (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Habilidades-Sociales-en-el-Curr%C3%ADculo.pdf

Monjas, M. I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes (11.ª ed.). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).

https://www.researchgate.net/publication/39132103_Programa_de_ensenanza_de_habilidades_de_interaccion_social_PEHIS_para_ninos_y_ninas_en_edad_escolar

Murray, L., Levickis, P., McFarland, L., Eadie, P., Lee-Pang, L., Quach, J. & Page, J. (2025). Supporting young children's social–emotional wellbeing in early childhood education and care: Perspectives from the sector. Education Sciences, 15(5), 569. https://doi.org/10.3390/educsci15050569

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, 9 de julio). La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america

Piaget, J. (1929). The child's conception of the world. Routledge & Kegan Paul Ltd. https://dn790000.ca.archive.org/0/items/childsconception01piag/childsconception01piag.pdf

Quispe, R. (2021). Eficacia de un programa educativo en el incremento de competencias emocionales y rendimiento académico. EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades, 9(1), 78-82. https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.478

Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. Ciencia América, 10(1), 1–7. https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356

Riwayati, A. & Pamungkas, B. (2025). From Isolation to Interaction: How Cooperative Learning Role-Play Transforms Social Skills in Behaviorally Challenged Kindergarteners. Journal of Innovation and Research in Primary Education, 4(4), 2023–2035. https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i4.1994

Salinas, V., Valenzuela, E. A. & Aranis, D. P. (2021). Cognitive development and parenting during early childhood among Mapuche and non-indigenous Chileans. Early Childhood Research Quarterly, 55, 165–178.

https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.001

Sigcha, E. M. (2024). La interacción social en los niños de Educación Inicial. Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON", 4(1), 171–181. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.74

Smits-van, M., van der Wilt, F., Meeter, M. & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, 77–102. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z

Talavera-Sánchez, R. R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate-Lima. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1-1), 348 -369. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671

Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de bolsillo. htt ps://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

Wilkinson, C. & Potts, E. (2022). Role Play Activities in Small Programs: What, Why, Where, and How? Journal of Special Education Preparation, 2(2), 6–17. https://doi.org/10.33043/JOSEP.2.2.6-17

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), 1585415. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585415

References