



Imitación y emociones. La función de neuronas espejo en el desarrollo socioafectivo y comunicación infantil

Imitation and emotions the role of mirroring neurons in children's socio-affective and communication development

María Leonor Santander Villao, Rosa Segarra Mendoza, Marcela Correa Zuloaga, Carlos Samaniego Torres, Alexandra Teresita Irazabal Bohórquez
Universidad de Guayaquil, Ecuador

KEYWORDS

Emotional development
Mirror neurons
Emotional maturation
Early childhood

ABSTRACT

Socio-emotional development in early childhood is an essential pillar in the integral formation of the human being, since it directly affects the construction of personality, communication and social adaptation. From the perspective of social neuroscience, mirror neurons have been linked to the processes of imitation, empathy, and emotional recognition; however, the problem persists of how to understand and take advantage of its function in educational contexts to achieve an effective generalization of socio-affective skills, beyond simple behavioral repetition. The objective of the study was to analyze the relationship between positive peer imitation and the strengthening of socio-emotional development in children aged 3 to 5 years, identifying its impact on the consolidation of emotional recognition and regulation skills. It was suggested that modeling among children with greater emotional maturity could promote significant progress in those with lower levels of attachment. The research adopted a correlational design, with a mixed and prospective approach, supported by a literature review. The sample consisted of 175 children aged 3 to 5 years in Guayaquil. Systematic observation techniques and surveys directed at parents were applied to evaluate the level of socio-emotional development and peer imitation dynamics. The results showed that, from 46% of infants who initially did not have consolidated socio-emotional skills, the percentage was reduced to 31% after a significant period of interaction based on positive imitation. This confirms that peer modeling is an effective mechanism for strengthening emotional competencies. It is concluded that incorporating strategies based on conscious and guided imitation can enhance children's socio-emotional development, and specific interventions are recommended for the group that still requires specialized support.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo emocional
Neuronas espejo
Maduración emocional
Primera infancia

RESUMEN

El desarrollo socioemocional en la primera infancia constituye un pilar esencial en la formación integral del ser humano, ya que incide directamente en la construcción de la personalidad, la comunicación y la adaptación social. Desde la perspectiva de la neurociencia social, las neuronas espejo han sido vinculadas con los procesos de imitación, empatía y reconocimiento emocional; sin embargo, persiste la problemática de cómo comprender y aprovechar su función en contextos educativos para lograr una generalización efectiva de las habilidades socioafectivas, más allá de la simple repetición conductual. El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la imitación positiva entre pares y el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en infantes de 3 a 5 años, identificando su incidencia en la consolidación de habilidades de reconocimiento y regulación emocional. Se planteó que el modelamiento entre niños con mayor madurez emocional podría favorecer avances significativos en aquellos con menores niveles de afianzamiento. La investigación adoptó un diseño correlacional, con enfoque mixto y carácter prospectivo, apoyado en revisión bibliográfica. La muestra estuvo conformada por 175 infantes de 3 a 5 años en Guayaquil. Se aplicaron técnicas de observación sistemática y encuestas dirigidas a padres de familia para evaluar el nivel de desarrollo socioemocional y las dinámicas de imitación entre pares. Los resultados evidenciaron que, de un 46% de infantes que inicialmente no presentaban habilidades socioemocionales consolidadas, se logró reducir el porcentaje al 31% tras un período significativo de interacción basada en imitación positiva. Esto confirma que el modelamiento entre pares constituye un mecanismo eficaz para fortalecer competencias emocionales. Se concluye que la incorporación de estrategias fundamentadas en la imitación consciente y guiada puede potenciar el desarrollo socioafectivo infantil, recomendándose intervenciones específicas para el grupo que aún requiere apoyo especializado.

RECIBIDO: 01/10/2025
ACEPTADO: 12/03/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Santander Villao, M.L., Segarra Mendoza, R., Correa Zuloaga, M., Samaniego Torres, C., Irazabal Bohórquez, A.T. (2026). Imitación y emociones. La función de neuronas espejo en el desarrollo socioafectivo y comunicación infantil. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 53, 319-335. <https://doi.org/10.65598/rps.6102>

1. Introducción

El desarrollo emocional en la primera infancia constituye un eje fundamental en la formación de la personalidad y en la adquisición de competencias socioemocionales que permiten a los niños interactuar adecuadamente con su entorno. La capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones favorece procesos de autorregulación, empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, elementos que contribuyen a la construcción de relaciones interpersonales positivas y a la resolución adecuada de conflictos (Escorcía y Díaz Martínez, 2019). En este sentido, la educación emocional se entiende como un proceso formativo que promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a fortalecer la identidad, la regulación emocional y la convivencia social.

Sin embargo, a pesar de la evidencia científica que respalda la importancia de la educación emocional en la infancia, en muchos contextos educativos aún se observa una limitada aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional. Esta situación genera dificultades en los niños para reconocer, expresar y regular sus emociones, lo que puede derivar en problemas de convivencia, conductas disruptivas y escasas habilidades sociales durante la etapa preescolar. En consecuencia, se evidencia la necesidad de fortalecer prácticas educativas que promuevan de manera sistemática el desarrollo emocional en niños de 36 a 60 meses dentro del entorno escolar.

En este contexto, el objetivo del presente estudio es analizar y fortalecer el desarrollo emocional en niños de educación inicial mediante estrategias pedagógicas que favorezcan la identificación, comprensión y regulación de las emociones, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y a la construcción de relaciones interpersonales positivas en el contexto educativo y familiar.

Desde la perspectiva educativa, la etapa preescolar —comprendida aproximadamente entre los 0 y 6 años— representa un periodo crítico para la consolidación de estas competencias. Durante estos primeros años se establecen las bases del desarrollo socioemocional, permitiendo que los niños construyan mecanismos de adaptación que influyen en su bienestar personal y en su desempeño social y académico. Diversos estudios señalan que la enseñanza sistemática de la educación emocional en edades tempranas contribuye a prevenir dificultades asociadas al analfabetismo emocional, tales como frustración, estrés o problemas en la interacción social (Guichot Reina y De la Torre Sierra, 2019). De esta manera, el fortalecimiento de estas habilidades favorece la formación de individuos capaces de afrontar los desafíos sociales con mayor resiliencia.

No obstante, a pesar de la relevancia de la educación emocional en la infancia, su implementación dentro de las instituciones educativas presenta limitaciones vinculadas principalmente con la escasa formación docente y la falta de recursos pedagógicos especializados para su desarrollo en el aula (Mujica-Johnson, 2019). A esta situación se suma la importancia del entorno familiar como primer espacio de aprendizaje emocional, en el que los padres y cuidadores actúan como modelos de expresión y regulación afectiva. La calidad de estas interacciones tempranas puede constituirse en un factor de protección o de riesgo para el desarrollo integral del niño, lo que evidencia la necesidad de una articulación efectiva entre familia y escuela para promover un adecuado desarrollo socioemocional (Guzmán et al., 2019).

Particularmente en niños de 36 a 60 meses, el desarrollo emocional adquiere especial relevancia, ya que en esta etapa comienzan a identificar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Este proceso facilita la adquisición de habilidades de autocontrol, la expresión adecuada de sentimientos y el manejo de situaciones de tensión o conflicto. A medida que los niños desarrollan estas capacidades, también fortalecen sus relaciones con pares y adultos, lo que contribuye a la construcción de un autoconcepto positivo y a la consolidación de conductas sociales adaptativas (Bonini et al., 2022; Plata-Bello et al., 2023).

El estado del arte reciente también evidencia la importancia de intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en la infancia. Investigaciones

experimentales han demostrado que el desarrollo de habilidades de imitación y comunicación social se relaciona significativamente con mejoras en la interacción y el desarrollo emocional infantil, especialmente en niños pequeños (Xiag y Li, 2025). De manera similar, estudios realizados en contextos educativos de Guayaquil han evidenciado que programas basados en actividades de imitación, dramatización y juegos cooperativos pueden mejorar la empatía, la expresión emocional y las habilidades sociales en niños de educación inicial (Irrazabal Bohórquez et al., 2025), por lo tanto, ¿De qué manera la imitación positiva entre pares influye en el desarrollo socioemocional de niños de 3 a 5 años?, es esencial comprender la importancia de este proceso en los aspectos de interrelación entre pares.

Desarrollo

Se ha comprobado de manera concluyente que las relaciones afectivas encuentran su fundamento en el seno de la familia. En este contexto, el desarrollo emocional se configura como un proceso fundamental en el cual los niños inician la formación de su identidad, autoestima y la construcción de una sensación de seguridad y confianza, tanto en sí mismos como en el entorno que los rodea. Se considera que el contexto familiar es el primer factor del desarrollo emocional porque es donde los niños pasan más tiempo en sus primeros años de vida, los padres se convierten en los modelos a seguir para sus hijos actuando de manera directa o indirecta. Los niños aprenden a repetir acciones que observan a lo largo de su niñez y al momento de crecer imitarán y reaccionarán como lo han observado y aprendido.

Mientras que González Pérez, (2020) nos dice que el contexto educativo debe ser imprescindible para que cada centro educativo cuente con un currículo y evaluación del desarrollo emocional, esto con el propósito de prevenir y atender las necesidades de tipo emocional. Promover el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar es sumamente importante ya que si se lo realiza desde la primera infancia desempeñara un papel importante en la determinación del nivel de felicidad de cada niño. Además, impulsar el desarrollo emocional en los niños preescolares ayudara a que ellos crezcan de la mejor manera en relación con los demás.

Los niños en edad preescolar se encuentran en el período de transición entre la infancia y la niñez ya que están aprendiendo a vivir de forma independiente y a llevarse bien con los demás desarrollando de tal modo su propio carácter y confianza ya que confiar en uno mismo y en sus capacidades es crucial para gestionar los retos emocionales y alcanzar objetivo en su vida. Según (Núñez Pérez y otros, 2013) nos dicen que promover el desarrollo emocional de los niños preescolares promoverá el desarrollo de un clima de sana convivencia en las aulas, siendo importante hacer uso de métodos adecuados a este tipo de educación, teniendo en cuenta la implicación de los padres de familia y profesores. Por ello como principal punto a bordar es la preparación de los maestros en lo que se refiere al desarrollo emocional. (Sixto-García & Andrade, 2025)

Desde una perspectiva integradora, se propone que el desarrollo emocional en la primera infancia, particularmente entre los 36 y 60 meses, debe comprenderse no solo como la adquisición progresiva de competencias individuales, sino como un proceso relacional micro-situado que emerge en la interacción cotidiana del niño con su entorno social inmediato, mediado de manera significativa por experiencias corporales, emocionales e imitativas intencionadas. En este sentido, la socialización emocional se configura a partir de la co-regulación guiada entre adultos y pares, donde la imitación de gestos, expresiones, movimientos y respuestas emocionales actúa como un mecanismo fundamental para la comprensión, expresión y regulación de las emociones propias y ajenas. Este enfoque amplía los aportes teóricos existentes al reconocer que la autorregulación y la empatía no se consolidan exclusivamente desde la verbalización o el reconocimiento cognitivo de las emociones, sino desde la vivencia compartida de situaciones emocionales en contextos pedagógicos estructurados, tales como el juego dramático, las dramatizaciones de conflictos cotidianos y las actividades cooperativas con roles emocionales definidos. De esta manera, la educación emocional temprana se fortalece cuando se concibe como un sistema pedagógico integral que articula emoción, cuerpo e imitación, favoreciendo no solo la reducción de conductas

disruptivas, sino también la construcción de vínculos positivos, el fortalecimiento del autoconcepto y el desarrollo de una competencia socioemocional resiliente, inclusiva y contextualizada, con implicaciones directas para la práctica educativa y la intervención temprana.

El estudio de las **neuronas espejo** constituye uno de los fundamentos teóricos más relevantes para comprender los procesos de imitación, empatía y aprendizaje social en la infancia. Investigadores como Giacomo Rizzolatti y Vittorio Gallese identificaron que determinadas neuronas se activan tanto cuando un individuo ejecuta una acción como cuando observa a otro realizarla, lo que evidencia un mecanismo neural que conecta la percepción con la acción. Este sistema, conocido como *mirror neuron system*, permite interpretar las conductas de los demás y comprender sus intenciones sin requerir procesos cognitivos complejos, facilitando así el aprendizaje por observación y la interacción social. Desde esta perspectiva, la imitación se convierte en una habilidad clave para el desarrollo infantil, ya que permite a los niños adquirir conductas sociales, emocionales y comunicativas mediante la observación de su entorno (Gallese & Goldman, 1998) (Rizzolatti & Sinigaglia, 2016) (Rizzolatti & Craighero, 2004).

Complementariamente, Marco Iacoboni y Andrew Meltzoff han destacado el papel del sistema de neuronas espejo en la comprensión de las emociones y en el desarrollo de la comunicación social temprana. La teoría de la simulación propuesta por Gallese sostiene que los individuos comprenden los estados emocionales de otros mediante la activación de mecanismos neuronales que reproducen internamente las experiencias observadas, lo que constituye una base biológica de la empatía y la cognición social. En el caso del desarrollo infantil, Meltzoff demostró que incluso los bebés presentan capacidades tempranas de imitación gestual, evidenciando que la imitación funciona como una forma inicial de interacción y aprendizaje social. En conjunto, estas aportaciones teóricas sostienen que la observación e imitación de conductas positivas en contextos educativos favorece el desarrollo socioemocional, fortaleciendo habilidades como el reconocimiento emocional, la regulación afectiva, la empatía y la interacción social entre pares (Gallese & Goldman, 1998) (Iacoboni, 2009)

En primer lugar, desde una perspectiva integradora, el desarrollo emocional en la primera infancia, particularmente en los meses indicados anteriormente, debe comprenderse no solo como la adquisición progresiva de competencias individuales, sino como un proceso relacional micro-situado que emerge en la interacción cotidiana del niño con su entorno social inmediato. Este proceso se encuentra mediado de manera significativa por experiencias corporales, emocionales e imitativas intencionadas, donde la socialización emocional se configura a partir de la co-regulación guiada entre adultos y pares. En este sentido, la imitación de gestos, expresiones, movimientos y respuestas emocionales actúa como un mecanismo fundamental para la comprensión, expresión y regulación de las emociones propias y ajenas, superando una visión reducida centrada únicamente en la verbalización o el reconocimiento cognitivo de las emociones, y privilegiando la vivencia compartida en contextos pedagógicos estructurados como el juego dramático, las dramatizaciones de conflictos cotidianos y las actividades cooperativas con roles emocionales definidos.

Desde este marco general, se ha comprobado de manera concluyente que las relaciones afectivas encuentran su fundamento en el seno de la familia, constituyéndose este espacio como el primer contexto de aprendizaje emocional. Guzmán (2019) sostiene que el entorno familiar es el principal factor del desarrollo emocional, dado que es donde los niños pasan la mayor parte de sus primeros años de vida, convirtiéndose los padres y cuidadores en modelos directos de conducta. A través de la observación e imitación, los niños internalizan patrones emocionales y sociales que posteriormente reproducirán en otros contextos, influyendo de manera decisiva en la construcción de su identidad, autoestima, seguridad y confianza tanto personal como social.

Posteriormente, el contexto educativo adquiere un rol complementario e imprescindible en la consolidación del desarrollo emocional. González Pérez (2020) enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con currículos y sistemas de evaluación orientados al desarrollo emocional, con el propósito de prevenir y atender necesidades socioemocionales desde edades

tempranas. Promover estas competencias en la etapa preescolar resulta fundamental, ya que incide directamente en el bienestar, la felicidad y la calidad de las relaciones interpersonales de los niños. En concordancia, Núñez Pérez et al. (2013) señalan que el fortalecimiento emocional en esta etapa contribuye a la creación de climas de sana convivencia en el aula, destacando la importancia de métodos pedagógicos adecuados y de la implicación activa tanto de docentes como de las familias. En este sentido, Sixto-García y Andrade (2025) subrayan que la preparación del profesorado en educación emocional constituye un eje prioritario para garantizar intervenciones efectivas.

En el plano del desarrollo infantil, los niños en edad preescolar atraviesan un periodo de transición clave, en el que comienzan a construir su autonomía, carácter y confianza personal, habilidades esenciales para enfrentar los retos emocionales y sociales a lo largo de su vida. El desarrollo emocional en esta etapa posibilita que los niños lleguen a ser socialmente competentes, es decir, capaces de comprender, comunicar y regular sus emociones, favoreciendo la cooperación y la resolución adecuada de problemas (Swaim y Shaum Ho, 2022). Asimismo, Peña Julca (2021) considera que este tipo de desarrollo actúa como una herramienta preventiva frente a situaciones de violencia, al sentar las bases para el reconocimiento y la comprensión de las emociones propias y ajenas, reafirmando el rol de la escuela como espacio formativo integral y no exclusivamente académico.

Desde un enfoque neuroeducativo, las neuronas espejo constituyen la base neurológica de la imitación y la empatía, facilitando el aprendizaje por observación y la internalización de conductas sociales. Enríquez Anchondo (2011) sostiene que la inteligencia emocional plena se asocia a la conciencia y regulación de las emociones, procesos mediados por la activación de estas redes neuronales, las cuales favorecen tanto el aprendizaje individual como la convivencia armónica. Este mecanismo permite que los procesos de aprendizaje por imitación se desarrollen de forma orgánica, contribuyendo al fortalecimiento de la autonomía social, emocional y conductual sin requerir una intervención directiva constante del adulto.

En relación con el área social, el desarrollo de la autonomía social en los infantes se encuentra estrechamente vinculado con la adquisición de competencias socioemocionales, las cuales se moldean a partir de la imitación de modelos significativos, tanto en el hogar como en la escuela. Martínez Flórez (2024) destaca el juego como un espacio pedagógico clave para fortalecer estas competencias, al activar procesos de imitación, cooperación y toma de decisiones, siendo uno de los recursos mejor aceptados por los niños. En la misma línea, Sanz Rodríguez (2024) señala que los programas estructurados de educación emocional permiten prevenir problemáticas sociales y consolidar un desarrollo integral, mientras que la estimulación de las neuronas espejo en contextos lúdicos potencia la empatía, la comunicación y el respeto mutuo.

Asimismo, el rechazo entre iguales, frecuente en la educación infantil, puede afectar negativamente la autoestima y la integración social, especialmente cuando se asocia a la diversidad o a diferencias individuales. Molinero González (2024) y Venegas Mejía et al. (2023) destacan la importancia de programas socioemocionales preventivos que promuevan la observación e imitación positiva, generando ambientes de aceptación, respeto y cooperación, donde las neuronas espejo actúan como catalizadoras de conductas prosociales y reducen el aislamiento social.

En el caso de niños con habilidades diferentes, el desarrollo emocional y social también se ve beneficiado por la activación de las neuronas espejo en entornos significativos e inclusivos. Cheng et al. (2023) evidencian que metodologías vivenciales como la equinoterapia fortalecen la autoestima, la confianza y la empatía, favoreciendo la inclusión y la autonomía social. De manera complementaria, Oliva-Sierra et al. (2023) destacan que estas experiencias permiten la construcción de esquemas emocionales saludables, basados en el reconocimiento emocional, la autorregulación y el desarrollo de valores esenciales para un crecimiento integral.

Efectivamente, se reconoce que los métodos para el desarrollo emocional en educación inicial deben ser lúdicos, participativos y significativos, centrados en la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales. González Suntaxi (2021) señala que estrategias como juegos, cuentos, canciones, actividades artísticas y experiencias expresivas permiten a los niños identificar, comprender y expresar sus emociones de forma segura y saludable. Para ello, es fundamental que las actividades se adapten a la edad y nivel de desarrollo de los niños, y que los docentes generen entornos seguros y acogedores, sensibles a las necesidades individuales. Desde esta perspectiva, la neuroeducación aporta un sustento teórico clave para comprender cómo procesos cerebrales como la activación de neuronas espejo influyen en el aprendizaje emocional y social, reforzando la necesidad de programas integrales que articulen juego, regulación emocional y prácticas inclusivas desde la primera infancia (Salas Román et al., 2022).

La principal novedad del estudio radica en la articulación operativa entre el fundamento neurocientífico de las neuronas espejo y una estrategia pedagógica concreta basada en la imitación positiva entre pares, superando el abordaje meramente teórico que tradicionalmente ha caracterizado esta temática. Mientras gran parte de la literatura explica la función de las neuronas espejo desde la neurobiología y la empatía, este trabajo propone su aplicación intencional en contextos educativos iniciales, evidenciando resultados cuantificables en el fortalecimiento socioemocional. El foco de atención actual para la mejora radica en diseñar programas sistemáticos de modelamiento socioemocional estructurado, donde niños con mayor madurez emocional actúen como mediadores naturales del aprendizaje de sus pares, bajo supervisión docente. Esta propuesta implica pasar de la observación espontánea de la imitación a una planificación pedagógica basada en evidencia neuroeducativa, incorporando indicadores de seguimiento, evaluación continua y ajustes diferenciados.

De igual manera, en el contexto contemporáneo —marcado por brechas socioemocionales acentuadas tras periodos de virtualidad y cambios en la dinámica familiar— resulta prioritario fortalecer competencias como la regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva desde edades tempranas. La novedad, por tanto, no solo se centra en confirmar la importancia de la imitación, sino en validarla como herramienta estratégica de intervención preventiva, reduciendo porcentajes de rezago y evitando futuras dificultades en adaptación escolar y social. En este sentido, el aporte innovador consiste en transformar el conocimiento neurocientífico en una propuesta educativa aplicable, medible y replicable, orientada a optimizar el desarrollo socioafectivo infantil en los escenarios educativos actuales.

2. Metodología

En el contexto del desarrollo infantil, la imitación positiva entre pares se considera un mecanismo fundamental de aprendizaje social que influye directamente en el desarrollo socioemocional de los niños. Diversos estudios en neurociencia y educación señalan que la activación del sistema de neuronas espejo permite a los niños observar, reproducir y comprender las acciones y expresiones emocionales de otros, facilitando procesos de aprendizaje socioafectivo y de comunicación interpersonal (Rizzolatti y Sinigaglia, 2016; Escorcía y Díaz Martínez, 2019). En este marco, la imitación se constituye en la variable independiente, ya que mediante la observación de conductas positivas entre pares los niños internalizan formas adecuadas de interacción. Como resultado, se fortalece el desarrollo socioemocional, considerado la variable dependiente, el cual se manifiesta a través de diversas dimensiones evaluativas: el reconocimiento emocional, que implica identificar las emociones propias y ajenas; la regulación emocional, relacionada con el control y manejo de los sentimientos; la interacción social, que favorece la comunicación y cooperación con otros; y la empatía, entendida como la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los estados emocionales de los demás (Bonini et al., 2022; Plata-Bello et al., 2023). De esta manera, la imitación positiva en el entorno escolar se convierte en una estrategia clave para promover habilidades socioafectivas y fortalecer la convivencia en la educación inicial.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño correlacional, observacional y longitudinal, orientado a analizar la relación entre el desarrollo emocional y la autonomía social en niños de nivel preescolar. Este diseño permitió identificar asociaciones entre variables sin

manipulación directa, garantizando validez ecológica en contextos educativos y familiares, así como la observación de cambios evolutivos a lo largo del tiempo. La muestra estuvo conformada por 175 niños en edad preescolar, seleccionados de acuerdo con criterios de edad cronológica, así como por sus respectivos padres o representantes legales. La participación fue voluntaria y se contó con consentimiento informado previo al proceso de recolección de datos. El tamaño muestral resultó adecuado para la aplicación de análisis correlacionales y pruebas de confiabilidad estadística.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos se estructuraron en dos herramientas complementarias. El primero correspondió a una ficha de observación sistemática, aplicada a los niños durante actividades de juego libre y aprendizaje guiado, con el propósito de evaluar indicadores observables del desarrollo emocional y la autonomía social. Entre los indicadores considerados se incluyeron el reconocimiento y expresión emocional, la empatía, el control de impulsos, la interacción con pares y la resolución de conflictos. Las respuestas se registraron mediante escalas ordinales tipo Likert, lo que permitió clasificar los niveles de desarrollo conforme a criterios establecidos para la edad.

El segundo instrumento consistió en una encuesta estructurada en formato virtual, dirigida a los padres de familia, orientada a recopilar información sobre las prácticas de acompañamiento emocional en el entorno familiar, tales como la comunicación afectiva, el modelaje emocional y las estrategias empleadas para fomentar la autonomía. Asimismo, se indagaron las percepciones parentales sobre la autorregulación emocional, la independencia y las habilidades sociales de los niños.

La validez de contenido de ambos instrumentos se determinó mediante juicio de expertos, conformado por profesionales especializados en educación inicial, desarrollo emocional y psicología educativa. Para este proceso se aplicó el método Delphi, mediante el cual los especialistas evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los constructos teóricos del estudio, realizándose los ajustes correspondientes antes de su aplicación definitiva. Este procedimiento se desarrolló desde un enfoque cualitativo de validación, orientado a garantizar la consistencia conceptual de los instrumentos.

La confiabilidad interna de los instrumentos se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerándose aceptables valores iguales o superiores a 0,70, lo que evidenció una adecuada consistencia interna de los ítems relacionados con el desarrollo emocional y la autonomía social. En el caso de la ficha de observación, se estableció adicionalmente la confiabilidad interobservador, a través de la capacitación previa de los evaluadores y la comparación de registros en situaciones equivalentes, reduciendo posibles sesgos y fortaleciendo la objetividad de las observaciones.

Para el análisis estadístico de los datos, inicialmente se aplicaron estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar) con el fin de caracterizar los niveles de desarrollo emocional y autonomía social en la población estudiada. Posteriormente, considerando la naturaleza ordinal de los datos y la ausencia de supuestos de normalidad, se empleó como prueba estadística inferencial el coeficiente de correlación Rho de Spearman (ρ) para determinar la fuerza y dirección de la relación entre las variables del estudio, particularmente entre la imitación positiva entre pares y el desarrollo socioemocional. Asimismo, se realizó un análisis de correlación entre las dimensiones específicas del desarrollo socioemocional —reconocimiento emocional, regulación emocional, interacción social y empatía— con el propósito de identificar asociaciones significativas entre estos componentes del desarrollo infantil.

Adicionalmente, el enfoque longitudinal del estudio permitió realizar comparaciones entre distintos momentos de observación, lo que facilitó identificar variaciones en los niveles de desarrollo emocional y social a lo largo del tiempo. Este procedimiento fortaleció la validez interna del estudio al evidenciar progresiones coherentes con la edad y con los contextos de interacción infantil.

El procesamiento y análisis de los datos se efectuó mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics (versión 26), estableciendo un nivel de significancia estadística de $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$) para determinar la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las variables analizadas. Finalmente, la triangulación de fuentes de información, basada en la observación directa de los niños y los reportes parentales, contribuyó a fortalecer la validez interna y externa del estudio, incrementando la credibilidad y consistencia de los resultados. En conjunto, la aplicación de instrumentos validados, pruebas de confiabilidad y análisis correlacionales adecuados garantizó el rigor metodológico y la solidez estadística de los hallazgos obtenidos.

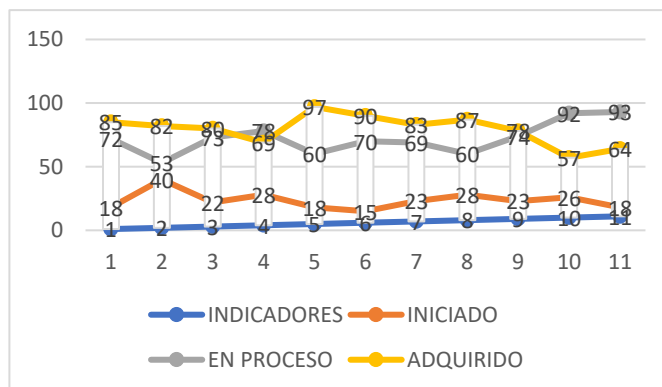
3. Resultados

En el presente estudio se analizaron los niveles de desarrollo socioemocional de niños en etapa de la educación inicial, con el objetivo de identificar los indicadores que aún presentan ausencia o rezago. Los resultados evidencian que un porcentaje importante de la población no ha alcanzado plenamente las competencias necesarias para una socialización adecuada, tales como la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de resolución de conflictos. Estos hallazgos reflejan la necesidad de prestar mayor atención a la formación socioemocional desde edades tempranas, dado que constituye la base para un desarrollo integral y equilibrado (Figura 1).

De manera específica, los porcentajes obtenidos muestran un panorama heterogéneo: mientras algunos indicadores reflejan avances incipientes, otros evidencian carencias significativas que afectan directamente la interacción positiva con los demás. Este escenario resalta la importancia de implementar programas educativos y familiares que fortalezcan el desarrollo emocional, garantizando en los niños la adquisición de habilidades para enfrentar retos personales y sociales. Los resultados, por tanto, ofrecen una mirada clara sobre las áreas prioritarias de intervención en la primera infancia (Figura 2)

Figura 1

Indicadores relacionados a los estándares de área social-autónomo e inteligencia emocional en los infantes



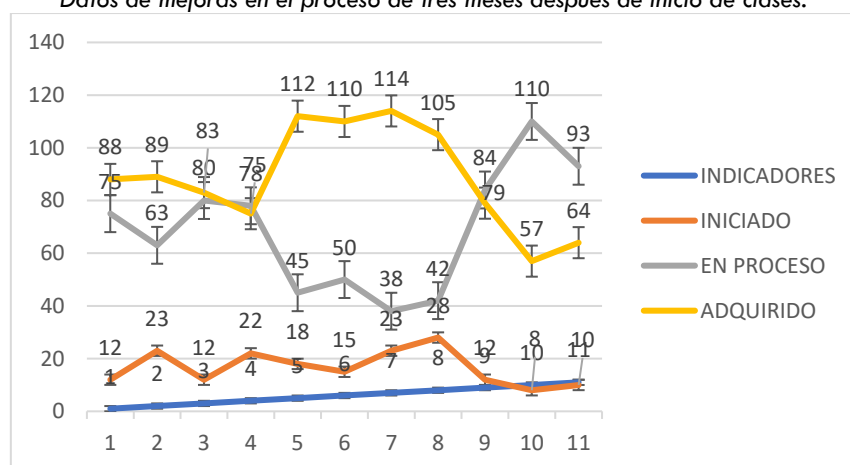
Nota. Datos recopilados de ficha de observación, realizada a las 3 instituciones educativas de subnivel I, II, de la ciudad de Guayaquil. (aplicación 1)

Entre los indicadores analizados en la observación, son los siguientes con los porcentajes de análisis: Participación en juegos grupales, resultados: 85 adquiridos (49%), 72 en proceso (42%), 18 iniciados (10%). Propuesta de juegos con reglas propias, resultados: 82 adquiridos (47%), 53 en proceso (30%), 40 iniciados (23%). Ampliación del campo de interrelación social, resultados: 80 adquiridos (46%), 73 en proceso (42%), 22 iniciados (13%). Respeto por las diferencias individuales, resultados: 69 adquiridos (39%), 78 en proceso (44%), 28 iniciados (16%). Preferencia de juego con un amigo y empatía estable, resultados: 97 adquiridos (56%), 60 en proceso (34%), 18 iniciados (10%). Colaboración en actividades con otros, resultados: 90 adquiridos (52%), 67 en proceso (39%), 18 iniciados (10%). Actitudes de solidaridad, resultados: 83 adquiridos (48%), 69 en proceso (40%), 23 iniciados (13%). Sensibilidad emocional ante los

demás, resultados: 87 adquiridos (50%), 60 en proceso (34%), 28 iniciados (16%). Identificación de profesiones de la familia, resultados: 78 adquiridos (45%), 74 en proceso (42%), 23 iniciados (13%). Identificación de instituciones y servicios comunitarios, resultados: 57 adquiridos (33%), 92 en proceso (54%), 26 iniciados (15%). respeto de normas de convivencia, resultados: 64 adquiridos (36%), 93 en proceso (52%), 18 iniciados (10%).

En lo relacionado a la segunda observación se realiza a partir del próximo trimestre en el cual los infantes han pasado el tiempo de adecuación y acomodación con sus pares y se encontraron mejoras en lo relacionado a las habilidades innatas de acuerdo con el estándar, presentando mejoras por la participación entre los pares.

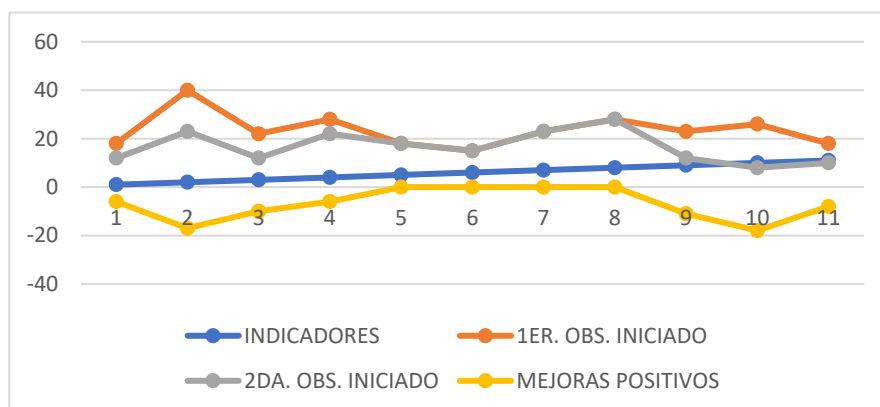
Figura 2
 Datos de mejoras en el proceso de tres meses después de inicio de clases.



Nota. Avances trimestrales de la atención de habilidades socioemocionales, desde un enfoque orgánico por la modalidad de las neuronas espejo, pero que, al mantenerse en un porcentaje rezagada, presenta datos de interés y de intención en búsqueda de solución. (aplicación 2)

Entre los indicadores analizados en la segunda observación, son los siguientes con los porcentajes de análisis: Participación en juegos grupales, resultados: 88 adquiridos (50%), 75 en proceso (43%), 12 iniciados (7%). Propuesta de juegos con reglas propias, resultados: 89 adquiridos (51%), 63 en proceso (36%), 23 iniciados (13%). Ampliación del campo de interrelación social, resultados: 83 adquiridos (47%), 80 en proceso (46%), 12 iniciados (7%). Respeto por las diferencias individuales, resultados: 75 adquiridos (43%), 78 en proceso (45%), 22 iniciados (13%). Preferencia de juego con un amigo y empatía estable, resultados: 112 adquiridos (64%), 45 en proceso (26%), 18 iniciados (10%). Colaboración en actividades con otros, resultados: 110 adquiridos (63%), 50 en proceso (29%), 15 iniciados (9%). Actitudes de solidaridad, resultados: 114 adquiridos (65%), 38 en proceso (22%), 23 iniciados (13%). Sensibilidad emocional ante los demás, resultados: 105 adquiridos (60%), 42 en proceso (24%), 28 iniciados (16%). Identificación de profesiones de la familia, resultados: 79 adquiridos (45%), 84 en proceso (48%), 12 iniciados (7%). Identificación de instituciones y servicios comunitarios, resultados: 57 adquiridos (33%), 110 en proceso (63%), 8 iniciados (4%). respeto de normas de convivencia, resultados: 74 adquiridos (42%), 93 en proceso (53%), 10 iniciados (5%).

Figura 3
Visualización de mejoras en la aplicación de herramienta longitudinal



Nota. Resumen de porcentajes significativos sobre indicadores socioemocionales que presentan ausencia en la población de estudio (análisis comparativo)

La interpretación de los porcentajes obtenidos evidencia que un número considerable de niños aún no han alcanzado un desarrollo adecuado de sus habilidades socioemocionales. Los valores más altos (54%, 63% y 67%) reflejan carencias significativas en áreas como la regulación emocional, la resolución de conflictos y la empatía, lo que indica la necesidad de una intervención prioritaria. Mientras tanto, los porcentajes intermedios (45%, 48% y 54%) muestran que casi la mitad de la población se encuentra en proceso de consolidar estas competencias, y los más bajos (17%, 26% y 27%) revelan avances incipientes, aunque aún insuficientes, en ciertos indicadores. En conjunto, los datos sugieren la urgencia de estrategias educativas y familiares enfocadas en fortalecer la autorregulación, la convivencia y la expresión emocional saludable (Figura 3).

Los aspectos analizados a partir de las dos observaciones realizadas evidencian una evolución progresiva, aunque heterogénea, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de autonomía social en los niños de educación preescolar. En la primera observación, los indicadores vinculados a la interacción social básica —como la participación en juegos grupales (49% adquirido), la colaboración en actividades con otros (52%) y la preferencia de juego con un amigo acompañada de empatía estable (56%)— mostraron porcentajes relativamente elevados en el nivel adquirido, lo que sugiere que las competencias sociales primarias se encuentran en un proceso inicial de consolidación, coherente con lo señalado por Bonini et al. (2022) respecto al surgimiento temprano de habilidades de cooperación y vínculo social en contextos de interacción cotidiana. No obstante, indicadores asociados a una socialización emocional más compleja, como el respeto por las diferencias individuales (39%), la identificación de normas de convivencia (36%) y el reconocimiento de instituciones y servicios comunitarios (33%), presentaron porcentajes significativamente menores en el nivel adquirido, evidenciando dificultades en la internalización de normas sociales y en la comprensión del entorno social ampliado, aspectos que, según Plata-Bello et al. (2023), dependen en gran medida del desarrollo de la autorregulación emocional y de la mediación adulta intencionada.

En la segunda observación, realizada tras el período de adaptación y acomodación entre pares, se registraron mejoras consistentes en la mayoría de los indicadores analizados, particularmente en aquellos relacionados con la empatía, la cooperación y la solidaridad. La preferencia de juego con un amigo y la empatía estable alcanzaron un 64% en el nivel adquirido, mientras que la colaboración en actividades grupales (63%) y las actitudes de solidaridad (65%) evidenciaron incrementos relevantes, lo que refuerza los planteamientos de Escorcía y Díaz Martínez (2019) acerca de la importancia de las interacciones sociales sostenidas para el fortalecimiento de la competencia emocional. Estos hallazgos sugieren que la convivencia continuada y la exposición a experiencias sociales compartidas favorecen procesos de co-regulación emocional, permitiendo a

los niños transitar de respuestas emocionales egocéntricas hacia conductas más empáticas y prosociales.

Sin embargo, a pesar de las mejoras observadas, persisten indicadores con altos porcentajes en los niveles “en proceso” e “iniciado”, especialmente en la identificación de instituciones y servicios comunitarios (63% en proceso), el respeto de normas de convivencia (53% en proceso) y el respeto por las diferencias individuales (45% en proceso). Esta tendencia revela que el desarrollo socioemocional no avanza de manera uniforme y que las habilidades relacionadas con la comprensión de normas sociales abstractas y diversidad requieren estrategias pedagógicas más estructuradas y contextualizadas, tal como lo advierten Guichot Reina y De la Torre Sierra (2019) al referirse a la necesidad de una educación emocional sistemática para prevenir rezagos en la socialización.

Desde una perspectiva interpretativa, los porcentajes elevados en los niveles “en proceso” y “no adquirido” reflejan carencias significativas en áreas clave como la regulación emocional, la resolución de conflictos y la empatía, coincidiendo con los planteamientos de Mujica-Johnson (2019) sobre las limitaciones existentes en la implementación efectiva de programas de educación emocional en el ámbito escolar. No obstante, los avances registrados entre la primera y segunda observación sugieren que la interacción entre pares actúa como un catalizador del desarrollo socioemocional, respaldando la evidencia neuroeducativa sobre la activación de neuronas espejo y el aprendizaje por imitación, como lo señalan Enríquez Anchondo (2011) y estudios recientes en contextos inclusivos. Además, el enfoque introduce una dimensión estratégica: no se trata solo de “permitir que los niños imiten”, sino de estructurar escenarios de interacción positiva, secuenciar actividades que activen procesos de resonancia emocional y acompañar dichas experiencias con mediación docente consciente. La innovación también se evidencia en la incorporación de mediciones cuantitativas que demuestran reducción de rezagos socioemocionales, lo que aporta validez empírica a la propuesta.

De manera ingeniosa, el estudio plantea que el aula puede funcionar como un “laboratorio de resonancia social”, donde la activación del sistema espejo favorece la internalización progresiva de conductas prosociales. Así, la novedad científica consiste en integrar neurociencia, pedagogía e intervención temprana en un modelo aplicable, preventivo y escalable, orientado a optimizar el desarrollo socioafectivo infantil desde edades críticas.

Como aporte innovador a la ciencia, los resultados permiten proponer que el desarrollo socioemocional en la etapa preescolar sigue una *trayectoria de progresión relacional*, en la que las habilidades de empatía, cooperación y solidaridad se fortalecen prioritariamente a través de experiencias sociales repetidas, mientras que las competencias vinculadas a normas, diversidad y conciencia comunitaria requieren intervenciones pedagógicas explícitas y sostenidas. Este hallazgo aporta una mirada diferenciada al campo, al evidenciar que la socialización emocional no es un proceso lineal ni homogéneo, sino un fenómeno dinámico que combina maduración, interacción social y mediación educativa intencionada. En este sentido, el estudio contribuye a la comprensión del desarrollo emocional infantil al destacar la necesidad de diseñar programas educativos que articulen juego cooperativo, regulación emocional guiada y contextualización social, como estrategia para favorecer una autonomía social integral y sostenible desde la primera infancia.

4. Discusión

Los resultados obtenidos muestran coherencia con lo planteado por Escorcía y Díaz Martínez (2019), quienes sostienen que la comprensión y regulación de las emociones constituyen elementos fundamentales para el fortalecimiento de la empatía y la construcción de relaciones interpersonales positivas en la infancia. En esta misma línea, investigaciones internacionales han demostrado que las competencias socioemocionales tempranas influyen directamente en la adaptación social y en la calidad de las interacciones con pares y adultos. Por ejemplo, Denham et al. (2012) evidencian que los niños que desarrollan habilidades de reconocimiento y regulación emocional presentan mayores niveles de interacción social positiva y mejores procesos de adaptación escolar. De manera complementaria, lo señalado por Mejía Rozo (2025) respecto al

papel preventivo de la educación emocional frente a la frustración, el estrés y las dificultades de socialización se ve respaldado por el estudio longitudinal de Jones, Greenberg y Crowley (2015), quienes concluyen que el desarrollo temprano de habilidades socioemocionales se asocia con mejores resultados sociales, conductuales y académicos a largo plazo. Asimismo, la afirmación de Martínez Flórez (2024) sobre el valor del juego y la interacción lúdica como medios para fortalecer la socialización infantil coincide con lo reportado por quienes destacan que los entornos educativos que promueven experiencias lúdicas y prácticas de socialización emocional favorecen significativamente el desarrollo de la competencia emocional en la etapa preescolar.

Desde una perspectiva integradora, los hallazgos del presente estudio sugieren que el desarrollo socioemocional en la primera infancia no se produce de forma homogénea, sino que responde a distintos niveles de complejidad evolutiva. En este sentido, las habilidades vinculadas con la interacción afectiva directa —como la empatía, la cooperación y la solidaridad— tienden a manifestarse con mayor rapidez debido a su carácter experiencial y a su constante práctica en contextos de interacción cotidiana, lo cual coincide con lo señalado por Escorcía y Díaz Martínez (2019) sobre la relevancia de las experiencias emocionales compartidas en el aprendizaje social. No obstante, las competencias relacionadas con la internalización de normas sociales, la autorregulación emocional y la comprensión del entorno social requieren procesos de mediación pedagógica más sistemáticos y continuidad en las prácticas educativas y familiares. Este planteamiento se alinea con lo propuesto por Eisenberg, Spinrad y Eggum (2010), quienes destacan que la autorregulación emocional se desarrolla progresivamente mediante la interacción con adultos significativos y contextos educativos estructurados. En consecuencia, los resultados refuerzan la necesidad de fortalecer programas educativos y familiares orientados al aprendizaje socioemocional desde la etapa preescolar, integrando metodologías lúdicas y participativas que articulen la acción de la escuela y la familia como agentes fundamentales en la consolidación del desarrollo emocional infantil.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados evidencia que una proporción significativa de niños en edad preescolar aún no ha consolidado sus habilidades socioemocionales, lo que refuerza la importancia de atender de manera prioritaria la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos. En consonancia con lo expuesto por (Escorcía & Díaz Martínez, 2019), (Mejía Rozo, 2025) y (Martínez Flórez S. J., 2024), se concluye que la implementación de estrategias lúdicas y participativas, junto con el acompañamiento familiar, constituyen factores clave para promover la autonomía social y emocional. Este estudio propone comprender el desarrollo socioemocional preescolar como un proceso de maduración relacional escalonada, donde la interacción entre pares actúa como un acelerador del desarrollo empático y cooperativo, mientras que la consolidación de normas, valores y conciencia social requiere intervenciones educativas estructuradas, intencionadas y sostenidas. Esta conceptualización amplía los enfoques tradicionales al integrar evidencia empírica, neuroeducación y pedagogía emocional, ofreciendo orientaciones claras para el diseño de programas educativos que fortalezcan la autonomía social y la convivencia desde la primera infancia. De este modo, se garantiza no solo el bienestar integral de los infantes, sino también la formación de ciudadanos empáticos, resilientes y socialmente competentes.

La principal novedad del estudio no se limita a reconocer la función de las neuronas espejo como base biológica de la empatía y la imitación, sino que traslada ese conocimiento al diseño de una arquitectura pedagógica intencional, medible y replicable dentro del aula de educación inicial. Tradicionalmente, la literatura ha descrito las neuronas espejo desde la neurofisiología —como un sistema que se activa tanto al ejecutar una acción como al observarla— explicando su papel en la comprensión de intenciones y emociones. Sin embargo, pocas investigaciones han operacionalizado este hallazgo en una estrategia didáctica estructurada con indicadores de evaluación en contextos reales. El carácter innovador del estudio radica en haber convertido un principio neurocientífico en un modelo de intervención socioemocional basado en el modelamiento horizontal entre pares, donde los niños con mayor madurez emocional no actúan como simples

referentes espontáneos, sino como mediadores naturales dentro de dinámicas planificadas. Esta propuesta redefine el aula como un microecosistema neuroeducativo, en el que la observación, la imitación guiada y la retroalimentación emocional se convierten en herramientas sistemáticas de aprendizaje funcional.

Referencias

- Acevedo Pachas, A. Y. (2023). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en niños de 5 años del CEGNE Santa Ana, Distrito de San Miguel, 2021*. UPLA: Repositorio institucional. <https://doi.org/https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/6443>
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes, Ó. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación. *Dialnet*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9695068>
- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Universidad Complutense*, 2(3), 150-161. <https://doi.org/https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/66732459f392356eff8b7e89>
- Barrios Zuñiga, A. (2023). *Modelo teórico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de básica primaria*. Tesis Doctoral. <https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1025>
- Bolaño, B., & Rojas, X. (2025). Aproximación teórica basada en percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar. Tesis doctoral. <https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1817>
- Bonini, L., Rotunno, C., Arcuri, E., & Gallese, V. (2022). Mirror neurons 30 years later: implications and applications. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(9), 767-781. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(22\)00134-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613(22)00134-6)
- Castillo Espinoza, M. E., & Iguasña Sarmiento, C. A. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612>
- Cheng, X. D., Qian, L., Fan, Y., Tang, Q., & Wu, H. (2023). The effect of equine-assisted activities in children aged 7-8 years: inhibitory control — an fNIRS study. *Journal of Integrative Neuroscience*, 22(4), 89. <https://doi.org/https://doi.org/10.31083/jjin2204089>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2012). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success. *Early Education and Development*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578046>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Enríquez Anchondo, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Universidad de Málaga. <https://doi.org/https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25559w/U4.pdf>
- Enríquez Anchondo, H. A. (2011). La inteligencia emocional plena hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena. *Universidad de la Rioja*, 285. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37687>
- Enríquez-Anchondo, H. A. (2011). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. RIUMA. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10630/5053>
- Escorcía, C. T., & Díaz Martínez, P. (2019). La Competencia Emocional en Atención Temprana: Perspectivas de los padres y de los. *Escola de Humanidades*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35475>
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences. CellPress Symposia*, 2(12), 493–501. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01262-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01262-5)
- González Pérez, F. C. (2020). Subjetividades desde la formación docente en Educación Inicial: El niño vivido. *Andina de Educación*, 3(1), 46-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.6>
- González Suintaxi, B. M. (2021). *Terapia de espejo y su utilidad en la rehabilitación funcional*. Universidad Central del Ecuador. https://doi.org/https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/a3e80931-2b45-47a6-9694-c2cd38db9d27?utm_source=chatgpt.com
- Guichot Reina, V., & De la Torre Sierra, A. M. (2019). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(27), 39-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.03>
- Guzmán, A., Bastidas, B., & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Dianet*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237417>
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology. Annual Reviews*, 60(1), 653–670. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Irrazabal Bohórquez, A., Avilés Salazar, J., Vargas Vera, G., & Segarra Mendoza, R. (. (2025). Neurociencia y conducta: Rol de las neuronas espejo en el control de conductas disruptivas en infantes de 4 a 6 años. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 1402-1418. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pc.v10i8.10226>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

- Martínez Flórez, S. J. (2024). *Aproximación teórica sobre la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de transición. (Nivel preescolar dirigido a educandos de 5 a 6 años) de la Escuela Normal Superior de Málaga*. Repositorio de Tesis Doctoral. . <https://doi.org/https://doi.org/https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/780>
- Martínez Flórez, S. J. (2024). *Aproximación teórica sobre la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de transición. (Nivel preescolar dirigido a educandos de 5 a 6 años) de la Escuela Normal Superior de Málaga*. . Repositorio de Tesis Doctoral. <https://doi.org/https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/780>
- Mata Vélez, E. E. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación*. Biblos-E- Archivo. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10486/696180>
- Mateu Martínez, O. (2022). *Ajuste psicossocial e inteligencia emocional en niños*. RediUMH. <https://doi.org/https://dspace.umh.es/handle/11000/4530>
- Mejía Rozo, E. T. (2025). *FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA*. Repositorio Tesis doctorales. <https://doi.org/https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2183>
- Moliner González, P. (2024). *El rechazo entre iguales en Educación Infantil: caracterización y programa socioemocional para su prevención y reducción*. Universidad de Valladolid, 161. https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/69494/TESIS-2340-240719.pdf?sequence=1&utm_source=chatgpt.com
- Montoya Pino, M. (2022). *Habilidades sociales un constructo teórico desde la formación en educación primaria*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO" HABILIDADES SOCIALES". <https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/178/178>
- Morales, M. J., Polloni, B., & Rannau Garrido, J. P. (2025). *Habilidades Relacionales en Educación Física Vol. 3 Núm. 1 Pág. 1-15*. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-15.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumariega, R. M., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. d. (2013). *ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO*. *Psicothema*, 10(1), 97-109. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- Oliva-Sierra, M., Rios-León, M., Abuin-Porras, V., & P., M.-C. (2023). *Eficacia de la terapia de espejo y terapia de observación de acciones en parálisis cerebral infantil*. . *Revista*

- Española de Salud Pública, 45(2), 1-12.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.23938/assn.1003>
- Pardo Ancajima, A. A. (2023). *Inteligencia emocional y el aprendizaje del Área Personal Social De Los Niños De 5 Años, Institución Educativa, No 005, Tumbes - 2023*. Universidad Nacional de Tumbes. <https://doi.org/https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/5641d425-1f36-49da-b524-157e93d4a2f2>
- Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión. *Tecno Humanismo*, 1(12), 1-21.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179036.pdf>
- Plata-Bello, J., Privato, N., Modroño, C., Pérez-Martín, Y., Borges, Á., & González-Mora, J. L. (2023). Empathy modulates the activity of the sensorimotor mirror neuron system during pain observation. *Behavioral Sciences*, 13(11), 947.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/bs13110947>
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience. Annual Reviews*, 27(1), 169–192.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2016). The mirror mechanism: A basic principle of brain function. *Nature Reviews Neuroscience. Nature reviews neuroscience*, 17(12), 757–765.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1038/nrn.2016.135>
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Moraleda Ruano, Á. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. *Prisma Social*, 37, 82-98.
<https://doi.org/https://revistaprimasocial.es/article/view/4396>
- Sanz Rodriguez, C. A. (2024). La educación emocional como metodología activa en Educación Infantil. Estudio de caso- diseño, desarrollo y elación de un programa de competencias emocional en una escuela publica del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral. *CORA*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10803/692543>
- Sanz Rodriguez, C. A. (2024). *La educación emocional como metodología activa en Educación Infantil. Estudio de caso- diseño, desarrollo y elación de un programa de competencias emocional en una escuela publica del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral*. *CORA. Repositorio Tesis Doctoral*.
<https://doi.org/https://doi.org/http://hdl.handle.net/10803/692543>
- Sarmiento Vergara, C. J. (2015). Explorando el rol de los estilos de crianza en el fortalecimiento del desarrollo de la inteligencia emocional en las niñas y los niños entre los 3 a 11 años. *UPB*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.11912/12355>
- Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica. *Dialnet*, 15(4), 219-230.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617599>
- Sixto-García, J., & Andrade, J. G. (2025). Usos del metaverso para la comunicación. *Prisma Social*, 1(49). <https://doi.org/https://revistaprimasocial.es/ps/issue/view/289>

- Suberviola Ovejas, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *REVISTA DE GÉNERO E IGUALDAD*, 3(1), 80-93. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/igual.369611>
- Swaim, J., & Shaum Ho, S. (2022). Reduced Child-Oriented Face Mirroring Brain Responses in Mothers With Opioid Use Disorder: An Exploratory Study. *Frontiers*, 1(12). <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.770093>
- Venegas Mejía, C. P., Arguedas Pérez, G. M., Álvarez Niño de Guzmán, Y., Gallegos Espinoza, D., & Esquivel Grados, J. T. (2023). Desarrollo socioemocional con actividades de equinoterapia. Análisis de experiencias de niños(as) con habilidades diferentes. *Prisma Social*, 37(2), 82-98. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/9283446>
- Xiang, S., & Li, J. (2025). Impact of imitation abilities on social communication in autistic children: Evidence from an Early Start Denver Model intervention study. *Molecular Autism*, *Pub Med Central*, 16(1), 16-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s13229-025-00656-2>