

Artículo original. Vol. 4 - No. 2, pp. 88 - 112. Abril, 2026. E-ISSN: 2960-8015

Propuesta psicoeducativa de entrenamiento en habilidades sociales para niños de educación básica desde una revisión bibliográfica

Psychoeducational proposal for social skills training for elementary school children based on a literature review

<https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v4.n2.a190>



Diego Rodas-Flores ¹, William Ortiz-Ochoa ²
Isabel Mogrovejo-Mogrovejo ³

¹ Universidad de Cuenca; ismael.rodasf@ucuenca.edu.ec. Cuenca, Ecuador.

² Universidad de Cuenca; william.ortiz@ucuenca.edu.ec. Cuenca, Ecuador.

³ Universidad de Cuenca; isabel.mogrovejo@ucuenca.edu.ec. Cuenca, Ecuador.

¿Como citar?

Rodas Flores, D., Ortiz Ochoa, W., & Mogrovejo Mogrovejo, I. (2026). Propuesta psicoeducativa de entrenamiento en habilidades sociales para niños de educación básica desde una revisión bibliográfica. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 4(2).88-112. <https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v4.n2.a190>

Recibido: 23-11-2025

Aceptado: 26-01-2026

Publicado: 01-04-2026

Nota del editor

REDLIC se mantiene neutral con respecto a reclamos jurisdiccionales en mensajes publicados y afiliaciones institucionales.

Editorial

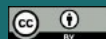
Red Editorial Latinoamericana de Investigación Contemporánea (REDLIC)
www.editorialredlic.com

Fuentes de financiamiento

La investigación fue realizada con recursos propios

Conflictos de interés

No presentan conflicto de intereses.



Este es un artículo de acceso abierto, bajo licencia [Creative Commons \(CC BY 4.0\) de Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen

El desarrollo de habilidades sociales en la niñez constituye un factor protector frente a problemas de convivencia escolar y de adaptación socioemocional. Este estudio tuvo como objetivos describir los programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento de dichas habilidades aplicados en Latinoamérica con niños de educación primaria y diseñar una propuesta psicoeducativa base fundamentada en los hallazgos. Se realizó una revisión bibliográfica de intervenciones implementadas entre 2010 y 2025, identificando aspectos como duración, metodologías empleadas y resultados obtenidos. Los siete programas revisados oscilaron entre 10 y 36 sesiones, con una extensión de dos a siete meses, y emplearon metodologías activas (juegos de roles, dramatizaciones, debates y actividades cooperativas), evaluando su eficacia mediante instrumentos psicométricos pre y postintervención. Los resultados mostraron mejoras significativas en autoestima, comunicación asertiva, integración social y reducción de conductas agresivas, aunque se evidenciaron limitaciones relacionadas con el seguimiento longitudinal, la heterogeneidad metodológica y la integración de docentes y familias. En respuesta, se diseñó una propuesta psicoeducativa de 24 sesiones para estudiantes, complementada con talleres para docentes y padres, que articula autoconocimiento, regulación emocional y resolución de conflictos. Se concluye que la propuesta es pertinente, flexible y sostenible, y se recomienda su validación empírica en contextos educativos diversos.

Palabras clave: Conducta social; educación básica; ambiente escolar; aprendizaje social

Abstract

The development of social skills in childhood constitutes a protective factor against problems of school coexistence and socioemotional adaptation. This study aimed to describe psychoeducational programs focused on strengthening such skills implemented in Latin America with primary school children and to design a baseline psychoeducational proposal grounded in the findings. A literature review was conducted on interventions implemented between 2010 and 2025, identifying aspects such as duration, methodologies used, and results obtained. The seven programs reviewed ranged from 10 to 36 sessions, lasting two to seven months, and employed active methodologies (role-playing, dramatizations, debates, and cooperative activities), assessing their effectiveness through pre- and post-intervention psychometric instruments. The results showed significant improvements in self-esteem, assertive communication, social integration, and reduction of aggressive behaviors, although limitations were identified related to longitudinal follow-up, methodological heterogeneity, and the integration of teachers and families. In response, a psychoeducational proposal of 24 sessions for students was designed, complemented by workshops for teachers and parents, addressing self-awareness, emotional regulation, and conflict resolution. It is concluded that the proposal is relevant, flexible, and sustainable, and its empirical validation in diverse educational contexts is recommended.

Keywords: Social behaviour; basic education; school environment; social learning

1. Introducción

El presente artículo emerge como un producto dentro del Proyecto de Vinculación con la Sociedad de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, titulado: Competencias parentales y habilidades sociales en niños de básica elemental y media. En la última década, muchos sistemas educativos han vivido cambios importantes, en algunos casos, impulsados por la pandemia del COVID-19 (Rojas, 2021), así como por transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas. Sin embargo, estas alteraciones no siempre han ido de la mano con ajustes que aborden las necesidades de los estudiantes, como el desarrollo de habilidades sociales.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten a una persona expresar sus emociones, inquietudes, necesidades y pensamientos en diversas situaciones que surgen en el contexto de la interacción social; su importancia radica en que se implican en el desarrollo óptimo de los seres humanos, en la adquisición de nuevas competencias y en la promoción de sus fortalezas, en esencia, son las habilidades que nos facilitan el aprender a vivir. Se estima que un sujeto que presente un desarrollo adecuado de estas habilidades estará en capacidad de establecer conexiones interpersonales sólidas y fructíferas (Méndez-López *et al.*, 2022; Moyolema-Ramírez *et al.*, 2024; Valiente y Hernández, 2020).

De acuerdo con Monjas (1993), existen seis tipos de habilidades sociales, que son las siguientes: básicas (agradecer, disculparse y pedir favores), para hacer amigos (se usan en la interacción entre pares, por ejemplo pedir ayudar y compartir), conversacionales (iniciar, mantener y termi-

nar conversaciones), relacionadas con las emociones y opiniones (expresar, identificar y gestionar estados de ánimo propios y de los demás), para relacionarse con adultos (se usan en la interacción con personas mayores, por ejemplo pedir ayudar y ser cordial) y de resolución de problemas (identificar la situación problemática, y buscar, aplicar y evaluar soluciones).

Se considera que las habilidades sociales influyen en la autoestima, en la asunción de roles, en el control del comportamiento y en el desempeño académico, por cuanto su estudio se vuelve significativo en ámbitos como el escolar y el familiar (Moyolema-Ramírez *et al.*, 2024). Más aún cuando la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), indica que entre el 10% y el 13% de estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de estas habilidades, con consecuencias como dificultad para adaptarse, bajo rendimiento académico y deserción escolar, conducta antisocial, retraimiento, depresión y ansiedad (Valiente y Hernández, 2020).

Entre los factores que predisponen al déficit en el desarrollo de estas habilidades se encuentran: ser de sexo masculino; el uso excesivo de la tecnología; la autoestima baja; las dificultades en el autocontrol; la ausencia de un enfoque integral en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, las escuelas se centran en el rendimiento académico; y la formación insuficiente de los docentes y padres en educación socioemocional (Liberio *et al.*, 2025; Córdova-Cruz *et al.*, 2022; Durlak *et al.*, 2011). Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de incorporar programas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales desde una edad temprana (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

La evidencia empírica muestra que los programas de intervención en habilidades sociales que se desarrollan en América Latina suelen enfocarse en la promoción de competencias socioemocionales, tales como la inteligencia emocional, la resolución de problemas, la autoestima y la comunicación interpersonal; además, en estos programas se combinan componentes conductuales y emocionales, y se emplean recursos didácticos escritos y orales (Lacunza, 2012; Del Prette y Del Prette, 2013; Rubiales *et al.*, 2018).

Las revisiones, bibliográficas y sistemáticas, de los programas que se implementaron en la región, reportan efectos positivos sobre el ajuste del comportamiento, la convivencia escolar y el desarrollo de competencias socioemocionales en los beneficiarios de los mismos, principalmente en niños. Pese a ello, subrayan en que existe una alta heterogeneidad a nivel metodológico entre los estudios, así como limitaciones relacionadas con la validez interna, la ausencia de seguimientos longitudinales y la mínima comparabilidad entre los programas (Del Prette y Del Prette, 2013; Lacunza, 2012; Rubiales *et al.*, 2018; Moreno *et al.*, 2024).

Una perspectiva contemporánea sobre el desarrollo de habilidades sociales, que proviene del Academic and Social-Emotional Flourishing Framework, las conceptualiza como el conjunto interrelacionado de factores personales y contextuales que determinan los resultados académicos y la convivencia escolar; establecen que estas habilidades no operan de forma autónoma, sino como parte de un sistema en el que se articulan la motivación, la interacción y el aprendizaje (Collie y Martín, 2024). Además, desde el Modelo integrador de aprendizaje socioemocional cultu-

ralmente sustentable, se sostiene que los procesos de intervención en habilidades sociales tienen que considerar la diversidad cultural y contextual de los entornos educativos, debido a que las prácticas pedagógicas y los objetivos de desarrollo socioemocional están influidos por el contexto circundante de las personas (Meland y Brion, 2024).

A pesar de los avances teóricos y prácticos logrados, muchos programas existentes no logran adaptarse a la diversidad de contextos educativos, especialmente en entornos con recursos limitados; además su implementación suele ser fragmentaria, sin una evaluación rigurosa de su impacto a largo plazo (Durlak *et al.*, 2011). Por otro lado, los rápidos cambios sociales, como la digitalización y las nuevas formas de interacción, exigen enfoques psicoeducativos más adaptados a la realidad.

Por estas razones, resulta necesario diseñar estrategias que consideren el bienestar emocional y social de los estudiantes, preparándolos para los desafíos de un mundo en constante transformación; en las que se resalte y fortalezca la experiencia social del niño y la niña para construir los aprendizajes, en las que los padres y cuidadores se involucren en la promoción de acciones desde una perspectiva integradora como fuente socializadora de sus hijos y estudiantes en los componentes sociales, comunicativos, emocionales y cognitivos (Clevel *et al.*, 2025, Oviedo y Espinoza, 2025).

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2023) diseñó una propuesta de actividades orientadas a fortalecer competencias cognitivas, sociales y emocionales en el ámbito educativo. El objetivo fue capacitar a los estudiantes para enfrentar con éxito los retos académicos y personales. Parte

del reconocimiento de que las habilidades sociales no solo potencian el desempeño académico, sino que también favorecen la construcción de vínculos interpersonales saludables, el equilibrio emocional y una participación activa y consciente en la sociedad, promoviendo así una formación verdaderamente integral.

En este sentido, los objetivos del presente trabajo fueron: describir los programas psicoeducativos orientados al desarrollo de habilidades sociales que se implementaron en Latinoamérica con niños de educación primaria mediante sus principales componentes conceptuales, metodológicos y evaluativos; así como, diseñar una propuesta psicoeducativa base para el entrenamiento de las habilidades mencionadas que se fundamente en los hallazgos de la revisión. Este artículo puede ser de interés para docentes, directivos de unidades educativas, padres de familia, profesionales de la psicología y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales involucradas en temas educativos o en la promoción de una convivencia escolar saludable.

2. Metodología

El presente artículo corresponde a una revisión bibliográfica, que consiste en un proceso metodológico a través del cual se recaba información que proviene de fuentes primarias, con el propósito de determinar los avances que se tienen en el conocimiento de un objeto de estudio; con el uso de este método, los autores pretenden recopilar y resumir las investigaciones que se desarrollaron sobre un tema, pero también conocer, comprender y narrar de manera descriptiva los mismos (Arias, 2023; Hernández-Muñoz *et al.*, 2022).

Para evitar sesgos en el desarrollo de una revisión bibliográfica es necesario tener claridad sobre las bases de datos en las que se realizará la búsqueda de artículos; explicitar los criterios de selección para que el proceso sea replicable en otras investigaciones; establecer una estrategia de búsqueda a través de palabras clave que permitan obtener resultados precisos; y, una vez que se identificaron los artículos, ordenar la información para que se entienda y se interprete con facilidad. Además, es conveniente presentar un flujoograma del proceso de búsqueda y selección de artículos (Hernández-Muñoz, *et al.* 2022).

Por ello, el presente artículo corresponde a una investigación de tipo narrativa, debido a que tiene como objetivo describir los programas psicoeducativos. La pertinencia de la elección de este tipo de metodología, radica en que los autores pretenden ofrecer una visión amplia y comprensiva sobre los programas psicoeducativos para el desarrollo de habilidades sociales que se implementaron en Latinoamérica, identificar tendencias, enfoques y vacíos en la investigación que permitan fundamentar el diseño de una propuesta psicoeducativa base para el entrenamiento de las habilidades mencionadas.

Sobre el proceso, en un primer momento se realizó una búsqueda de los artículos publicados entre 2010 y 2025 en las bases de datos: Redalyc, Scopus y Scielo, empleando los siguientes términos: habilidades sociales, educación básica, educación primaria, niños, intervención y programa, junto con sus traducciones al inglés. Se incluyeron los artículos, publicados en revistas científicas en español o inglés, cuando la población beneficiaria se

encontraba escolarizada y sus edades oscilaron entre los 5 y 13 años. Mientras que se excluyeron los artículos que trabajaron con poblaciones fuera de Latinoamérica; que no incluyeron una descripción clara de las intervenciones psicológicas o educativas realizadas; que fueron revisiones bibliográficas, sistemáticas o metaanálisis; y a los que no se pudieron acceder a texto completo.

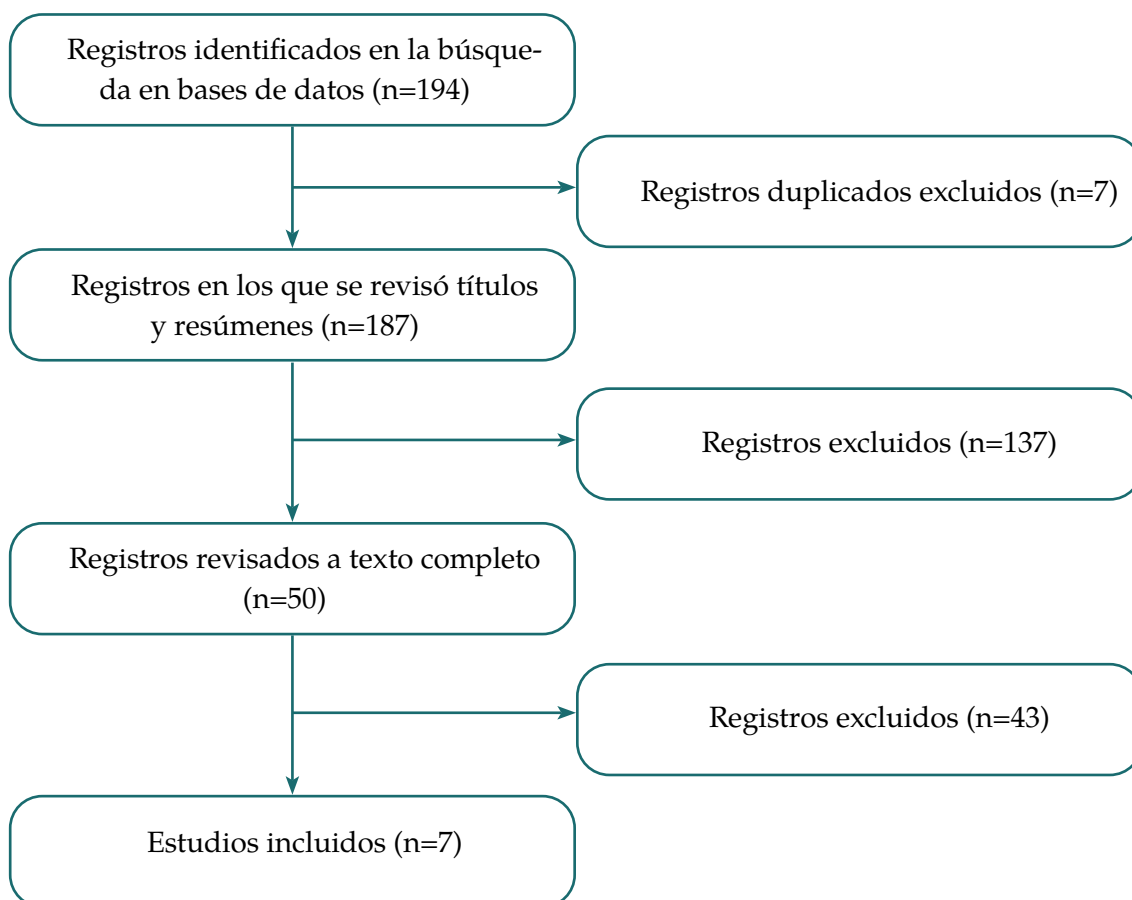
En cuanto al proceso de búsqueda, se obtuvieron inicialmente un total de 194 resultados en las bases de datos consultadas. Se eliminaron siete artículos por estar duplicados. Luego, tras la revisión de títu-

los y resúmenes, se descartaron 137 estudios más. Esto dejó un total de 50 artículos que fueron revisados en su totalidad; de ellos, 42 fueron excluidos por no cumplir con los criterios establecidos. Finalmente, siete artículos fueron seleccionados para el desarrollo de la revisión.

En la Figura 1, se presenta un diagrama de flujo sobre el proceso de búsqueda y selección de artículos, que sintetiza las etapas relacionadas con identificación, depuración y selección final de los estudios, a partir de los criterios de inclusión y exclusión establecidos en esta investigación.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda en las bases de datos y selección de artículos.



Nota. Elaboración propia.

En un segundo momento, siguiendo las pautas propuestas por Braun y Clarke (2006), se realizó un análisis cualitativo e interpretativo de los programas incluidos en la revisión bibliográfica, que permitió entender las experiencias y estrategias descritas en cada intervención. Mediante un análisis temático, en función de la propuesta de Thomas y Harden (2008), se determinaron los elementos comunes entre los programas, en específico, los objetivos planteados, las habilidades sociales entrenadas, las metodologías empleadas y los resultados obtenidos; información que sirvió como base para dar forma a una propuesta coherente, fundamentada en prácticas efectivas y contextualizada a la realidad de Latinoamérica.

3. Desarrollo

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en el presente artículo organizados en tres apartados. En el primero, se expondrá información sobre los estudios revisados que se organizará en las siguientes temáticas: objetivo principal, país de origen, año de publicación, número y características de los participantes, descripción del programa o intervención implementada y principales hallazgos relacionados con el fomento de las habilidades sociales. En el segundo, se sintetizan los elementos comunes identificados entre los programas revisados, en relación con los objetivos, características metodológicas y resultados relevantes relacionados con el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, en el tercer apartado, se expondrá la propuesta psicoeducativa base elaborada a partir del análisis realizado.

3.1 Resultados de la revisión bibliográfica

3.1.1 Programa de Competencias Socioemocionales

La investigación desarrollada por Baquedano y Echeverría (2013), tuvo por objetivo socializar una experiencia de intervención en competencias socioemocionales, cuyo propósito fue promover el desarrollo de acciones para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica de entre seis y 13 años, que asistían a una Unidad Educativa fiscal ubicada en Mérida - México. En total participaron 111 estudiantes, 54 niñas y 57 niños, y siete docentes.

El programa se ejecutó a lo largo de tres meses. Se implementaron 36 sesiones con estudiantes (seis sesiones con cada grupo – clase) y seis con docentes, de 60 minutos cada una, en las que se abordaron temas relacionados con: autoconocimiento, autovaloración, empatía, resolución pacífica de conflictos, respeto y trabajo en equipo (Milicic *et al.*, 2013). Se ejecutaron dos tipos de intervenciones, una dirigida a docentes y otra a estudiantes.

Con las profesoras se empleó una metodología constructivista, a través de preguntas generadoras se indujo a la reflexión teórica y después a la aplicación práctica de técnicas para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Mientras que con los educandos se ejecutaron actividades participativas y cooperativas, entre otras, las siguientes: diálogo, reflexión personal y en grupo, juegos de roles, creación de murales y pancartas, todas en un entorno lúdico (Baquedano y Echeverría, 2013).

Para determinar la eficacia del programa, emplearon técnicas de investigación

social. Con los estudiantes aplicaron la escala “Este mes en la escuela”, que permite conocer la dinámica del acoso escolar a través de 24 preguntas, así como la observación participante para conocer las manifestaciones de la violencia entre los educandos; mientras que con los docentes, implementaron entrevistas semiestructuradas para conocer sus perspectivas sobre el fenómeno del acoso escolar dentro de sus aulas de clase (Baquedano y Echeverría, 2013).

Baquedano y Echeverría (2013), refieren en sus resultados que al finalizar la intervención mejoró la interacción entre pares, se observó mayor inclusión entre estudiantes y se redujeron las situaciones de violencia reportadas tanto por educandos como por docentes; así también, los docentes explicitaron su compromiso para emplear las técnicas adquiridas en el desarrollo de sus clases. En esta investigación no reportaron estadísticos de tipo cuantitativo que permitan determinar el tamaño del efecto del programa de intervención.

3.1.2 Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)

La investigación desarrollada por Milicic *et al.* (2013), tuvo por objetivo determinar el impacto del programa BASE, cuyo propósito fue promover el desarrollo socioemocional en estudiantes de quinto y sexto de Educación General Básica, que asistían a cinco Unidades Educativas fiscomisionales ubicadas en Santiago de Chile. En total participaron 848 estudiantes distribuidos en 22 aulas de clases, de las cuales, 16 fueron asignadas al grupo experimental y 6 al grupo control.

El programa se ejecutó a lo largo de siete meses y se fundamentó en tres aspectos.

Primero, existe una relación indisoluble entre las esferas cognitiva, afectiva y ética; segundo, es necesario formar relaciones interpersonales armónicas; y, tercero, los docentes deben capacitarse para atender a las necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes. Se ejecutó en 12 unidades temáticas, compuestas por dos actividades cada una, en las que se abordaron temas relacionados con: autoconocimiento, autovaloración, inteligencia emocional, comunicación asertiva, resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y ética emocional (Milicic *et al.*, 2013).

Para la implementación, elaboraron una guía para el docente - tutor que incluyó una aproximación teórica, la descripción de las actividades del programa, posibles dificultades y sugerencias para superarlas; así también, diseñaron un texto para que los estudiantes lo utilicen como una bitácora. El programa incluyó diversas metodologías, tales como: juegos de roles, dramatizaciones y conversaciones que promovieron espacios de reflexión personal y colectiva (Milicic *et al.*, 2013).

Para determinar la eficacia del programa realizaron evaluaciones pre y postintervención a los estudiantes y a los docentes. A los estudiantes les aplicaron: Escala de Bienestar Socio – Emocional, compuesta por 52 ítems y cuatro categorías ($\alpha = 0,94$); Escala de autoestima TAE, compuesta por 23 ítems (no refieren su consistencia interna); Escala de Clima Social compuesta por 82 ítems y cuatro dimensiones ($\alpha > 0,72$ en cada una de sus dimensiones); y, la técnica de Mapas Cognitivos para evaluar la integración social. Mientras que, a los docentes, les aplicaron la Escala de autoestima TAE, compuesta por 19 ítems (no refieren su consistencia

interna), para indagar sobre la presencia de este constructo en sus estudiantes (Milicic *et al.*, 2013).

Milicic *et al.* (2013), refieren en sus resultados que, en la post evaluación, se registraron incrementos estadísticamente significativos en la autoestima tanto desde la percepción del estudiante (TAE-Alumno; $t = 60,41$; $p < .01$) como del docente (TAE-Profesor; $t = 15,53$; $p < .01$); mejoras significativas en la percepción de los pares ($t = 4,34$; $p < .01$) y del contexto escolar ($t = -4,76$; $p < .01$); y un aumento significativo en integración social ($t = 4,84$; $p < .01$) en el grupo experimental. Respecto al grupo control, no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre la pre y postintervención.

3.1.3 Programa de Enseñanza en Habilidades Cognitivas

La investigación desarrollada por Moreno e Ison (2013), tuvo por objetivo determinar la eficacia del programa de Enseñanza en Habilidades Cognitivas, cuyo propósito fue promover la resolución pacífica de conflictos en estudiantes de cuarto y quinto de Educación General Básica que asistían a una Unidad Educativa ubicada en Mendoza Argentina. En total participaron 117 estudiantes, 62 niños y 55 niñas, con edades comprendidas entre los 9 y 11 años; sin embargo, en la post intervención evaluaron la eficacia con una muestra compuesta por 43 estudiantes, 30 niños y 13 niñas.

El programa se ejecutó entre los meses de agosto y noviembre, se aplicó desde los 4 años de edad y se orientó a promover el desarrollo de la reflexividad, habilidades sociales y convivencia armónica. Así las cosas, para cada aula se desarrollaron tres sesiones por semana de 45 minutos

cada una; en total se implementaron 24 unidades didácticas, compuestas por seis actividades cada una, que se desarrollaron en la siguiente secuencia: presentación de una imagen y un relato que incluía una situación problemática, identificación y descripción del problema por parte de los estudiantes, socialización grupal de alternativas de solución, elección de una alternativa y elaboración de un plan para aplicarla. Tanto el plan como las alternativas se registraban en la bitácora de los estudiantes y del investigador (Moreno e Ison, 2013).

Para la implementación utilizaron juegos grupales; al iniciar cada sesión, motivaron a los estudiantes a identificar situaciones de su vida cotidiana en las que se hayan enfrentado a problemas similares a los abordados en la sesión previa. Además, al finalizar el programa con los estudiantes ejecutaron una jornada taller con los docentes y otra con los padres de familia para socializar la experiencia de trabajo con los estudiantes; a los profesores les facilitaron un cuaderno en el que sintetizaron el entrenamiento realizado con los estudiantes (Moreno e Ison, 2013).

Para determinar la eficacia del programa aplicaron en la pre intervención el Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas a los estudiantes y docentes ($\alpha = 0.73$), mismo que les permitió determinar índices de popularidad, aislamiento y rechazo en los estudiantes; mientras que en la pre y postintervención aplicaron el Cuestionario de Conductas Sociales (no refieren estadísticos de consistencia interna), para identificar conductas funcionales y disfuncionales en la interacción social de los estudiantes (Moreno e Ison, 2013).

Moreno e Ison (2013), refieren en sus resultados que en el grupo con estatus

de rechazo se observaron incrementos estadísticamente significativos en las habilidades sociales tras la intervención ($t = -2.669$; $p = .017$) con un tamaño del efecto alto ($d = .94$), lo que indica una mejora notable en esta dimensión. En cuanto a los comportamientos disfuncionales, si bien se evidenció una disminución en las puntuaciones (de $M = 15.71$ a $M = 13.88$), esta no alcanzó significancia estadística ($t = 1.640$; $p = .121$). Por otro lado, en los estudiantes con estatus de aislamiento y popularidad no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y postintervención, tanto en habilidades sociales como en comportamientos disfuncionales.

3.1.4 Programa de Promoción de Habilidades Sociales

La investigación desarrollada por Almaraz *et al.* (2019), tuvo por objetivo determinar la eficacia del programa de Promoción de Habilidades Sociales, cuyo propósito fue promover el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de cuarto año Educación General Básica que asistían a una Unidad Educativa pública. En total participaron 61 estudiantes en el programa con edades comprendidas entre los 9 y 10 años, 28 fueron hombres y 33 mujeres, 30 se asignaron al grupo de intervención y 31 al control. No se explicita la ciudad en la que residían los estudiantes, sin embargo, la filiación de los autores del artículo corresponde a Instituciones de Educación Superior de México.

El programa constó de 10 sesiones de entre 60 y 90 minutos cada una, que se ejecutaron una vez por semana en horario matutino y se abordaron los siguientes temas: definición y tipos de habilidades

sociales, conducta asertiva, comunicación asertiva, inteligencia emocional, capacidad de escucha, negociación, autoestima y presentación personal. Participaron estudiantes que presentaban problemas de conducta en el aula. Para la implementación utilizaron juegos de roles y didácticos, retroalimentación, lluvia de ideas, modelado, debates y dramatizaciones (Almaraz *et al.*, 2019).

Para determinar la eficacia del programa aplicaron una evaluación pre y postintervención, los estudiantes cumplieron las siguientes herramientas psicométricas: Escala de comportamiento asertivo para niños, compuesta por 27 ítems y tres dimensiones / estilos de relación ($\alpha = 0.88$), evaluación de la autoestima en la infancia, compuesta por 21 ítems y cinco dimensiones ($\alpha = 0.88$), y La vida en la escuela, que es un instrumento que explora los problemas de convivencia que enfrentan los estudiantes en el contexto escolar ($\alpha = 0.85$) (Almaraz *et al.*, 2019).

Almaraz *et al.* (2019), refieren en sus resultados que existió un cambio estadísticamente significativo en el factor VIO 3 del instrumento La vida en la escuela ($F = 80.47$; $p < .001$; $d = .58$), correspondiente a conductas de violencia. En este factor se observó una disminución en las puntuaciones del grupo intervención (M pre = 24.03; M post = 20.77), lo que sugiere una reducción de comportamientos agresivos tras la implementación del programa. En contraste, el resto de los factores evaluados, incluyendo la Escala de Comportamiento asertivo y la Evaluación de la autoestima en la infancia, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación pre y postintervención de ambos grupos.

3.1.5 Programa de Actividad Física

La investigación desarrollada por [Almaraz et al. \(2019\)](#), tuvo por objetivo determinar la eficacia del programa de Actividad Física basado en juegos cooperativos, cuyo propósito fue promover el desarrollo socioemocional y recreativo en estudiantes de tercer año de Educación General Básica que asistían a la Unidad Educativa Custodio García Rovira en Málaga Santander - Colombia. De una población de 428 estudiantes, participó una muestra de 60 estudiantes en el programa con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, 32 fueron hombres y 28 mujeres, 32 se asignaron al grupo de intervención y 28 al control.

El programa constó de 24 sesiones de 60 minutos cada una (10 minutos para calentamiento, 45 para desarrollo de actividades y 5 minutos para retroalimentación), que se ejecutaron dos veces por semana en la clase de Educación Física. Su ejecución se organizó en tres fases, en la primera se abordó el comportamiento escolar mediante actividades de cooperación, empatía, respeto y confianza; en la segunda se trabajaron valores como la disciplina, la motivación y la tolerancia; y en la tercera se reforzó el trabajo previo a través de temas como honestidad, eficiencia y compromiso ([Munevar et al., 2019](#)).

Para determinar la eficacia del programa aplicaron una evaluación pre y postintervención, en las que los estudiantes cumplieron el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry que consta de 20 ítems de respuesta en escala tipo Likert de cinco puntos, el cuestionario se organiza en cuatro subescalas que son violencia física, compuesta por siete ítems; violencia verbal, compuesta por cuatro ítems; ira, compuesta por cuatro ítems; y hostilidad,

compuesta por cinco ítems; la consistencia interna del cuestionario es de 0.82 ([Munevar et al., 2019](#)).

[Munevar et al. \(2019\)](#), refieren, en sus resultados de la prueba t-student para muestras relacionadas, diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación pre y post test en el grupo experimental en las categorías de agresividad física ($p = 0.005$), agresividad verbal ($p = 0.011$) y hostilidad ($p = 0.001$), lo que sugiere una reducción significativa en estos comportamientos tras la implementación del programa; en cambio, la categoría de ira no presentó diferencias significativas ($p = 0.265$). Mientras que en el grupo control, únicamente se identificó una diferencia significativa en la categoría de agresividad física ($p = 0.010$).

3.1.6 Estrategias Psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales

La investigación desarrollada por [Estrada et al. \(2020\)](#), tuvo por objetivo determinar la eficacia de la implementación de estrategias psicoeducativas para promover el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de sexto año de Educación General Básica que asistían a una Unidad Educativa en Puerto Maldonado - Perú. Participaron 126 estudiantes, 64 en el grupo experimental y 62 en el grupo control con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, 53.2% fueron hombres y 46.8% mujeres.

El programa constó de 20 sesiones de 60 minutos cada una, que se ejecutaron a lo largo de tres meses y medio. Las estrategias psicoeducativas se adaptaron de una guía educativa sobre habilidades para estudiantes y se relacionaron con los siguientes temas: derechos y responsabilidades, comunicación asertiva, inteligencia emocional, alternativas a las conductas

agresivas y manejo del estrés. Para determinar la eficacia del programa aplicaron una evaluación pre y postintervención, en las que los estudiantes cumplieron el Cuestionario de Habilidades Sociales que consta de 42 ítems de respuesta en escala tipo Likert de cinco puntos, el cuestionario se organiza en cinco dimensiones, que son los temas que se abordaron en la intervención, la consistencia interna del cuestionario es de 0.908 (Estrada *et al.*, 2020).

Estrada *et al.* (2020), refieren, en sus resultados de la prueba t-student para muestras relacionadas, que se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación pre y post test en el grupo experimental ($p = 0.000 < 0.05$), registrándose un incremento notable en la media de los puntajes, que pasó de 143.2 a 162.9, lo que sugiere una mejora significativa en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales tras la aplicación de las estrategias psicoeducativas. En contraste, en el grupo control la media pasó de 142.2 a 143.8, diferencia que no fue estadísticamente significativa ($p = 0.745 > 0.05$), lo que indica que no se produjeron cambios relevantes en este grupo.

3.1.7 Programa Socioemocional

La investigación desarrollada por Souza *et al.* (2021) tuvo por objetivo evaluar la permanencia de las habilidades entrenadas (Cortesía, Autocontrol, Asertividad y Habilidades Sociales Académicas) en el Programa Socioemocional, cuyo propósito fue promover el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de quinto año Educación General Básica que asistían a una Unidad Educativa Municipal en Río de Janeiro - Brasil. En total participaron 20 estudiantes en el programa, 12 mujeres y

8 hombres, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años; 10 fueron asignados al grupo de intervención y 10 al control.

El programa constó de 10 sesiones de 60 minutos cada una, que se ejecutaron una vez por semana; fue desarrollado por Souza en 2019, se enfoca en el desarrollo de las siguientes habilidades: civismo, asertividad, autocontrol y habilidades socio académicas a través de diversas actividades y tareas para casa. En civismo se trabajó con una presentación y se promovió el uso de buenos modales en distintos contextos; para la asertividad y el autocontrol se utilizaron videos y reflexiones grupales acompañadas de tareas donde los estudiantes debían identificar situaciones reales en las que aplicaron estas habilidades; mientras que para las habilidades socio académicas se propusieron lecturas y se incentivó el cumplimiento de tareas, la solicitud de ayuda y el reconocimiento de logros (Souza *et al.*, 2021).

Para determinar la eficacia del programa aplicaron evaluaciones pre y postintervención, así como en el seguimiento a los tres y seis meses. Emplearon la Social Skills Rating Scale que consta de dos formas, una para estudiantes, compuesta por 20 preguntas ($\alpha = 0.73$), y otra para docentes, que a su vez se compone por tres escalas, una de 22 preguntas que evalúa habilidades sociales (con una consistencia interna que oscila entre 0.80 y 0.91), otra de 14 preguntas que evalúa problemas de conducta (con una consistencia interna que oscila entre 0.77 y 0.90), y otra de nueve preguntas que evalúa competencias académicas ($\alpha = 0.98$); también aplicaron el School Achievement Test para evaluar lectura ($\alpha = 0.99$), escritura ($\alpha = 0.93$) y aritmética ($\alpha = 0.93$) (Souza *et al.*, 2021).

Souza *et al.* (2021), en sus resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental entre las mediciones pre intervención y las de seguimiento a los seis meses, destacándose mejoras en responsabilidad ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.34$), autocontrol y civismo ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.11$), asertividad ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.16$) y cooperación/afectividad ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.10$); además, se observaron avances significativos en el desempeño aritmético ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.05$). Por el contrario, en el

grupo control no se identificaron cambios estadísticamente significativos en estas dimensiones.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de la información más relevante de cada uno de los programas organizada de la siguiente manera: país de origen, población, duración de la intervención, metodologías empleadas y principales resultados, lo que facilita una comparación entre las propuestas incluidas.

Tabla 1

Resumen de los programas revisados

Programa	Autor	Año	Ciudad / País	Población / Edad	Intervención	Resultados
Competencias Socioemocionales	Baquadano y Echverría	2013	Mérida, México	111 estudiantes / 54 niñas y 57 niños. Edad: 6 - 13 años	36 sesiones con estudiantes y 6 con docentes, mediante actividades participativas, centradas en autoconocimiento, autovaloración, empatía, resolución de conflictos, respeto y trabajo en equipo.	A nivel cualitativo, mejoró la interacción entre pares, observaron mayor inclusión y menores incidentes de violencia. No se reportaron datos cuantitativos.
BASE	Milic et al.	2013	Santiago, Chile	GC: 6 aulas / GE: 16 aulas Edad: 10-12 años (848 estudiantes en total)	12 unidades temáticas durante 7 meses, centrado en desarrollo socioemocional mediante juegos de roles, reflexión.	Incrementos significativos en autoestima, integración social y percepción escolar en el GE. Sin cambios en el GC.
Enseñanza en Habilidades Cognitivas	Moreno e Ison	2013	Mendoza, Argentina	Postintervención: 43 estudiantes (30 niños, 13 niñas) Edad: 9-11 años	24 unidades didácticas, centrado en resolución de conflictos y habilidades sociales.	GE con estatus de rechazo mostró mejora significativa en habilidades sociales ($d = 0.94$). Sin cambios significativos en aislamiento o popularidad.

Promoción de Habilidades Sociales	Almaraz et al.	2019	México (afiliación autores)	GC: 31 / GE: 30 Edad: 9-10 años	10 sesiones semanales con juegos de roles, debates, modelado, dramatizaciones y dinámicas grupales.	Reducción significativa en conductas violentas en el GE. Sin diferencias en autoestima o comportamiento asertivo entre grupos.
Actividad Física	Munevar et al.	2019	Málaga Santander, Colombia	GC: 28 / GE: 32 Edad: 7-12 años	24 sesiones organizadas en 3 fases (socialización, cooperación, valores). Actividades físicas con énfasis en resolución pacífica.	GE redujo agresividad física, verbal y hostilidad ($p < 0.05$). GC solo mejoró en agresividad física.
Estrategias Psicoeducativas	Estrada et al.	2020	Puerto Maldonado, Perú	GC: 62 / GE: 64 Edad: 10 - 12 años	20 sesiones en las que se abordaron derechos y responsabilidades, comunicación asertiva, inteligencia emocional, alternativas a las conductas agresivas y manejo del estrés.	GE mejoró sus habilidades sociales ($p < 0.05$). En el GC no se encontraron cambios estadísticamente significativos.
Socioemocional	Souza et al.	2021	Río de Janeiro, Brasil	GC: 10 / GE: 10 Edad: 10-13 años	10 sesiones semanales. Enfocado en civismo, autocontrol, asertividad y habilidades académicas. Actividades lúdicas y reflexivas.	Mejoras significativas en responsabilidad, civismo, autocontrol y desempeño aritmético en el GE. Sin cambios en el GC.

Nota. Elaboración propia. GC=Grupo Control. GE=Grupo Experimental.

Como se observa en la Tabla 1 los programas presentan diferencias considerables en relación con el tamaño muestral, así como con la duración y perspectiva metodológica; pese a ello, tienen en común el uso de estrategias activas y los procesos de evaluación antes y después de la intervención.

3.2 Elementos comunes entre los programas

A partir del análisis de los siete programas revisados se identificaron varios ele-

mentos en común que permiten reconocer patrones metodológicos, didácticos y evaluativos en las intervenciones sobre Habilidades Sociales que se ejecutaron en Latinoamérica con estudiantes de Educación General Básica. En primer lugar, en los cinco programas se pretendieron fortalecer las competencias socioemocionales, para lo cual abordaron autoconocimiento, inteligencia emocional, resolución de conflictos, reflexividad, convivencia armónica, asertividad, comunicación efectiva, respeto, empatía, cooperación, manejo del

estrés, cortesía y habilidades académicas (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Estrada *et al.*, 2020; Munevar *et al.*, 2019; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Souza *et al.*, 2021).

Segundo, todos los programas presentaron una planificación estructurada, con una duración definida que osciló entre los dos y los siete meses; tres de las intervenciones revisadas se implementaron en 24 sesiones (Milic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2021), dos en 10 (Almaraz *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021), una en 20 (Estrada *et al.*, 2020) y una en 36 (Baquedano y Echeverría, 2013); además, la duración de las sesiones en cinco de los programas fue de 60 minutos cada una (Baquedano y Echeverría, 2013; Almaraz *et al.*, 2019; Munevar *et al.*, 2019; Estrada *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2021).

Tercero, en seis programas se utilizaron metodologías activas que se centraron en los estudiantes, en específico juegos de roles, dramatizaciones, conversaciones reflexivas, relatos, bitácoras, debates, modelado y lluvia de ideas, juegos cooperativos, videos, tareas para casa, dinámicas grupales, murales y pancartas (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Milic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2019; Munevar *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021). En este contexto, en tres de las investigaciones revisadas se elaboraron materiales didácticos que fueron: guías para docentes y bitácoras para estudiantes, cuadernos de actividades para docentes, lecturas y materiales visuales (Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Souza *et al.*, 2021).

Cuarto, en todas las investigaciones se implementaron procesos de evaluación pre y postintervención a través de herramientas psicométricas validadas, lo que les permitió determinar la eficacia de los

programas implementados. En los estudios reportaron resultados positivos en el grupo de intervención, de manera puntual en autoestima, integración social, habilidades sociales, comportamientos disruptivos en el aula, agresividad física y verbal, hostilidad, autocontrol y rendimiento académico (Almaraz *et al.*, 2019; Estrada *et al.*, 2020; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Souza *et al.*, 2021; Munevar *et al.*, 2019).

Quinto, algunos programas explicitan que se desarrollaron en el entorno escolar, con una vinculación directa con docentes, padres o el currículo. Moreno e Ison (2013) organizaron talleres con padres y profesores; Milicic *et al.* (2013) capacitaron a los docentes como tutores y facilitadores del programa; y Baquedano y Echeverría (2013), desarrollaron sesiones de trabajo con docentes. Por otra parte, Almaraz *et al.* (2019) implementaron las sesiones en el horario regular escolar.

Desde una perspectiva comparativa, los programas revisados presentan diferencias relevantes en cuanto a su alcance, profundidad y nivel de integración institucional. Mientras algunos se centraron principalmente en el trabajo directo con estudiantes mediante sesiones estructuradas de corta duración, otros incorporaron componentes complementarios como la capacitación docente y la participación de las familias, lo que amplía el impacto de las intervenciones y favorece la generalización de los aprendizajes al contexto escolar cotidiano. Asimismo, se observan variaciones en el rigor metodológico, particularmente en el tamaño de las muestras, la duración de las intervenciones y la inclusión de seguimientos posteriores, lo que limita en ciertos casos la comparación directa de los efectos reportados y eviden-

cia la necesidad de diseñar programas más integrales, sostenidos y evaluados longitudinalmente.

Por otra parte, a nivel teórico – metodológico los resultados de la revisión muestran una serie de problemas relacionados con los enfoques desde los que se aborda el entrenamiento en habilidades sociales en América Latina. En primer lugar, mientras algunas propuestas promovieron intervenciones breves que se centraron en el trabajo con los estudiantes, otras se situaron desde una posición ecológica – integradora, en la que se incorporan a docentes y padres de familia como sujetos activos en el proceso de formación. Al respecto, la evidencia sugiere que los programas que integraron a más miembros de las Unidades Educativas tienen una mayor posibilidad de sostenerse a mediano y largo plazo, así como que las destrezas desarrolladas se ampliquen en diversos contextos).

Además, pese a que en la mayoría de estudios se reportaron mejoras significativas en las dimensiones socioemocionales, es necesario considerar que el nivel de control fue heterogéneo entre las investigaciones, lo que limita la solidez de las inferencias causales que reportan. De manera puntual, los estudios con muestras pequeñas, que no realizaron seguimiento a mediano o largo plazo y en los que la conformación del grupo control no fue aleatorizado ofrecen evidencia pertinente a nivel exploratorio, pero insuficiente para establecer conclusiones robustas sobre su eficacia. En este contexto, los resultados exhiben una discrepancia entre la riqueza pedagógica de las propuestas y la debilidad metodológica de sus diseños.

Se presume que tal heterogeneidad metodológica se explica por la diversidad

de enfoques teóricos desde los que se conceptualizaron a las habilidades sociales, así como por los diferentes contextos Latinoamericanos en los que se implementaron los programas, en los que influyen factores sociales, culturales y educativos. Así también, podrían relacionarse con factores institucionales, estructurales y financieros, con la disponibilidad de recursos humanos y con la formación de los equipos de investigación, lo que condiciona el tamaño de las muestras, la duración de los programas y la posibilidad de aplicar diseños experimentales más rigurosos.

Finalmente, a partir del análisis de los elementos comunes identificados en los programas revisados, se evidencia la relevancia de estructurar las intervenciones en torno a una planificación clara, el uso de metodologías activas y participativas, la elaboración de materiales de apoyo, la aplicación de evaluaciones con respaldo psicométrico y la adaptación al contexto institucional. Estos componentes no solo contribuyen a la eficacia de los programas, sino que también ofrecen directrices valiosas para el diseño de nuevas propuestas. Los hallazgos obtenidos constituyen un insumo fundamental para la construcción de un programa de entrenamiento en habilidades sociales que responda a las necesidades particulares del contexto educativo en el que se implementará, articulando los aprendizajes de experiencias previas con un enfoque innovador, contextualizado y sostenible.

3.3 Propuesta psicoeducativa base

A partir de los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica, se presenta una propuesta psicoeducativa con la que se pretende fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de cuarto y quinto de

Educación General Básica (EGB). Una vez que se mencionó el objetivo general, en las próximas líneas se establecerá un sustento teórico para la misma, a la vez que se presentarán los objetivos específicos, la población beneficiaria, el diseño (estructura y duración, módulos y contenidos, metodologías y recursos y estructura de las sesiones), el método de evaluación, los aspectos a considerar para la gestión y sostenibilidad, y, finalmente, las consideraciones éticas de la propuesta psicoeducativa base para el entrenamiento de las habilidades sociales que se fundamenta en los hallazgos de la revisión.

Con referencia al sustento teórico, la presente propuesta psicoeducativa de entrenamiento en habilidades sociales se fundamenta en el Academic and Social-Emotional Flourishing Framework, en el que se establece que los factores contextuales predicen el desarrollo de competencias personales, particularmente las socioemocionales; es decir, la demandas del contexto (educativo, familiar o social) motivan la adquisición de habilidades en los niños, lo que se acompaña de una percepción de autoeficacia, que es un factor determinante en las interacciones sociales (Collie y Martín, 2024; Martín y Collie, 2022).

Además, toma como referencia al Modelo integrador de aprendizaje socioemocional culturalmente sustentable, en el que se establece la necesidad de que en los procesos de entrenamiento participen de forma activa los adultos que se encargan del cuidado o aprendizaje de los niños; en concreto, docentes y padres o tutores, quienes deben estar en capacidad de promover espacios de co-construcción, pues las habilidades sociales se desarrollan en la interacción con otros y de co-regula-

ción, debido a que son modelos de conducta (Meland y Brion, 2024).

En tal contexto, el programa perseguirá los siguientes objetivos específicos: desarrollar la comunicación asertiva y la escucha activa en interacciones entre pares y docentes; potenciar la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo en los educandos; entrenar en resolución pacífica de conflictos y autorregulación emocional a los estudiantes; y psicoeducar a docentes y familias como agentes promotores de habilidades sociales en sus hijos y estudiantes (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Estrada *et al.*, 2020; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021).

El programa está dirigido a estudiantes de cuarto y quinto de educación general básica, con edades comprendidas entre los 9 y 11 años, aproximadamente, que asisten a unidades educativas fiscales. Se sugiere que su implementación se realice en horario escolar para favorecer la asistencia y la integración curricular (Almaraz *et al.*, 2019). Respecto con su estructura y duración, se plantea que se ejecuten 24 sesiones de 60 minutos cada una, 2 sesiones por semana durante 12 semanas con los estudiantes, empleando metodologías activas (Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2019; Estrada *et al.*, 2020). Mientras que, con los docentes, se recomiendan 4 talleres de 60 minutos con enfoque constructivista (Baquedano y Echeverría, 2013; Milicic *et al.*, 2013); finalmente con las familias se prevé el desarrollo de 2 talleres de 60 minutos, en el que se incluyan tareas para casa (Moreno e Ison, 2013; Souza *et al.*, 2021).

En relación con los módulos y contenidos, se propone el desarrollo de ocho módulos de trabajo con estudiantes, com-

puestos por tres sesiones cada uno, en los que se aborden: autoconocimiento y autovaloración; inteligencia emocional, autorregulación y manejo del estrés; comunicación asertiva y habilidades conversacionales; empatía, respeto y cooperación; resolución pacífica de conflictos; civismo, autocontrol y habilidades socio académicas; convivencia armónica y ética emocional; y proyecto integrador y transferencia a la vida escolar y familiar (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Estrada *et al.*, 2020; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021).

La secuencia de los módulos se organiza de manera progresiva, se inicia con competencias intrapersonales (autoconocimiento y autorregulación emocional), después se abordan habilidades interpersonales (empatía, comunicación y resolución de conflictos) y finalmente competencias de integración social (convivencia, cooperación y toma de decisiones), pues se entiende que es necesario consolidar los procesos de autorregulación individual para después abordar habilidades de interacción social adaptativa; además responde a los tres dominios (cognitivo, emocional y social) que son esenciales de abordar en los Programas de Aprendizaje Socioemocional (Jones, *et al.*, 2019).

De manera complementaria, se plantean cuatro sesiones de trabajo con docentes orientadas a: estrategias de modelamiento y reforzamiento positivo, resolución de conflictos escolares desde un enfoque pacífico, promoción de un clima socioemocional positivo en el aula y coordinación escuela-familia para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales; así como dos de trabajo con padres, enfocadas en: prácticas de crianza

que favorezcan la comunicación asertiva y la empatía en el hogar, y estrategias de acompañamiento familiar para el manejo de emociones y la resolución pacífica de conflictos en la vida cotidiana (Baquedano y Echeverría, 2013; Estrada *et al.*, 2020; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2019).

En relación con las metodologías y recursos para el desarrollo de las sesiones, se sugiere el uso de metodologías activas, principalmente: juegos de roles, dramatizaciones, juegos cooperativos, debates guiados, conversaciones reflexivas, murales o pancartas, relatos y bitácoras; complementados con los siguientes materiales didácticos: una guía para el docente-tutor que incluya los temas abordados en sus cuatro sesiones de trabajo, en las 24 que se implementan con los niños, junto con técnicas para la promoción de habilidades sociales en los estudiantes; así como una bitácora para los estudiantes, en la que puedan registrar las metas propuestas en cada sesión, un plan de acción para alcanzarlas y la autorreflexión sobre la implementación del plan de acción (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Milicic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Munevar *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021).

Respecto a la estructura de cada sesión con estudiantes, docentes o padres, se propone, tomando como referencia a Souza *et al.* (2021), la siguiente secuencia: iniciar con una activación lúdica y repaso de la tarea de la sesión anterior (10 minutos aproximadamente); seguido de la actividad central que tome 35 minutos y se relacione con la temática a abordar (juegos de roles, análisis de casos, entre otros); y el cierre, que se ejecute en 15 minutos mediante una reflexión guiada y el establecimiento de acuerdos de transferencia al

aula u hogar. Es importante que en cada sesión se incluya el envío de una tarea para casa.

Referente al método para evaluar el programa, se sugiere la aplicación del Cuestionario de Habilidades de Interacción Sociales con los estudiantes, que consta de 70 preguntas con respuesta en escala tipo Likert de 5 puntos, permite evaluar seis dimensiones y está validado para estudiantes de entre 8 y 12 años de edad (De Miguel, 2014), complementado por la observación participante en el aula, junto con la entrevista a padres y docentes (Baquedano y Echeverría, 2013). Los indicadores a considerar durante la observación y la entrevista son: agresividad física o verbal y hostilidad o cohesión dentro de los grupos clase (Munevar *et al.*, 2019). Las técnicas de evaluación se deberán implementar en la pre intervención, postintervención y en el seguimiento a los 3 meses (Souza *et al.*, 2021).

En relación con la gestión y sostenibilidad, es necesario que las sesiones del programa se ejecuten en horario regular y que se articulen con la hora de tutorías o proyectos de aula con el objetivo de que el docente - tutor participe activamente en su implementación; además se propone, aprovechando el modelo de docente-tutor y el enfoque constructivista, un ciclo anual de capacitación docente a fin de que el programa se perpetúe y perfeccione a lo largo del tiempo; así también resulta conveniente mantener la guía docente y la bitácora del estudiante como recursos permanentes y vincular a las familias a través de tareas para casa y reuniones periódicas de seguimiento (Almaraz *et al.*, 2019; Baquedano y Echeverría, 2013; Milićic *et al.*, 2013; Moreno e Ison, 2013; Souza *et al.*, 2021).

Además, el Academic and Social-Emotional Flourishing Framework y el Modelo integrador de aprendizaje socioemocional culturalmente sustentable permiten fundamentar los criterios de sostenibilidad de la propuesta, al considerar que la participación activa de docentes y la vinculación con la dinámica institucional favorecen la continuidad de las estrategias más allá de la intervención inicial, incrementando la probabilidad de que las habilidades desarrolladas se mantengan y generalicen en el tiempo (Collie y Martín, 2024; Martín y Collie, 2022; Meland y Brion, 2024).

En este contexto, se plantea que la primera ejecución del programa sea implementada por el equipo desarrollador del proyecto con apoyo de los docentes tutores, de tal manera que en años siguientes, los tutores puedan replicar el programa por su cuenta. Finalmente, sobre las consideraciones éticas, sobre todo si el programa se implementa con fines investigativos y de publicación científica, en línea con las prácticas reportadas en los estudios revisados, es conveniente la aprobación por parte de un comité de bioética, así como la aplicación de consentimientos informados para las familias, asentimientos para los estudiantes, el manejo confidencial de los datos y la devolución de resultados.

Finalmente, la lógica de presentar una propuesta psicoeducativa base para el entrenamiento en habilidades sociales radica en que esta debe ser lo suficientemente flexible para responder a las características y necesidades particulares de cada grupo de estudiantes. Por ello, su aplicación requiere adecuarse a los hallazgos obtenidos en la evaluación pre intervención, lo que permitirá ajustar los contenidos, la secuencia y la intensidad de los módulos de acuerdo con los niveles de de-

sarrollo de las habilidades sociales en los niños. Lo que garantizará que la propuesta mantenga su validez y pertinencia en contextos educativos diversos, sin perder su coherencia metodológica ni su fundamento teórico.

4. Conclusiones

Desde una perspectiva interpretativa y comparativa, los resultados de la revisión bibliográfica y de la propuesta psicoeducativa permiten identificar patrones comunes y diferencias relevantes entre los programas orientados al desarrollo de habilidades sociales implementados en Latinoamérica con estudiantes de educación primaria. En este marco, y en respuesta a los objetivos del estudio, que fueron describir los programas revisados y diseñar una propuesta psicoeducativa base fundamentada en los principales hallazgos, es posible redactar las conclusiones.

Respecto al primer objetivo, se encontró que los programas incluidos en la revisión bibliográfica presentan una duración que oscila entre las 10 y 36 sesiones, cada una de las cuales, se desarrolla en aproximadamente 60 minutos. En total, las intervenciones se extienden desde los dos hasta los siete meses; emplean metodologías activas tales como: juegos de roles, dramatizaciones, debates y juegos cooperativos; así como un proceso de evaluación pre y postintervención mediante instrumentos psicométricos que les permiten medir de forma cuantitativa su eficacia y evidenciar mejoras significativas en autoestima, integración social, comunicación asertiva, resolución de conflictos y reducción de conductas agresivas.

Pese a ello, desde una perspectiva metodológica, en la presente revisión se identificaron que los programas revisa-

dos presentan las siguientes limitaciones: existe una alta heterogeneidad en los diseños de los estudios, de manera particular en relación con el tamaño de la muestra, la duración de las intervenciones, los instrumentos de evaluación empleados y los criterios de inclusión para los participantes; situaciones que dificultan la generalización de los resultados así como su comparación.

Además, en la mayoría de investigaciones no se reportaron seguimientos longitudinales, por lo que no es posible determinar su eficacia a mediano y largo plazo. Finalmente, la revisión se limitó a estudios publicados en bases de datos académicas, lo que podría implicar un sesgo de publicación y la exclusión de experiencias no indexadas o literatura gris. En atención a estas limitaciones se estructuró la propuesta psicoeducativa base que respondió al segundo objetivo del artículo.

Propuesta que consta de 24 sesiones de trabajo con estudiantes de cuarto y quinto de EGB, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años aproximadamente, así como de cuatro talleres de trabajo con docentes y dos con padres de familia. Entre los temas que se plantean necesarios abordar se encuentran: autoconocimiento, regulación emocional, comunicación asertiva, empatía, cooperación, resolución de conflictos, civismo y ética emocional; además se propone que se ejecuten a través de metodologías lúdicas y participativas, y que se evalúe su eficacia mediante evaluaciones pre y postintervención, al igual que dé seguimiento a los tres meses utilizando el Cuestionario de Habilidades de Interacción Sociales, observación participante y entrevistas.

En este contexto, se considera que la propuesta psicoeducativa es pertinen-

te, pues el entrenamiento en habilidades sociales no solo mejora la convivencia escolar, sino que impacta en el rendimiento académico, la integración social y la salud emocional; además, al incluir a docentes y familias como agentes activos favorece su sostenibilidad a lo largo del tiempo; por lo que, puede servir como insumo para políticas educativas y programas de convivencia escolar.

Más aún, cuando a nivel metodológico, muestra flexibilidad para adecuarse a las necesidades particulares de la población con la que se va a trabajar en función de los resultados pre intervención; así también, a diferencia de otros programas, la propuesta reúne de manera articulada los componentes más eficaces (autoconocimiento, regulación emocional, comunicación asertiva, empatía, civismo, entre otros), estructurados en módulos progresivos, en los que se articula el trabajo con estudiantes, docentes y familias, lo que favorece su sostenibilidad en el tiempo. Al proponer un modelo flexible, integral y contextualizado para el entrenamiento en habilidades sociales, se erige como un aporte original al campo educativo.

Pese a que la propuesta se fundamentó en programas que mostraron eficacia con estudiantes latinoamericanos que asisten a educación general básica, su principal limitación radica en que no se ha aplicado, por lo que no se cuenta con evidencia empírica que respalde su eficacia; además, al tratarse de una propuesta diseñada a partir de una revisión bibliográfica, su pertinencia puede variar en función de las características específicas de cada institución educativa, contexto sociocultural y perfil de los estudiantes. Por cuanto, se sugiere que investigaciones futuras, la implementen en contextos educativos diver-

sos para validar su pertinencia y eficacia; al igual que se desarrollen estudios longitudinales que midan su impacto a mediano y largo plazo.

A modo de cierre, es pertinente que se promueva la capacitación docente continua en educación socioemocional y se fomente la vinculación escuela-familia como eje de programas socioemocionales. En este sentido, el entrenamiento en habilidades sociales debe concebirse como un pilar fundamental para la formación integral de los estudiantes y para el fortalecimiento de una convivencia escolar saludable.

5. Contribución de los autores

DRF: Conceptualización, metodología, investigación, redacción del borrador original, revisión inicial y edición.

WOO: Revisión final del artículo y edición.

IMM: Investigación, redacción del borrador original y edición.

6. Referencias

- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. (2019). Habilidades Sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9489470>

- Baquadano, C. & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/210>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clevel, E., Espinoza, J., Fernández, L., & Vergel, E. (2025). Estrategias para fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes de séptimo grado de educación general básica. *Revista de Investigación Interdisciplinar G-Ner@ndo*, 6(2), 4130-4159. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.896>
- Collie, R., & Martín, A. (2024). The academic and social-emotional flourishing framework. *Learning and Individual Differences*, 114(2024), 1-12. <https://www.sciencedirect-com.ecups.idm.oclc.org/science/article/pii/S104160802400116X>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122-es.pdf>
- Cordova-Cruz, J. A., Hidrobo-Guzmán, J. F., Morejón-Jácome, G. E., Coral-Bastidas, D. I., Calvopiña-Sarmiento, E. S., Jaramillo-Jácome, K. V., Chávez-Vaca, A. E., Mina-Minda, D. M., Mina-Minda, D. M., Díaz-Collagua-zo, E. E., & Amaya-Cuasapaz, D. M. (2022). Factores conexos al desarrollo de habilidades Sociales en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4561-4580. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3417
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147183002.pdf>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/300/280>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Estrada, E., Mamani, H., & Gallegos, M. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 709-718. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4404736>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

- Hernández-Muñoz, A., Rangel-Alvarado, M., Torres-García, L., Hernández-Martínez, G., Castillo-Ixta, P., Olivares-Moreno, L., & Sánchez-Morales, A. (2023). Proceso para la realización de una revisión bibliográfica en investigaciones clínicas. *Digital Ciencia@UAQRO*, 15(1), 50-61. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/686/763>
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019). *Introduction to the Taxonomy Project: Tools for selecting & aligning SEL frameworks*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group. <https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2019/02/Frameworks-C.1.pdf>
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12(2012), 63-84. <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>
- Liberio, S., Mendoza, J., Zambrano, L., Valencia, M., & Roldán, M. (2025). La importancia de la educación socioemocional en el aula: clave para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Científica Internacional Arandu UTIC*, 12(2), 3639-3652. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1178>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2022). *The academic and cultural demands-resources (ACD-R) framework: Supporting the academic development of culturally and ethnically diverse students*. En A. J. Holliman & K. Sheehy (Eds.), *Overcoming adversity in education* (pp. 249-261). Routledge.
- Méndez-López, Á., Yncera, N., & Cabrera, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(37), 1-41. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3208>
- Meland, E., & Brion, G. (2024). An integrative model for culturally sustaining SEL in the classroom. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3(2024), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100042>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/52520>
- Ministerio de Educación. (2023). *Caja de actividades para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas*. <https://recursos.educacion.gob.ec/red/caja-de-actividades-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-sociales-emocionales-y-cognitivas-2/>
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca, España: Trilce.
- Moreno, C., & Ison, M. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2575>
- Moreno, E., Montero, A. & Armada, J. (2024). Effectiveness of social-emotio-

- nal development programs applied in primary education: an umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), 54-68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Moyolema-Ramírez, P., Freire-Ruiz, A., Mayorga-Mayorga, D., & Cosquillo-Chida, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher*, 9(1), 148-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314983>
- Munevar, S., Burbano, V., & Flórez, J. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 56(1), 141-169. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194259585010/html/>
- Oviedo, B., & Espinoza, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(1), 240-245. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/remca/article/view/829/801>
- Rojas, S. (2021). Una mirada a la investigación científica sobre el Covid-19 y sus efectos en la educación en el Perú. *Educare et Comunicare*, 9(2), 43-52. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/659/1297>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Souza, M., Soares, A., & Freitas, C. (2021). Social emotional learning (SEL) program among fifth graders, three and six months later. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 35-48. <https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.83042>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Valiente, M., & Hernández, B. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare et Comunicare*, 8(2), 34-43. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/469/1513>

Copyright (c) 2026. Diego Rodas-Flores, William Ortiz-Ochoa, Isabel Mogrovejo-Mogrovejo.



Este es un artículo de acceso abierto, bajo licencia [Creative Commons](#)
(CC BY 4.0) de Atribución 4.0 Internacional