

JUEGO SIMBÓLICO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL: ESTUDIO CORRELACIONAL EN EL LICEO ECUATORIANO PRETEND PLAY AND SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CORRELATIONAL STUDY AT LICEO ECUATORIANO

Autores: ¹Rosa María Bueno Mera y ²Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-7106-8634>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: rossybueno-m@hotmail.com

²E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹*²Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Básica en modalidad en línea, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 5 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 7 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 7 de Septiembre del 2026.

¹Ingeniera en Administración de Empresas Agropecuarias, graduada de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica en modalidad en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la asociación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional en 30 niños de Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano, ubicada en Quevedo, Ecuador. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional asociativo. La información se recopiló mediante observación estructurada, utilizando una ficha de 12 ítems para evaluar el juego simbólico y otra de 15 ítems para el desarrollo socioemocional, valoradas mediante una escala ordinal de cuatro puntos. La consistencia interna fue alta en ambos instrumentos ($\alpha = 0,927$ y $\alpha = 0,942$, respectivamente). Los puntajes globales mostraron desviaciones estadísticamente significativas de la normalidad según la prueba de Shapiro–Wilk ($W = 0,800$ para juego simbólico y $W = 0,779$ para desarrollo socioemocional; $p < 0,001$); por ello, se utilizó el coeficiente rho de Spearman. Se encontraron correlaciones positivas, muy fuertes y estadísticamente significativas entre el desarrollo socioemocional total y las dimensiones representación de roles ($\rho = 0,966$), sustitución simbólica ($\rho = 0,916$), escenarios imaginarios ($\rho = 0,919$) e interacción social ($\rho = 0,871$), todas con $p < 0,001$. La asociación global entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional también fue positiva,

muy fuerte y estadísticamente significativa ($p = 0,983$; $p < 0,001$). Se concluye que ambas variables se encuentran estrechamente asociadas en el grupo estudiado; sin embargo, los resultados expresan covariación y no implican causalidad.

Palabras clave: Juego simbólico, Desarrollo socioemocional, Educación inicial, Autorregulación, Competencia social.

Abstract

The aim of this study was to determine the association between pretend play and social-emotional development in 30 children enrolled in Early Childhood Education 2 at the Liceo Ecuatoriano School, located in Quevedo, Ecuador. A quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, correlational design was employed. Data were collected through structured observation using a 12-item instrument to assess pretend play and a 15-item instrument to assess social-emotional development, both rated on a four-point ordinal scale. Internal consistency was high for both instruments ($\alpha = .927$ and $\alpha = .942$, respectively). Global scores showed statistically significant deviations from normality according to the Shapiro–Wilk test ($W = .800$ for pretend play and $W = .779$ for social-emotional development; $p < .001$); therefore, Spearman's rho was used. Positive, very strong, and statistically significant correlations were found between total social-

emotional development and role representation ($\rho = .966$), symbolic substitution ($\rho = .916$), imaginary scenarios ($\rho = .919$), and social interaction ($\rho = .871$), all with $p < .001$. The global association between pretend play and social-emotional development was also positive, very strong, and statistically significant ($\rho = .983$; $p < .001$). It was concluded that both variables were closely associated within the group studied; however, the results indicate covariation and do not imply causality.

Palavras-chave: Jogo simbólico, Desenvolvimento socioemocional, Educação infantil, Autorregulação, Competência social.

Sumário

O objetivo do estudo foi determinar a associação entre o jogo simbólico e o desenvolvimento socioemocional em 30 crianças da Educação Infantil 2 da Unidade Educacional Particular Liceo Ecuatoriano, localizada em Quevedo, Equador. Empregou-se uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, transversal e alcance correlacional associativo. Os dados foram coletados por observação estruturada, utilizando uma ficha de 12 itens para avaliar o jogo simbólico e outra de 15 itens para o desenvolvimento socioemocional, pontuadas em uma escala ordinal de quatro pontos. A consistência interna foi alta em ambos os instrumentos ($\alpha = 0,927$ e $\alpha = 0,942$, respectivamente). Os escores globais apresentaram desvios estatisticamente significativos da normalidade segundo o teste de Shapiro-Wilk ($W = 0,800$ para jogo simbólico e $W = 0,779$ para desenvolvimento socioemocional; $p < 0,001$); por isso, utilizou-se o coeficiente rho de Spearman. Foram encontradas correlações positivas, muito fortes e estatisticamente significativas entre o desenvolvimento socioemocional total e as dimensões representação de papéis ($\rho = 0,966$), substituição simbólica ($\rho = 0,916$), cenários imaginários ($\rho = 0,919$) e interação social ($\rho = 0,871$), todas com $p < 0,001$. A associação global entre jogo simbólico e desenvolvimento socioemocional também foi positiva, muito

forte e estatisticamente significativa ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). Conclui-se que ambas as variáveis estão estreitamente associadas no grupo estudado; entretanto, os resultados expressam covariação e não implicam causalidade.

Palavras-chave: Jogo simbólico, Desenvolvimento socioemocional, Educação infantil, Autorregulação, Competência social.

Introducción

La primera infancia constituye una etapa decisiva para el desarrollo cognitivo, social y emocional, debido a que durante estos años los niños consolidan habilidades relacionadas con la comunicación, la autorregulación, la comprensión emocional, la interacción con los demás y la construcción progresiva de normas sociales. Dentro de este proceso, el juego representa una actividad fundamental, puesto que permite explorar experiencias, asumir roles, expresar emociones y establecer relaciones con pares y adultos. Entre sus distintas manifestaciones, el juego simbólico adquiere especial relevancia porque implica representar objetos, acciones, personajes y situaciones que no se encuentran presentes de manera inmediata, favoreciendo procesos de imaginación, lenguaje, regulación conductual e interacción social.

La evidencia internacional muestra una relación favorable entre el juego simbólico y diferentes componentes del desarrollo infantil. Smits et al. (2024), mediante un metaanálisis de 34 estudios y 188 asociaciones, encontraron una relación positiva y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y la competencia social ($g = 0,166$; IC 95 % [0,042, 0,290]; $p < 0,01$). Además, observaron que los estudios centrados en la calidad del juego presentaban asociaciones superiores a aquellos que evaluaban únicamente su frecuencia. Sin embargo, debido al predominio de diseños transversales, los autores advierten que estos resultados deben

interpretarse en términos de asociación y no de causalidad. En Suiza, Richard et al. (2021) evaluaron a 79 niños de 5 a 6 años mediante una intervención basada en juego de simulación desarrollada durante once semanas. Los resultados evidenciaron mejoras en la comprensión emocional de los niños que participaron en el entrenamiento, respaldando la utilidad educativa del juego para favorecer competencias como la regulación emocional y la conducta prosocial. En el mismo país, Kalkusch et al. (2021) encontraron que la frecuencia y calidad del juego simbólico aumentaban cuando los niños disponían de materiales adecuados y, especialmente, cuando existía mediación activa del adulto, destacando la importancia del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de experiencias lúdicas socialmente complejas.

Por su parte, Sidera et al. (2021), en España, estudiaron a 69 niños de entre 18 y 31 meses y encontraron que la cantidad de emociones simuladas se relacionaba positivamente con el vocabulario emocional ($r = 0,461$; $p < 0,001$) y con un componente específico del juego simbólico ($r = 0,243$; $p = 0,046$). No obstante, la relación con la puntuación total de juego simbólico no fue significativa. Estos hallazgos muestran que la relación entre juego, lenguaje y expresión emocional puede variar según la dimensión específica evaluada y justifican la necesidad de analizar los componentes del juego simbólico de manera diferenciada.

La relación del juego simbólico con la autorregulación también ha sido documentada. Bredikyte y Brandisauskiene (2023), en niños de 3 a 6 años de Lituania, obtuvieron un modelo estadísticamente significativo que explicó el 68,1 % de la variabilidad de las habilidades de autorregulación ($R^2 = 0,681$). Entre los factores relevantes se encontraron la posición asumida durante el juego, la interacción con

compañeros, el espacio, las acciones y el contenido desarrollado. Estos resultados sugieren que el juego simbólico constituye un contexto en el que los niños practican reglas, regulan su conducta y coordinan acciones con otras personas.

Los estudios sobre competencias socioemocionales complementan estos hallazgos. Gaspar et al. (2024) en Portugal, identificaron mejoras significativas en autorregulación, cumplimiento, relaciones entre pares y empatía después de implementar un programa de aprendizaje social y emocional en contextos educativos reales. De manera similar, Martinsone et al. (2022) con 507 niños de 3 a 6 años en Letonia, encontraron que la competencia socioemocional y las dificultades emocionales y conductuales constituían variables relevantes para explicar los resultados de aprendizaje, con un modelo que explicó el 51,8 % de su variabilidad. Estos antecedentes destacan que el desarrollo socioemocional se relaciona estrechamente con las experiencias educativas y con las interacciones que se producen dentro del aula.

En América Latina, Talavera (2023) estudió a 90 niños de 5 años pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de Lima, Perú, encontrando una asociación estadísticamente significativa entre el juego simbólico y las habilidades de interacción social ($\chi^2 = 28,200$; $p < 0,001$). Asimismo, el valor de Nagelkerke obtenido fue de 0,388, lo que indicó que aproximadamente el 38,8 % de la variabilidad de las habilidades de interacción social estuvo vinculada con el juego simbólico dentro del modelo analizado. Este antecedente resulta particularmente relevante por desarrollarse en un contexto latinoamericano y abordar variables próximas a las consideradas en la presente investigación. En Ecuador, Pucuji et al. (2025) desarrollaron una investigación

cuasiexperimental con 19 niños de 4 a 5 años de Educación Inicial. Los resultados mostraron avances en la comprensión de los propios sentimientos, que pasó del 33,33 % al 100 %; en la comprensión del estado emocional de otras personas, que aumentó del 16,66 % al 94,74 %; y en la resolución asertiva de conflictos, que pasó del 0 % al 94,74 %. Estos resultados evidencian la importancia de promover competencias socioemocionales desde los primeros niveles educativos y justifican la necesidad de continuar generando evidencia en contextos ecuatorianos específicos.

En el contexto local, la presente investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano, ubicada en Quevedo, provincia de Los Ríos, con una población accesible de 30 niños de 4 a 5 años matriculados en Educación Inicial 2 durante el período lectivo 2026–2027. En esta institución existe la necesidad de disponer de evidencia cuantitativa que permita establecer la asociación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional, tanto de manera global como entre sus respectivas dimensiones. Por ello, el estudio adopta un alcance correlacional y asociativo, reconociendo que sus resultados corresponden al grupo investigado y no permiten establecer relaciones causales ni generalizar automáticamente los hallazgos a otras poblaciones.

Desde el punto de vista conceptual, el juego simbólico puede entenderse como una actividad mediante la cual el niño representa objetos, acciones, roles o situaciones ausentes y coordina dichas representaciones dentro de una secuencia imaginaria. Su característica esencial radica en la relación intencional entre aquello que se representa y el elemento utilizado para representarlo, diferenciándose así de la simple manipulación de objetos (Weisberg, 2015; Smits et al., 2024). Además, constituye un

espacio para practicar reglas, metas, lenguaje y regulación conductual, debido a la relación identificada entre el nivel de juego y la autorregulación infantil (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023).

La operacionalización del juego simbólico se fundamenta principalmente en Thompson y Goldstein (2019) quienes después de revisar 199 investigaciones sobre juego de simulación, identificaron componentes relacionados con sustitución de objetos, atribución de propiedades simuladas, interacción social, representación de roles y metacomunicación. Para el presente estudio, estos componentes fueron adaptados en cuatro dimensiones observables: representación de roles, sustitución simbólica, escenarios imaginarios e interacción social. Esta organización constituye una adaptación operacional de los componentes identificados por los autores y encuentra respaldo complementario en Fehr y Russ (2014), quienes demostraron que los procesos cognitivos y afectivos del juego de simulación pueden ser evaluados sistemáticamente durante la etapa preescolar.

La representación de roles comprende la capacidad del niño para asumir y mantener personajes o funciones dentro de una secuencia imaginaria (Kalkusch et al., 2021). La sustitución simbólica corresponde al empleo de objetos, gestos o palabras para representar elementos distintos de su función convencional, estableciendo una conexión entre representación, acción y lenguaje (Smith y Jones, 2011). Los escenarios imaginarios implican la construcción de contextos ficticios organizados mediante acontecimientos, reglas y relaciones, favoreciendo procesos de planificación y regulación conductual (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023). Finalmente, la interacción social comprende la coordinación de significados, turnos, reglas y

respuestas con otros participantes, demandando negociación, cooperación y ajuste del comportamiento propio al de los demás (Jaggy et al., 2020).

Teóricamente, el juego simbólico se sustenta en diferentes perspectivas complementarias. Piaget (1962), desde la teoría de la función semiótica, plantea que el niño desarrolla progresivamente la capacidad para representar mentalmente objetos, acciones y situaciones ausentes, lo que permite comprender la sustitución simbólica y la creación de escenarios imaginarios. Vygotsky (1966), desde la perspectiva histórico-cultural, entiende el juego de roles como una actividad social regulada por normas implícitas que permite al niño actuar por encima de su desempeño cotidiano mediante la adopción de personajes y la coordinación de acciones con otros participantes.

Por su parte, Elkonin (1978/2005) considera el juego de roles como una actividad rectora de la etapa preescolar a través de la cual el niño representa relaciones sociales y reproduce simbólicamente diferentes funciones del mundo adulto. Estas perspectivas permiten explicar las dimensiones consideradas en el estudio y complementan el modelo operacional propuesto por Thompson y Goldstein (2019), Fehr y Russ (2014), Kalkusch et al. (2021) y Smith y Jones (2011).

En cuanto a la variable dependiente, el desarrollo socioemocional comprende la adquisición progresiva de habilidades para reconocer estados internos, regular las emociones, comprender las perspectivas de otras personas, establecer relaciones adecuadas y tomar decisiones responsables. Martinsone et al. (2022) lo vinculan con habilidades intra e interpersonales relacionadas con menores dificultades emocionales y conductuales y con

mejores resultados de aprendizaje. Djamnezhad et al. (2021) añaden que estas competencias poseen un carácter contextual y relacional, debido a que se desarrollan mediante la interacción del niño con la familia, la escuela, los docentes y los pares. Por su parte, Mahoney et al. (2021) las conciben desde una perspectiva sistémica de aprendizaje social y emocional que integra aula, escuela, familia y comunidad.

El modelo de referencia utilizado para esta variable corresponde al marco de aprendizaje social y emocional de CASEL, desarrollado en la literatura por Mahoney et al. (2021) y Martinsone et al. (2022). A partir de sus cinco áreas centrales, el presente estudio operacionaliza el desarrollo socioemocional mediante las dimensiones de autoconocimiento emocional, autorregulación emocional, empatía, habilidades sociales y decisiones responsables. Esta adaptación conserva el sentido general de las competencias propuestas por el modelo, sin asumir que constituye una validación integral del marco CASEL.

El autoconocimiento emocional comprende la capacidad de reconocer y expresar los propios estados internos, emociones, necesidades y fortalezas (Martinsone et al., 2022). La autorregulación emocional implica modificar la intensidad, duración o expresión de las emociones de acuerdo con las características de una situación, capacidad estrechamente relacionada con experiencias de juego en las que el niño debe respetar normas y regular su comportamiento (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023). La empatía corresponde a la comprensión y respuesta sensible ante los estados emocionales de otras personas (Stietz et al., 2019), mientras que las habilidades sociales comprenden la comunicación, cooperación, coordinación de turnos y resolución de conflictos (Jaggy et al., 2020). Finalmente, las decisiones responsables implican seleccionar

acciones considerando normas, consecuencias, seguridad y bienestar propio y colectivo (Mahoney et al., 2021).

El desarrollo socioemocional también encuentra fundamento en distintas perspectivas teóricas. Saarni (1999) explica que la competencia emocional se construye progresivamente mediante el conocimiento, expresión y regulación de las emociones en interacción con el contexto interpersonal. Denham (1998) destaca que el conocimiento emocional, la regulación y la competencia social evolucionan especialmente durante la etapa preescolar. De manera complementaria, Mahoney et al. (2021) proponen un enfoque sistémico del aprendizaje social y emocional, según el cual estas capacidades deben promoverse articuladamente desde el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Estas perspectivas sustentan las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y decisiones responsables utilizadas en la investigación.

Los antecedentes revisados evidencian asociaciones entre el juego simbólico y diferentes componentes sociales, emocionales y autorregulatorios durante la primera infancia. Sin embargo, también muestran heterogeneidad en los diseños, dimensiones evaluadas, instrumentos utilizados y contextos educativos. Algunas investigaciones se concentran en competencia social, otras en regulación emocional, lenguaje, interacción o programas de intervención, mientras que todavía resulta limitada la evidencia que analice conjuntamente las dimensiones del juego simbólico y un constructo amplio de desarrollo socioemocional en niños de Educación Inicial dentro del contexto ecuatoriano. Esta situación configura una brecha que justifica desarrollar estudios correlacionales contextualizados que permitan identificar cómo se relacionan ambas variables

sin atribuir causalidad a las asociaciones encontradas.

La investigación posee relevancia social porque el autoconocimiento emocional, la regulación, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos constituyen capacidades esenciales para la convivencia durante la infancia. Martinsone et al. (2022) encontraron que una mayor competencia socioemocional se relaciona con menores dificultades emocionales y conductuales y con mejores resultados educativos. Desde el ámbito pedagógico, el juego simbólico proporciona un contexto natural para observar representación, comunicación, negociación de reglas y expresión emocional; además, Djamnezhad et al. (2021) destacan la pertinencia de integrar el aprendizaje socioemocional en las experiencias educativas cotidianas, aunque advierten que la evidencia continúa siendo heterogénea.

En el ámbito práctico, los resultados permitirán disponer de una línea base para identificar fortalezas y necesidades relacionadas con la representación de roles, sustitución simbólica, construcción de escenarios imaginarios e interacción cooperativa. Esta información puede contribuir a orientar posteriormente actividades pedagógicas contextualizadas, considerando que Gaspar et al. (2024) han mostrado que las habilidades sociales y emocionales pueden fortalecerse mediante experiencias educativas desarrolladas en escenarios reales. Asimismo, la pertinencia del estudio se fundamenta en que la relación entre juego simbólico y competencia social puede variar según la edad, calidad del juego, forma de medición y contexto, como señalan Smits-van der Nat et al. (2024), por lo que resulta necesario generar evidencia específica sobre la realidad de Educación Inicial 2 de la institución investigada. A partir de esta problemática se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué asociación existe entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional en los niños de Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano, Quevedo, Ecuador, durante el período lectivo 2026–2027?

En correspondencia con esta interrogante, el objetivo general es determinar la asociación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional en los niños de Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano, Quevedo, Ecuador, durante el período lectivo 2026–2027. De manera específica, se pretende establecer la correlación entre la representación de roles y el desarrollo socioemocional; valorar la relación entre la sustitución simbólica y el desarrollo socioemocional; evaluar la relación entre los escenarios imaginarios y el desarrollo socioemocional; e identificar la correlación entre la interacción social y el desarrollo socioemocional de los niños investigados.

De igual forma se plantea como hipótesis de investigación (H_1) que existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional de los niños estudiados. En contraste, la hipótesis nula (H_0) establece que no existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. Estas hipótesis son coherentes con el alcance correlacional del estudio y permiten contrastar empíricamente la relación sin atribuir efectos causales entre los constructos analizados.

Materiales y Métodos

El estudio es aplicado, porque genera información destinada a orientar decisiones pedagógicas en la institución estudiada. Se empleó un enfoque cuantitativo, basado en la recopilación de datos numéricos mediante instrumentos estructurados y su posterior análisis estadístico. El diseño fue no

experimental y transversal, puesto que las variables se observaron sin manipulación y los datos se recopilaban en un único momento del período lectivo 2026–2027.

El alcance fue correlacional asociativo, dirigido a determinar la magnitud y dirección de la asociación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional, sin atribuir influencia, efecto ni causalidad. La población accesible estuvo constituida por *30 niños y niñas de 4 a 5 años*, matriculados en Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano durante el período lectivo 2026–2027. La muestra se conformó por los 30 integrantes de la población accesible ($n = 30$). Se utilizó un muestreo censal al incluir a toda la población accesible, sin selección probabilística por juicio. Por ello, los resultados se limitan al grupo estudiado y no deben generalizarse a otras poblaciones. Se empleó la observación estructurada directa en situaciones cotidianas de aula y juego para registrar sistemáticamente las conductas vinculadas con ambas variables.

Se utilizaron dos fichas de observación estructurada. La primera evaluó el juego simbólico mediante 12 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: representación de roles (JS1–JS3), sustitución simbólica (JS4–JS6), escenarios imaginarios (JS7–JS9) e interacción social (JS10–JS12). Su organización se fundamentó en los componentes del juego de simulación identificados por Thompson y Goldstein (2019), adaptados operacionalmente al estudio, y en el APS-P de Fehr y Russ (2014) como referencia complementaria para su evaluación en preescolares. La segunda ficha evaluó el desarrollo socioemocional mediante 15 ítems organizados en cinco dimensiones: autoconocimiento emocional (DS1–DS3), autorregulación emocional (DS4–DS6), empatía (DS7–DS9), habilidades sociales (DS10–DS12) y decisiones responsables

(DS13–DS15). Esta organización se sustentó en el marco de aprendizaje social y emocional

desarrollado por Mahoney et al. (2021) y Martinsone et al. (2022).

Tabla 1. Dimensiones, indicadores e ítems de los instrumentos.

Variable / dimensión	Indicador observable	Ítems
Juego simbólico: representación de roles	Asume y sostiene personajes, funciones o perspectivas durante la secuencia de juego.	JS1–JS3
Juego simbólico: sustitución simbólica	Utiliza objetos, gestos o palabras para representar elementos distintos de su función convencional.	JS4–JS6
Juego simbólico: escenarios imaginarios	Construye y mantiene situaciones, lugares y secuencias ficticias coherentes.	JS7–JS9
Juego simbólico: interacción social	Coordina significados, turnos, reglas y respuestas con otros participantes.	JS10–JS12
Desarrollo socioemocional: autoconocimiento emocional	Reconoce y expresa estados emocionales propios.	DS1–DS3
Desarrollo socioemocional: autorregulación emocional	Modula emociones y conducta ante demandas o frustración.	DS4–DS6
Desarrollo socioemocional: empatía	Comprende y responde a estados emocionales de otras personas.	DS7–DS9
Desarrollo socioemocional: habilidades sociales	Coopera, comunica, respeta turnos y resuelve interacciones.	DS10–DS12
Desarrollo socioemocional: decisiones responsables	Elige conductas considerando normas, consecuencias y bienestar.	DS13–DS15

Fuente: Elaboración propia.

Cada ítem se valoró mediante una escala ordinal: 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = frecuentemente y 4 = siempre. Los promedios se interpretaron como nivel bajo (1,00–1,99), medio (2,00–2,99) y alto (3,00–4,00). Los puntajes globales posibles fueron de 12 a 48 para juego simbólico y de 15 a 60 para desarrollo socioemocional.

La consistencia interna fue alta en ambas fichas: $\alpha = 0,927$ para juego simbólico y $\alpha = 0,942$ para desarrollo socioemocional. La validez de contenido se estableció mediante el juicio de tres expertos en Educación Inicial, psicología educativa y medición educativa, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems.

Tabla 2. Consistencia interna de los instrumentos.

Instrumento	Número de ítems	α de Cronbach	Interpretación
Juego simbólico	12	0,927	Consistencia interna alta
Desarrollo socioemocional	15	0,942	Consistencia interna alta

Fuente: Elaboración propia.

Los coeficientes obtenidos evidenciaron una consistencia interna alta en ambos instrumentos, lo que respalda el uso de sus puntuaciones globales en la muestra estudiada.

No obstante, el alfa de Cronbach evalúa la coherencia interna de los ítems y no constituye por sí solo evidencia de validez.

Tabla 3. Consistencia interna de las dimensiones del juego simbólico.

Dimensión	Número de ítems	α de Cronbach	Interpretación
Representación de roles	3	0,723	Aceptable
Sustitución simbólica	3	0,645	Moderada
Escenarios imaginarios	3	0,595	Modesta
Interacción social	3	0,600	Moderada

Fuente: Elaboración propia.

La consistencia interna de las dimensiones del juego simbólico osciló entre $\alpha = 0,595$ y $\alpha = 0,723$. La representación de roles presentó el coeficiente más alto, mientras que escenarios

imaginarios registró el valor más bajo. Estos resultados deben interpretarse considerando que cada dimensión estuvo conformada únicamente por tres ítems, puesto que el número reducido

de reactivos puede disminuir la magnitud del alfa de Cronbach. En consecuencia, las correlaciones dimensionales se interpretaron con cautela y como evidencia circunscrita al grupo estudiado.

Los datos se recopilaron mediante fichas de observación estructurada aplicadas a 30 participantes durante actividades cotidianas de aula y juego. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales y se asignó un código a cada niño para proteger su identidad. Las respuestas de los 27 ítems se registraron en Microsoft Excel para Microsoft 365, donde se verificó que los valores se encontraran dentro del rango de 1 a 4 y se calcularon las puntuaciones dimensionales y globales.

La consistencia interna se evaluó mediante el alfa de Cronbach. Se calcularon estadísticos descriptivos para caracterizar los puntajes. La normalidad de los puntajes globales se examinó con Shapiro-Wilk; al obtenerse $p < 0,05$ y considerando el carácter ordinal de las puntuaciones, se utilizó el coeficiente rho de Spearman. Para responder a cada objetivo específico, se correlacionó el puntaje de la dimensión correspondiente del juego simbólico con el puntaje total de desarrollo socioemocional. Además, se estimó la asociación entre los puntajes globales de ambas variables para responder al objetivo general. Se adoptó un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y un contraste bilateral.

La aplicación estuvo a cargo de una sola observadora. Esta decisión permitió conservar un criterio uniforme de calificación, aunque impidió calcular la concordancia entre evaluadores, aspecto que se reconoce como una limitación del estudio. Primero, se consideró el consentimiento informado de los representantes legales y el respeto a la participación voluntaria

de los niños. Fisher (2004) destaca que la investigación con menores exige información comprensible, autorización de los responsables y especial atención a la capacidad evolutiva del participante para expresar aceptación o rechazo.

Segundo, se protegió la privacidad y confidencialidad mediante códigos de identificación, E01–E30 como separación de los nombres respecto de la base analítica y presentación agregada de resultados. Flewitt (2005) subraya que, en estudios con niños pequeños, la confidencialidad y el consentimiento deben entenderse como procesos continuos y sensibles al contexto de la interacción investigativa. Tercero, se priorizó la protección infantil y la minimización de riesgos. La observación se integró en actividades habituales del aula, sin procedimientos invasivos ni exposición de información identificable. Williamson et al. (2005) señalan que la confidencialidad en investigación con niños debe articularse con protocolos claros de protección cuando surge información que pueda indicar riesgo para el menor.

Resultados y Discusión

El juego simbólico presentó una media total de 37,63 puntos ($DE = 6,52$), correspondiente a un promedio de 3,14 en la escala de respuesta. El desarrollo socioemocional alcanzó una media total de 47,00 puntos ($DE = 8,19$), equivalente a un promedio de 3,13. En ambas variables, 18 participantes (60 %) se ubicaron en el nivel alto y 12 (40 %) en el nivel medio; no se registraron participantes en el nivel bajo. Aunque la distribución porcentual fue idéntica, esto no significa que todos los niños obtuvieran exactamente las mismas puntuaciones, sino que sus promedios se clasificaron dentro de los mismos intervalos generales. Los puntajes globales de juego simbólico y desarrollo socioemocional presentaron valores de significación inferiores a 0,05, por lo que se

rechazó el supuesto de normalidad. En consecuencia, para el análisis de las asociaciones se utilizó el coeficiente rho de

Spearman, considerando un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$.

Tabla 4. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk de los puntajes globales.

Variable	W	p	Decisión
Juego simbólico total	0,800	< 0,001	Distribución no normal
Desarrollo socioemocional total	0,779	< 0,001	Distribución no normal

Fuente: Elaboración propia.

La ausencia de normalidad en ambos puntajes respalda el empleo del coeficiente rho de Spearman para contrastar las asociaciones planteadas, en concordancia con el carácter ordinal de las puntuaciones y con el alcance

correlacional asociativo del estudio. Para responder a los cuatro objetivos específicos se correlacionó cada dimensión del juego simbólico con el puntaje total de desarrollo socioemocional mediante rho de Spearman.

Tabla 5. Correlación de las dimensiones del juego simbólico con el desarrollo socioemocional

Dimensión del juego simbólico	n	ρ de Spearman	p	Interpretación
Representación de roles	30	0,966	< 0,001	Positiva, muy fuerte y significativa
Sustitución simbólica	30	0,916	< 0,001	Positiva, muy fuerte y significativa
Escenarios imaginarios	30	0,919	< 0,001	Positiva, muy fuerte y significativa
Interacción social	30	0,871	< 0,001	Positiva, muy fuerte y significativa

Fuente: Elaboración propia.

En las cuatro pruebas se observaron relaciones positivas, muy fuertes y estadísticamente significativas. Esto indica que, dentro de la muestra, mayores puntuaciones en cada dimensión del juego simbólico tendieron a coexistir con mayores puntuaciones globales de desarrollo socioemocional. Se estableció una correlación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la representación de roles y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,966$; $p < 0,001$). Por tanto, los niños con mayor capacidad para asumir y sostener personajes tendieron a obtener mayores puntuaciones socioemocionales (véase Tabla 6). Este resultado es coherente con Vygotsky (1966/2016), para quien la adopción de roles exige ajustar la conducta a reglas implícitas y diferenciar perspectivas. También coincide con Thompson y Goldstein (2019), quienes reconocen la representación de roles como un componente central del juego de simulación. La

correlación no demuestra que asumir roles cause el desarrollo socioemocional. Se valoró una relación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la sustitución simbólica y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,916$; $p < 0,001$). En el grupo evaluado, el uso de objetos, gestos o palabras para representar elementos ausentes se relacionó con mayores puntuaciones socioemocionales (véase Tabla 6). El hallazgo concuerda con Smith y Jones (2011), quienes vinculan la sustitución representacional con procesos simbólicos más amplios, y resulta compatible con Bredikyte y Brandisaukiene (2023), quienes destacan el juego simbólico como espacio de organización y autorregulación. Debe interpretarse como asociación y no como efecto causal. Se evaluó una relación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre los escenarios imaginarios y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,919$; $p < 0,001$). Los niños que mostraron mayor capacidad para

construir contextos ficticios y secuencias narrativas tendieron a presentar puntuaciones socioemocionales más altas (véase Tabla 6). Este resultado es compatible con Sidera et al. (2021), quienes relacionan la simulación de emociones, el lenguaje y el juego simbólico, y con Bredikyte y Brandisaukiene (2023), quienes describen el escenario imaginario como un contexto para practicar reglas, metas y control de la conducta. La evidencia es correlacional y no establece direccionalidad. Se identificó una correlación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la interacción social durante el juego simbólico y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,9871$; $p <$

$0,001$). Aunque fue el coeficiente menor de los cuatro, su magnitud continuó siendo muy fuerte (véase Tabla 6). El hallazgo coincide con Jaggy et al. (2020), quienes señalan que el juego social exige negociar roles, turnos y significados, y con Smits-van der Nat et al. (2024), cuyo metaanálisis identificó una relación positiva entre juego simbólico y competencia social en la primera infancia. La fuente común de observación pudo incrementar la covariación registrada. En correspondencia con el objetivo general, se analizó la asociación entre los puntajes globales de juego simbólico y desarrollo socioemocional mediante el coeficiente rho de Spearman.

Tabla 6. Asociación global entre juego simbólico y desarrollo socioemocional.

Variables asociadas	n	ρ de Spearman	p	Interpretación
Juego simbólico y desarrollo socioemocional	30	0,983	$< 0,001$	Positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró una asociación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). Por tanto, los niños con mayores puntuaciones de juego simbólico tendieron a presentar puntuaciones socioemocionales más altas. Este coeficiente expresa correspondencia entre las variables, pero no influencia, efecto ni causalidad.

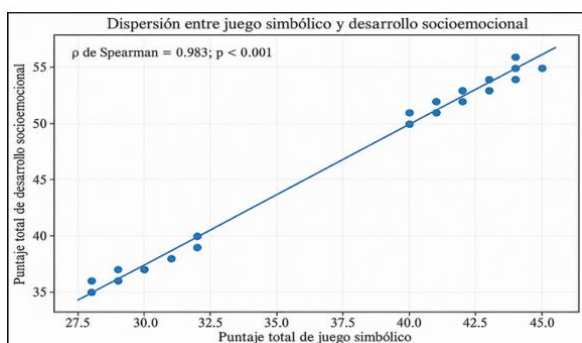


Figura 1. Asociación entre juego simbólico y desarrollo socioemocional.

Fuente: Elaboración propia.

Cada punto representa a un participante ($n = 30$). La tendencia ascendente muestra la asociación entre las variables. Rho de Spearman: $\rho = 0,983$; $p < 0,001$. La tendencia ascendente representada en la Figura 1 es consistente con el coeficiente rho de Spearman obtenido ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$): a mayores puntajes de juego simbólico existieron mayores puntajes de desarrollo socioemocional. La figura complementa visualmente el resultado estadístico y no implica causalidad.

La asociación global entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional fue positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis de investigación. Las correlaciones obtenidas entre las dimensiones del juego simbólico y el desarrollo socioemocional también fueron positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,001$), lo que complementa el resultado general. Estas asociaciones corresponden al

grupo estudiado y no demuestran causalidad. Los resultados obtenidos evidenciaron una asociación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). Esto indica que, dentro del grupo estudiado, los niños que presentaron mayores puntuaciones de juego simbólico también tendieron a alcanzar puntuaciones más altas de desarrollo socioemocional. Este hallazgo responde al objetivo general y respalda la existencia de una estrecha correspondencia entre ambas variables. Sin embargo, debido al diseño no experimental y transversal del estudio, el resultado debe interpretarse como una relación de covariación y no como evidencia de que el juego simbólico cause o determine directamente el desarrollo socioemocional.

La asociación global encontrada es coherente con el metaanálisis de Smits et al. (2024), quienes identificaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y la competencia social durante la primera infancia. Aunque la magnitud observada en el presente estudio fue considerablemente mayor, deben reconocerse las diferencias en los instrumentos, las muestras, los contextos educativos y los procedimientos de evaluación.

Los resultados también son compatibles con Bredikyte y Brandisauskiene (2023), quienes encontraron relaciones relevantes entre las características del juego simbólico y las habilidades de autorregulación. De manera complementaria, Talavera (2023) reportó una asociación estadísticamente significativa entre el juego simbólico y las habilidades de interacción social en niños de cinco años. La magnitud particularmente elevada de la asociación global debe interpretarse con prudencia. Las dos variables fueron evaluadas

mediante fichas de observación aplicadas dentro del mismo contexto y con una escala de respuesta semejante, condición que puede incrementar la varianza compartida entre las mediciones. Asimismo, el diseño transversal no permite determinar cuál variable antecede temporalmente a la otra ni descartar la participación de factores adicionales, como el lenguaje, la maduración, las prácticas docentes o las características del ambiente familiar. Por tanto, los resultados respaldan la existencia de una asociación estrecha entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional dentro del grupo evaluado, pero no permiten afirmar que el primero cause, determine o produzca directamente el segundo.

El estudio se desarrolló con una muestra censal de 30 niños de una sola institución, por lo que sus resultados se limitan al grupo investigado. El diseño no experimental y transversal permitió establecer asociaciones, pero no causalidad ni cambios a lo largo del tiempo. Además, las variables fueron evaluadas mediante fichas de observación aplicadas en un mismo contexto y con escalas semejantes, situación que pudo incrementar la varianza compartida y contribuir a la elevada correlación global ($\rho = 0,983$). Aunque los instrumentos mostraron alta consistencia interna global, las dimensiones del juego simbólico estuvieron integradas por tres ítems y presentaron coeficientes entre $\alpha = 0,595$ y $\alpha = 0,723$, por lo que los resultados dimensionales deben interpretarse con cautela.

Conclusiones

En correspondencia con el objetivo general, se determinó una asociación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional en los niños de Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular Liceo Ecuatoriano ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). Esto significa que, dentro del

grupo evaluado, mayores puntuaciones de juego simbólico tendieron a presentarse juntamente con mayores puntuaciones de desarrollo socioemocional.

Debido al carácter no experimental y transversal de la investigación, este resultado expresa covariación y no permite establecer influencia, efecto ni causalidad. En relación con el primer objetivo específico, se estableció una correlación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la representación de roles y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,966$; $p < 0,001$). La capacidad de asumir y mantener personajes se presentó juntamente con mayores puntuaciones socioemocionales en la muestra.

Respecto al segundo objetivo específico, se valoró una relación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la sustitución simbólica y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,916$; $p < 0,001$). El uso representacional de objetos, gestos y palabras estuvo asociado con un mayor puntaje socioemocional. En correspondencia con el tercer objetivo específico, se evaluó una relación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre los escenarios imaginarios y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,919$; $p < 0,001$). La construcción de contextos ficticios y secuencias narrativas se relacionó con mayores puntuaciones socioemocionales.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se identificó una correlación positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa entre la interacción social y el desarrollo socioemocional ($\rho = 0,871$; $p < 0,001$). Aun siendo la menor de las cuatro correlaciones específicas, mostró una covariación sustantiva. En todos los casos, el diseño transversal y no experimental impide establecer relaciones causales.

Referencias Bibliográficas

- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- Denham, S. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.
https://books.google.com.ec/books/about/Emotional_Development_in_Young_Children.html?id=eNZxMsUCoewC&redir_esc=y
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 6, 691670.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670>
- Elkonin, D. (2005). Chapter 1: The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22–48.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Fehr, K., & Russ, S. (2014). Assessment of pretend play in preschool-aged children: Validation and factor analysis of the Affect in Play Scale–Preschool Version. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 350–357.
<https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838171>
- Fisher, C. (2004). Informed consent and clinical research involving children and adolescents: Implications of the revised APA Ethics Code and HIPAA. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(4), 832–839.
<https://doi.org/10.1207/s15374424jccp33041>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565.
<https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Gaspar, M., Seabra, M., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A., & Moura, M. (2024). Implementation in the “real world” of an evidence-based social and emotional learning program for teachers: Effects on

- children social, emotional, behavioral and problem-solving skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1198074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Jaggy, A., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, 31(8), 1206–1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136–1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L. C., Bartolo, P., O'Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=625957>
- Pucuji, M., Valencia, M., & Defaz, Y. (2025). Desarrollo socioemocional y la conducta de los niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 8(20), 145–164. <https://doi.org/10.33996/repai.v8i20.160>
- Richard, S., Baud, G., Clerc, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a “pretend play-based training” designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690–719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Sidera, F., Lillard, A., Amadó, A., Caparrós, B., Rostan, C., & Serrat, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy*, 26(6), 920–931. <https://doi.org/10.1111/infa.12414>
- Smits, M., Van, F., Meeter, M., & Van, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Smith, L., & Jones, S. (2011). Symbolic play connects to language through visual object recognition. *Developmental Science*, 14(5), 1142–1149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01065.x>
- Stietz, J., Jauk, E., Krach, S., & Kanske, P. (2019). Dissociating empathy from perspective-taking: Evidence from intra- and inter-individual differences research. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00126>
- Talavera, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos instituciones educativas públicas del distrito de Ate-Lima. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 348–369. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>
- Thompson, B., & Goldstein, T. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Vygotsky, L. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3–25. (Obra original publicada en 1966) <https://share.google/HfUVGcRnusLUDlu6m>

Weisberg, D. (2015). Pretend play. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 6(3), 249–261.
<https://doi.org/10.1002/wcs.1341>

Williamson, E., Goodenough, T., Kent, J., & Ashcroft, R. (2005). Conducting research with children: The limits of confidentiality and child protection protocols. Children &

Society, 19(5), 397–409.
<https://doi.org/10.1002/chi.852>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Rosa María Bueno Mera y Milton Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Rosa María Bueno Mera: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito.

Milton Criollo Turusina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

