

# Tesis-Diego Begazo y Gleydi Gallardo

10%  
Textos  
sospechosos



5% Similitudes  
< 1% similitudes entre comillas  
1% entre las fuentes mencionadas  
5% Idiomas no reconocidos  
32% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis-Diego Begazo y Gleydi Gallardo.docx  
ID del documento: 3ccaed20ebb7a22102fbf5b4ff8cc1b2a42877f8  
Tamaño del documento original: 393,15 kB

Depositante: MARIA DE LOS ANGELES SANCHEZ  
Fecha de depósito: 18/10/2025  
Tipo de carga: interface  
fecha de fin de análisis: 18/10/2025

Número de palabras: 23.523  
Número de caracteres: 165.103

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes de similitudes

### Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<b>repositorio.its.edu.pe</b> https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigación_B... 9 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (345 palabras)
2	<b>dialnet.unirioja.es</b> https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (133 palabras)
3	<b>repositorioacademico.upc.edu.pe</b> https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (147 palabras)
4	<b>dialnet.unirioja.es</b> https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (125 palabras)
5	<b>revistas.uaautonoma.cl</b> https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (88 palabras)

### Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<b>www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com</b>   Desarrollo de ... https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/artic...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	<b>repository.unad.edu.co</b>   Éticamente No. 33 - Liderazgo, valores y cultura organi... https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40531	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
3	<b>Documento de otro usuario</b> #677388 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
4	<b>www.investigarmqr.com</b> https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/download/2052/6059/7315	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
5	<b>Documento de otro usuario</b> #452b94 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)

### Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0009-7313-8493
2	https://orcid.org/0009-0000-6125-183X
3	https://orcid.org/0000-0002-5228-4688
4	http://hdl.handle.net/10481/20644
5	https://blog.andana.net/2019/03/01/el-esfuerzo-y-la-perseverancia-son-valores-esenciales-para-la-vida/

# Puntos de interés

□

CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL JUEGO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE ASCOPE

TEACHERS' BELIEFS ABOUT PLAY AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN A PRIMARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN ASCOPE

Tesis para optar al Título Profesional de Educación Primaria

Presentado por:

Diego Damian Begazo Camino  
<https://orcid.org/0009-0009-7313-8493>

Gleydi Smith Gallardo Vasquez  
<https://orcid.org/0009-0000-6125-183X>

Asesor:

María de los Ángeles Sánchez  
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, octubre, 2025

DEDICATORIA

A Dios, quien puso calma en mis tormentas y aliento en mis silencios.  
A mi mamá, cuya ternura y fortaleza me enseñaron a no rendirme.  
A mi psicóloga, Rocío Cornejo, por ser voz de claridad y refugio emocional en los momentos difíciles.  
Este logro nace de la fe, el amor y el acompañamiento recibido.

Diego Damian Begazo Camino

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por guiar cada paso de mi camino y brindarme la luz necesaria para no rendirme ante las dificultades. A mis padres, por su amor incondicional, su ejemplo de esfuerzo y su constante apoyo en cada etapa de mi formación académica. Este logro es también suyo, fruto de sus enseñanzas, sacrificios y fe en mí.

Gleydi Smith Gallardo Vasquez

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una institución educativa pública de Ascope, región La Libertad.



Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y con diseño de estudio de caso, aplicado a seis docentes de primero a sexto grado del nivel primario.

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas y se analizó a través de una codificación descriptiva y analítica.

Los hallazgos revelaron que los docentes conciben el juego como una actividad placentera, motivadora y significativa que favorece tanto el aprendizaje cognitivo como el desarrollo socioemocional. Asimismo, consideran que el juego potencia la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones, siendo un recurso pedagógico fundamental para la formación integral. Sin embargo, se identificaron limitaciones relacionadas con el tiempo, los recursos y las percepciones tradicionales que restringen su aplicación. En conclusión, las creencias docentes valoran el juego no solo como una estrategia didáctica, sino como un medio esencial para el aprendizaje académico, la convivencia y el desarrollo humano, destacando la necesidad de promover espacios de formación docente y sensibilización familiar que fortalezcan su implementación en la escuela.

Palabras clave: creencias docentes, juego, habilidades socioemocionales, educación primaria, aprendizaje lúdico.



## ABSTRACT

This research aimed to analyze primary school teachers' beliefs about the use of play for developing social-emotional skills at a public school in Ascope, La Libertad region. It was conducted using a qualitative, descriptive, case study design approach, applied to six primary school teachers from first to sixth grade. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive and analytical coding. The findings revealed that teachers view play as a pleasurable, motivating, and meaningful activity that promotes both cognitive learning and social-emotional development. They also believe that play enhances emotional regulation, social interaction, and decision-making, and is a fundamental pedagogical resource for comprehensive education. However, limitations related to time, resources, and traditional perceptions that restrict its application were identified. In conclusion, teachers' beliefs value play not only as a teaching strategy, but as an essential means for academic learning, coexistence, and human development, highlighting the need to promote teacher training and family awareness-raising opportunities to strengthen its implementation in schools.

Keywords: teachers' beliefs, play, socio-emotional skills, primary education, playful learning.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	ii
RESUMEN .....	iii
ABSTRACT .....	iv
INTRODUCCIÓN .....	

..... 8

## CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL .....



15

1.1. Antecedentes de estudio .....	15	1.1.1. Antecedentes internacionales .....	15
1.1.2. Antecedentes nacionales .....			

.... 17

1.2. Base teórica del juego .....	20
1.	



## 2.1. Teorías de juego.....

.. 20

1.2.2. El juego .....	22
1.	



## 2.3. Características del juego .....

1.2.4. Clasificación del juego .....	
--------------------------------------	--

.... 22

1.2.5. La evolución del juego en la vida del niño .....	24	1.3 Base conceptual sobre las habilidades socioemocionales .....	24	1.3.1. Teorías sobre las habilidades socioemocionales .....	24	1.3.2. Habilidades socioemocionales .....	26
1.3.3. Características de las habilidades socioemocionales .....	26						
1.3.4. Importancia de las habilidades socioemocionales .....	27						
1.3.5. Clasificación de las habilidades socioemocionales .....	29						
1.3.6. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas .....	33						
1.3.7. Las habilidades socioemocionales en el contexto educativo .....	33						

## CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO .....

2.1. Enfoque, tipo y método .....	36	3.7.4. Técnicas e instrumentos .....	39
2.2. Categorías de estudio .....			
2.5. Procedimientos .....	40		

## CAPÍTULO III: RESULTADOS .....

## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .



..... 54

## DISCUSIÓN .....

54

CONCLUSIONES .....	60
RECOMENDACIONES .....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías 37

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas 75

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada 84

Anexo 3. Validación de los instrumentos 86


INTRODUCCIÓN

Los desafíos complejos actuales como el creciente uso de nuevas tecnologías, la globalización, las migraciones, el desempleo, la evolución de los mercados, crisis medioambientales y políticas demandan la adquisición de competencias y habilidades socioemocionales (HSE) que la sociedad necesita para subsistir y tener éxito en el siglo XXI. Los educadores, ministerios de educación, gobiernos y en general toda la comunidad educativa reconocen que la educación debe transformarse para propiciar las nuevas formas de aprendizaje que desarrollen en los estudiantes competencias y habilidades necesarias para afrontar los retos que se vienen por delante; empero muchas veces están ausentes en los procesos de aprendizaje actuales (Scott, 2015).

La necesidad de contar con habilidades socioemocionales ha ido surgiendo en las dos últimas décadas y se incrementó durante la pandemia del covid-19, debido a los fuertes impactos psicológicos y reacciones emocionales negativas que tuvo la comunidad educativa y la sociedad en general: el cierre de los centros educativos, la necesidad del distanciamiento físico, la pérdida de seres queridos, del trabajo y el cambio de los métodos de enseñanza-aprendizaje convencionales, generó más estrés, presión y ansiedad especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias

 **repositorioacademico.upc.edu.pe**  
[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

(Organización)

 **repositorio.its.edu.pe**  
[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigación\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#:~:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estrés y a tomar decisio...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigacion_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#:~:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20gestionar%20el%20estr%C3%A9s%20y%20a%20tomar%20decisionio...)

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).  
En contexto de pandemia, el estudio epidemiológico de salud mental de niñas, niños y


adolescentes realizado en Lima y regiones reveló que tres de cada diez niños, niñas y adolescentes (33.6%) entre 6 y 17 años tenían problemas de salud mental y que estas dificultades socioemocionales se incrementaban a siete de cada diez (69,4%) en casos, cuyos cuidadores tienen signos de depresión (Ministerio de salud [Minsa] y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021)

Este panorama, puso a flote la necesidad ineludible de contar con habilidades socioemocionales, para afrontar de manera competente diversas situaciones complejas de la vida, incluso, posibles crisis económicas mundiales futuras y coyunturas inesperadas sin precedentes ya que estas habilidades permiten tener la capacidad de adaptarse, manejar el estrés y ansiedad, gestionar mejor las emociones, mantener relaciones saludables con los demás, así como potenciar la creatividad, colaboración y comunicación (Scott, 2015; Arias et al., 2020)

Las habilidades socioemocionales pueden incorporarse y desarrollarse con la intervención familiar, educativa y social (Cedeño et al., 2022). En ese sentido, la familia cumple un rol educativo, pues es ahí, donde el niño y la niña aprende a convivir teniendo sus primeras interacciones sociales. Asimismo, la escuela es uno de los lugares donde los estudiantes pueden aprender a desarrollar aptitudes y habilidades interpersonales para una mejor adaptación social, autoestima positiva, mayor asertividad, así como manejo adecuado del estrés (Valencia et al., 2012; Gutiérrez et al., 2012).

Desde esa perspectiva, una educación integral demanda que las organizaciones educativas incluyan en sus proyectos de formación el desarrollo de habilidades socioemocionales para que los estudiantes sean capaces de expresar y gestionar sus estados de ánimo, aprendan a ponerse en el lugar del otro, tomar decisiones responsables, mantener relaciones positivas con los demás y tengan la capacidad de enfrentar situaciones complejas (Cabanillas et al., 2020; Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2021).

En ese sentido, los docentes cumplen un rol muy importante

 **nuevaescuelamexicana.org** | ▶ La Nueva Escuela Mexicana: Bases de la educación para el futuro  
[https://nuevaescuelamexicana.org/nueva-escuela-mexicana-bases-de-la-educacion/#:~:text=Al desarrollar habilidades y competencias relevantes para el siglo XXI,](https://nuevaescuelamexicana.org/nueva-escuela-mexicana-bases-de-la-educacion/#:~:text=Al%20desarrollar%20habilidades%20y%20competencias%20relevantes%20para%20el%20siglo%20XXI,)

en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes

, debido a que son facilitadores de entornos no violentos y de respeto. Ellos se desenvuelven como guías y modelos de las reacciones y relaciones que se generan en el espacio educativo, por ello, pueden formar el aula como un ambiente donde se pueda aprender a experimentar la paz (Gutiérrez, 2019).

Empero, los docentes presentan desafíos en cómo desarrollar las habilidades socioemocionales desde su práctica pedagógica, y ello se ve reflejado en la brecha que tienen los estudiantes respecto a estas habilidades. Así, el estudio comparativo y explicativo realizado por la



repositorioacademico.upc.edu.pe

[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

(Organización)



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#:~:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar decisio...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#:~:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar decisio...)

de las Naciones Unidas para la Educaci3n, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020) sobre las habilidades socioemocionales a estudiantes de sexto grado de primaria en Am3rica Latina y el Caribe, mostr3 una brecha significativa en todos los pa3ses participantes respecto a las habilidades de autorregulaci3n escolar, empat3a y apertura a la diversidad reportando mayores puntajes promedio en ni3as en comparaci3n con los ni3os. Espec3ficamente, en Per3 las ni3as presentaron niveles m3s altos de empat3a y apertura a la diversidad en 2 y 3 puntos respectivamente en comparaci3n con los ni3os. En este caso el desarrollo socioemocional de los ni3os se ve mermado.

Asimismo, en el Per3 la evaluaci3n muestral HSE aplicada a estudiantes del sexto grado del nivel primario evidenci3 que solo las habilidades socioemocionales de disposici3n emp3tica, relaci3n y toma de decisiones obtuvieron mayores porcentajes de respuestas positivas; por el contrario, se obtuvo en la prueba un menor porcentaje respecto a la autoeficacia social, autoeficacia emocional y autoeficacia acad3mica (Minedu, 2022).

Por tanto, es menester que los docentes adopten en su pr3ctica pedag3gica estrategias y recursos did3cticos que desarrollen las habilidades socioemocionales en bien de la formaci3n integral de los estudiantes. En esta l3nea, un recurso de gran valor educativo, que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, fortalecimiento de la identidad cultural y dinamizaci3n de los procesos de aprendizaje en contextos escolares es el juego, ya que es un instrumento para aprender a socializar y crear relaciones interpersonales sin ning3n tipo de diferencia (Ardila,



2022; Morera, 2008). Ante esta situaci3n,

resulta necesario conocer y analizar las creencias que tienen los docentes del nivel primario, sobre el juego en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta que sus creencias influyen en su pr3ctica pedag3gica y por ende en la ense3anza - aprendizaje de una educaci3n integral, lo cual es determinante para formar estudiantes que sean capaces de convivir en diferentes situaciones complejas y adquieran relaciones intrapersonales e interpersonales positivas (Cede3o et al., 2022).

A nivel internacional, en una investigaci3n realizada por Lira et al. (2021), se describi3 las creencias sobre el juego de los docentes de Educaci3n B3sica del primer ciclo teniendo como base al modelo de Expectativa - Valor de Warfield y Eccles (2000) se aplic3 la escala de Motivaci3n por el juego (EMJ) de Mu3oz y Valenzuela (2014) que mide el nivel de motivaci3n que tienen los profesores por incluir el juego en sus pr3cticas educativas que permite identificar la importancia, inter3s, utilidad y costo. De acuerdo con las conclusiones, los docentes se sentir3n capaces de utilizar los juegos en sus sesiones y lo considerar3n una herramienta 3til; sin embargo, tendr3n cierta resistencia a integrarlo, ya que no est3n dispuestos a invertir tiempo y recursos en la planificaci3n, dise3o e implementaci3n.

Otro estudio, realizado por Mu3oz et al. (2019), tuvo como prop3sito conocer la motivaci3n de los docentes por el uso del juego en el 3mbito educativo. La investigaci3n tuvo dos etapas, la primera se encuest3 a 221 profesores de Educaci3n B3sica (primaria) por medio de la Escala de Motivaci3n por el uso del Juego (EMJ). En la segunda, se indag3 en la concepci3n que tienen los maestros sobre el juego. Los resultados se3alan que las creencias de los docentes es que con certeza ellos aplican el juego en el aula. Otra creencia reincidente expresada por ellos es que los ni3os ya no juegan o ya no saben jugar y que probablemente la causa principal sea el avance tecnol3gico. As3 tambi3n, otra creencia que se resalta es la ruptura de los niveles educativos. Indican que en educaci3n inicial el juego se define como una actividad no intencionada y que en el nivel primario el juego se interpreta como un mal necesario a la hora de jugar. De acuerdo con lo anterior, se reconoce la falta de habilidad que tienen para ense3ar a jugar. De la misma manera, se interpreta que m3s all3 de intentar afrontar estos desaf3os, atribuyen esta dificultad a factores externos (Mu3oz et al., 2019).

A nivel nacional un proyecto aplicado en comunidades shipibo-konibo de Ucayali, mostraron entre sus resultados que los docentes reconocen la relevancia del juego para el desarrollo de la ni3ez, empero no como aporte para la educaci3n. Una de las creencias m3s resaltantes en los docentes de EIB es el desarrollo de los roles de g3nero, es decir, que "existen" determinados juguetes que son exclusivamente para ni3os y para ni3as. As3 tambi3n, las posibles consecuencias de no mantener la norma, por ejemplo, de la tendencia homosexual que los ni3os podr3an asimilar si usasen un juguete de ni3a. Otra creencia expuesta en el estudio es la relaci3n del juego y la salud. Los docentes reconocen que la ausencia del juego en la ni3ez es indicio de alg3n tipo de problema en su desarrollo o en su entorno. Por esa raz3n, la investigaci3n propone reevaluar c3mo se podr3an integrar los juegos como instrumento pedag3gico en el aula (Frech, 2015).

Por otro lado, Olivares (2015) en su estudio que tuvo como objetivo general lograr el desarrollo de las habilidades sociales b3sicas en los ni3os de tercer grado de primaria de la Instituci3n Educativa San Juan Bautista - Catacaos, Piura utilizando el juego social como estrategia educativa. Se determin3 que un 20% de los estudiantes son competentes socialmente, empero el 80% a3n presenta dificultades en el 3mbito social. A raz3 de ese primer resultado, se aplic3 un programa de actividades l3dicas lo que dio como resultado que un 50% de los ni3os mejoraran en sus habilidades sociales.

Ahora bien, la instituci3n educativa p3blica de la provincia de Ascope, regi3n La Libertad se ubica en una zona geogr3fica de bajos recursos econ3micos y presencia de grupos de pandillas que generan violencia y vandalismo. Algunos estudiantes provienen de familias disfuncionales y emigrantes, que constantemente presentan situaciones de estr3s y ansiedad por las pocas oportunidades de trabajo a las que pueden acceder. Por lo que el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta imprescindible.

En ese sentido, la investigaci3n gira en torno a la siguiente pregunta: ¿Cu3les son las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una instituci3n educativa p3blica de Ascope? El objetivo general es el siguiente: Analizar las creencias de los docentes del nivel primario y el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una instituci3n educativa p3blica de Ascope. As3 tambi3n, se encuentran los objetivos espec3ficos:

(i) Describir las creencias de los docentes sobre el juego en el aula. (ii) Comprender las creencias de los docentes sobre las habilidades socioemocionales. (iii) Analizar las creencias de los docentes sobre el uso del juego como recurso did3ctico



repositorio.cfe.edu.uy

[https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1204/Miranda,C.,\\_La\\_afectivad.pdf?sequence=2](https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1204/Miranda,C.,_La_afectivad.pdf?sequence=2)

para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es importante investigar sobre las creencias que tienen los docentes respecto al uso del juego en el desarrollo de las habilidades socioemocionales



psicologiamentesalud.com | El Impacto del Rol del Docente en el Desarrollo Psicol3gico de los Estudiantes - psicologiamentesalud.com 2024

<https://psicologiamentesalud.com/el-papel-del-docente-desde-una-perspectiva-psicologica/#:~:text=A continuaci3n, se presentan algunas estrategias recomendadas: 1, responsabilizarse de su propio aprendizaje. ... El3ments supp...>

de los estudiantes

ya que estas creencias influyen en sus pr3cticas pedag3gicas y en la implementaci3n de estrategias l3dicas en el aula. Seg3n Pajares (1992), las creencias de los docentes desempe3an un papel crucial en la toma de decisiones educativas, ya que, gu3an sus metodolog3as, enfoques y disposici3n para innovar lo que repercute significativamente en la planificaci3n y realizaci3n del proceso de ense3anza-aprendizaje.



Por lo que, comprender c3mo perciben el juego y su impacto en el desarrollo socioemocional permite identificar barreras y oportunidades para mejorar la ense3anza de estas habilidades.

El juego ha sido ampliamente reconocido como una herramienta pedag3gica eficaz para fomentar la interacci3n social, la regulaci3n emocional y la resoluci3n de conflictos en la infancia (Vygotsky, 1978). No obstante, algunos docentes pueden percibirlo como una actividad recreativa sin suficiente valor educativo, lo que limita su uso en el aula.

Investigaciones como la de Johnson et al (2005) se3alan que las creencias de los docentes, influenciadas por su formaci3n y experiencias previas, determinan en gran medida la frecuencia y calidad con la que emplean el juego en sus metodolog3as. Por ello, analizar sus creencias es relevante ya que puede aportar informaci3n clave para dise3ar programas de formaci3n docente que promuevan un uso m3s efectivo del juego en el aula.

Además, comprender estas creencias es pertinente porque permite proponer estrategias de formación docente que refuercen el uso del juego como recurso clave para el desarrollo integral de los estudiantes. La educación actual demanda enfoques que prioricen no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2018). Por ello, investigar cómo los docentes perciben el juego en el aula puede contribuir a la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y efectivos, donde los niños puedan desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales para su vida personal y académica.

Por otro lado, este estudio es conveniente porque de acuerdo con el contexto local donde se desarrolló se evidencia la carencia y deficiencia de habilidades socioemocionales, por lo que resulta interesante investigar sobre las creencias de los docentes en el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

La investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo, no-experimental y transversal, esto con el objetivo de comprender a profundidad la particularidad del fenómeno educativo estudiado en un determinado periodo de tiempo. Este enfoque examina y describe fenómenos del contexto natural priorizando las percepciones y experiencias de los participantes del estudio (Hernández et al., 2014). Asimismo, es un estudio de tipo descriptivo, ya que tiene como propósito identificar y detallar las características y propiedades más relevantes del fenómeno investigado, resaltando las tendencias entre los individuos (Hernández et al., 2014). Para el recojo de los datos se realizó entrevistas semiestructuradas y observaciones con el objeto de recoger información pertinente respecto a las creencias que tienen los docentes en el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Los contenidos de la investigación están constituidos en tres capítulos; el primer capítulo aborda el marco teórico respecto al tema, en este caso, base teórica del juego, teorías del juego, concepto del juego, características del juego, clasificación del juego. Asimismo, definiciones y clasificaciones de las habilidades socioemocionales, así como, su importancia y vinculación en el contexto educativo. De igual forma, definiciones sobre las creencias de los docentes, rol de las creencias de los docentes sobre el uso del juego y creencias de los docentes sobre el uso de juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas. El segundo capítulo desarrolla la metodología de la investigación, detallando el enfoque, nivel, método, muestra e instrumentos utilizados. Además, expone los estándares éticos aplicados para la recopilación y el procesamiento de la información. El tercer capítulo se centra en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos utilizados para la investigación.

## CAPÍTULO I:

### MARCO CONCEPTUAL

Antecedentes de estudio

Antecedentes internacionales

Engracia-Magallon et al. (2024) realizaron un estudio enfocado en



#### Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

el uso de juegos didácticos como estrategia para fortalecer las habilidades socioemocionales

de los estudiantes, con el propósito de mejorar su desempeño educativo. El objetivo principal de dicha investigación fue evaluar la influencia de estos juegos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.



Para alcanzar este propósito, los investigadores adoptaron un enfoque cuantitativo y aplicaron cuestionarios a una muestra de 30 estudiantes. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentaban un bajo nivel de desarrollo socioemocional, lo que pone en relieve la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más efectivas para abordar esta área del aprendizaje.

Por otro lado, Lira et al. (2021) realizaron un análisis sobre las concepciones que los docentes de Educación Básica tienen sobre el juego y su motivación para incorporarlo en las clases del Primer Ciclo Básico. El objetivo principal de su investigación fue identificar y describir estas concepciones, así como comprender cómo los docentes perciben la integración del juego como una herramienta educativa. Para llevar a cabo el estudio, se utilizaron cuestionarios y grupos focales, garantizando siempre la confidencialidad de los participantes. Los resultados más relevantes indican que los profesores están muy motivados para utilizar el juego en sus prácticas educativas, reconociendo su valor tanto para el aprendizaje como para la motivación de los estudiantes. Sin embargo, el principal obstáculo que enfrentan es el costo asociado al uso del juego, especialmente debido a la falta de tiempo y recursos disponibles. Además, los docentes tienden a ver el juego principalmente como una herramienta para motivar a los estudiantes, pero no tanto como una metodología de enseñanza en sí misma. También, sus concepciones sobre el juego carecen de un marco teórico sólido, lo que limita la efectividad de su implementación en el aula.

Asimismo, Muñoz et al. (2019) realizaron un estudio que tuvo como propósito explorar la motivación de los docentes de educación básica en Chile para incorporar el juego como herramienta educativa en sus clases, reconociendo que, si bien el juego es valorado ampliamente como una práctica fundamental para el aprendizaje infantil, su aplicación en el aula no siempre es consistente. El objetivo principal de la investigación fue comprender las percepciones y actitudes de los docentes respecto al uso del juego en la enseñanza, considerando tanto sus expectativas como el valor que atribuyen a esta estrategia pedagógica.

El estudio se desarrolló en dos fases complementarias. En la primera, se empleó un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de encuestas a 221 docentes, utilizando la Escala de Motivación por el Uso del Juego (EMJ). En la segunda fase, se adoptó una metodología cualitativa a través de grupos focales, con el fin de profundizar en las creencias y argumentos que sustentan sus decisiones pedagógicas en torno al juego.

Los resultados evidenciaron que, aunque los docentes reconocen la utilidad del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su motivación para implementarlo varía significativamente.

En particular, se observaron puntuaciones más bajas en dimensiones vinculadas a las expectativas y al costo, lo que sugiere que sus reservas están asociadas, principalmente, a la percepción de que el uso del juego demanda tiempo considerable y a la inseguridad respecto a sus propias habilidades para aplicarlo de manera efectiva en el aula. Por otro lado, Burak & Bas (2024) realizaron una investigación que tuvo como propósito analizar la influencia del juego musical en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de tercer grado, así como recoger las percepciones de los docentes respecto a dicho impacto. El objetivo principal de esta investigación es determinar los efectos del juego musical en



#### repositorio.cfe.edu.uy

[https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1204/Miranda,C.,\\_La\\_afectivad.pdf?sequence=2](https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1204/Miranda,C.,_La_afectivad.pdf?sequence=2)

el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de tercer grado y conocer la opinión del profesorado sobre el efecto del juego musical en el desarrollo de las habilidades sociales

de sus estudiantes.

El estudio se desarrolló mediante un enfoque de método mixto, diseño experimental pretest-postest, contando con un grupo experimental y uno de control.

Los resultados evidenciaron que, las estrategias implementadas con el grupo experimental que incluyeron actividades de interacción grupal mediante juegos basados en el ritmo, la percusión corporal, la narración y el movimiento favoreció el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo; a pesar de que el profesorado cree que la socialización de sus estudiantes es beneficiosa, podría decirse que no aplican adecuadamente el juego musical en su educación. La razón por la que esta obra no se implementa adecuadamente puede no ser la falta de

confianza en la socialización infantil ni en los beneficios del juego musical, sino la falta de conocimientos, habilidades y experiencia suficientes al respecto. Finalmente, el estudio desarrollado por Ariza y Sánchez (2017) se enfocó en analizar las creencias de los docentes que participan en programas de formación para la educación inicial, con especial interés en cómo sus concepciones sobre el juego influyen en su práctica pedagógica.



El propósito principal de la investigación fue explorar la relación entre dichas creencias y la forma en que estas se traducen en la dinámica del aula, con el objetivo de resaltar la relevancia del juego en el proceso de aprendizaje infantil.

Para alcanzar este propósito, los autores adoptaron un enfoque cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, lo que permitió identificar las creencias emergentes y establecer conexiones significativas entre ellas. Los hallazgos revelaron que, aunque los docentes reconocen el valor educativo del juego, enfrentan dificultades para definir con claridad sus diferentes tipos, lo que genera una brecha entre el conocimiento teórico adquirido y su aplicación práctica. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica en la formación docente, promoviendo una comprensión más profunda y consciente del juego como una herramienta fundamental para el desarrollo social y el aprendizaje integral de los niños.

Antecedentes Nacionales

Caso et al. (2021), en su investigación titulada "Juegos tradicionales



[www.investigarmqr.com](https://www.investigarmqr.com)

<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/download/2052/6059/7315>

en



[repositorioacademico.upc.edu.pe](https://repositorioacademico.upc.edu.pe)

[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

el

desarrollo de habilidades socioemocionales - Arequipa 2021"

, tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre los juegos tradicionales y el desarrollo de habilidades socioemocionales



[repositorio.ucv.edu.pe](https://repositorio.ucv.edu.pe)

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/83177/8/Nazario\\_CSFDM-5D.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/83177/8/Nazario_CSFDM-5D.pdf)

en

niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial Socabaya, en Arequipa.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo y método no experimental. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de 3 años (11 niños y 17 niñas), a quienes se evaluó a través de técnicas de escalas de valoración aplicando fichas de observación, un instrumento que contiene 2 ítems los cuales valoran las dimensiones de juego motor y juego social y el otro que contiene 3 ítems los cuales valoran las dimensiones de juego motor y juego social.

Los principales resultados evidenciaron una correlación positiva y moderada entre los juegos tradicionales y las habilidades socioemocionales, con un coeficiente de Spearman de 0.687 y un nivel de significancia de 0.002.



Asimismo, se encontró relación significativa entre los juegos tradicionales y las dimensiones de clima emocional, valores y habilidades sociales.

La investigación concluyó que los juegos tradicionales contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia, favoreciendo la socialización, el desarrollo de valores y la creación de un clima emocional positivo en el aula.

Milla y Rodríguez (2023), en su investigación titulada

"Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar las competencias del área de personal social, en el segundo grado de primaria de la institución educativa Caminito del Perú - Cusco-2023"

, tuvo como objetivo evaluar si la aplicación de juegos tradicionales influye en el desarrollo de competencias del área de personal social en el segundo grado de primaria de la I.E.

Caminito del Perú - Cusco-2023.

El estudio se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo, enfoque cuantitativo, diseño preexperimental. La muestra estuvo conformada por 22 estudiantes del segundo grado del nivel primaria matriculados en el año 2023. La técnica de recojo de información utilizada fue la observación y el instrumento lista de cotejos.

Los principales resultados evidenciaron que la aplicación de estrategias didácticas activas y lúdicas, especialmente mediante el uso de juegos tradicionales, genera mejoras significativas en los aprendizajes y en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Estos juegos no solo fortalecen la identidad cultural y valores como el respeto, la colaboración y la convivencia pacífica, sino que también promueven un aprendizaje significativo basado en la interacción, la toma de decisiones y la participación activa.

Por otro lado, Arévalo (2024) realizó un estudio titulado "Juegos tradicionales para mejorar las habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 años de la I.E. 148 Pucayacu, Huánuco".

El objetivo principal de la investigación fue determinar si la implementación de juegos tradicionales en el aula contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 años.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental tipo pretest-postest.



La muestra consistió en 10 niños de la institución educativa mencionada. Se utilizó la técnica de observación y se aplicó una guía de observación como instrumento para la recolección de datos.

Los resultados obtenidos indicaron una mejora significativa en las habilidades socioemocionales de los niños, evidenciada por un incremento del 60% al 97% en el nivel de logro esperado tras la aplicación de los juegos tradicionales. El análisis estadístico reveló un valor  $p=0,002$ , inferior al umbral de significancia de 0,05, lo que confirma la efectividad de esta estrategia en el desarrollo emocional de los niños.

Ballesty (2023), en su investigación titulada

"Percepciones



[repositorioacademico.upc.edu.pe](https://repositorioacademico.upc.edu.pe)

[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

de docentes de formación primaria respecto al significado de las competencias emocionales y su aplicación en el contexto escolar"

, tuvo como objetivo analizar las percepciones de un grupo de docentes peruanos de primaria del departamento de Lima sobre el significado de las competencias emocionales y su aplicación en el

contexto escolar. La investigación empleó un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, utilizando entrevistas semiestructuradas con una muestra de ocho docentes. Los principales hallazgos indicaron que los docentes reconocen la importancia de las competencias emocionales, pero encuentran diversas limitaciones que dificultan su aplicación, entre ellas la escasez de tiempo y la predominancia de un enfoque centrado en los contenidos académicos sobre el bienestar emocional de los estudiantes. Además, se subrayó la necesidad de ofrecer formación docente y establecer un marco adecuado para la implementación y evaluación de estas competencias en el aula.

Maquera (2021), en su tesis titulada

"Gestión de habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes en tiempo de COVID-19 de una institución educativa de Kimbiri"

, tuvo como objetivo elaborar una propuesta para la gestión de las habilidades socioemocionales de docentes y estudiantes en una institución educativa de Kimbiri, Perú, durante la pandemia de COVID-19. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con metodología hermenéutico-fenomenológica, utilizando entrevistas semiestructuradas a una muestra de diez docentes y diez estudiantes que participaron en clases virtuales durante el confinamiento.

Los resultados revelaron que tanto docentes como estudiantes experimentaron emociones desfavorables, como estrés y tristeza, debido al exceso de trabajo y la pérdida de familiares, así como emociones favorables vinculadas al tiempo de convivencia familiar. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar talleres de habilidades socioemocionales para fortalecer el bienestar emocional en el ámbito educativo.

Base teórica del juego

El juego es un ejercicio propio del ser humano y su presencia es fundamental en las primeras etapas de vida en las que se desarrollan las habilidades físicas-mentales. Ha existido siempre, por esa razón, varios investigadores se han preocupado por su estudio y han propuesto varias definiciones (Olivares, 2015)

#### 1.2.1. Teorías de juego

##### 1.2.1.1 Teoría de la práctica de Karl Gross

Gross (1901) alude al juego como una herramienta de ejercitación del instinto previo a su completo desarrollo. Es decir, que el juego, según el filósofo alemán, es considerado un ensayo que posteriormente deberá ser reforzado en la vida. Según Ajuriaguerra (1997) esta actividad lúdica permitirá que el infante se desenvuelva con autonomía en la adultez y desarrolle las funciones mentales e intuitivas.

##### 1.2.1.2 Teoría psicoanalítica de Freud

Martínez (2004), en su artículo "Sueño, luego juego: Freud", analiza cómo Freud concibe el juego como una manifestación de deseos reprimidos.



Según Freud, el juego permite al niño expresar impulsos inconscientes, transformando experiencias traumáticas en representaciones simbólicas que facilitan su elaboración emocional. Este proceso se asemeja al mecanismo de los sueños, donde se realiza un deseo reprimido mediante desplazamiento y condensación. Martínez destaca que, al reproducir eventos dolorosos en su imaginación, el niño puede dominar la angustia asociada, convirtiendo el juego en una herramienta terapéutica para la gestión emocional.

##### 1.2.1.3. Teoría de la derivación por ficción de Édouard Claparède

Navarro (2002) señala que el juego tiene propósitos imaginarios para poder simular las actividades que realizan los adultos. Por medio de lo lúdico el infante reafirma su personalidad. En este espacio, el niño el juego puede ser un asilo donde se cumplen los deseos de portarse como adulto. La función que se destaca es la simbólica, teniendo en cuenta que en el juego el niño se puede desenvolver como la figura principal la cual es negada en la realidad. Para Claparède el niño quiere ser autor de los hechos de lo cotidiano y solo por medio de la recreación puede obtener este poder con la finalidad de recuperar su amor propio.

##### 1.2.1.4. Teoría del juego de Piaget

Esta teoría sostiene que el juego tiene la función de consolidar las estructuras intelectuales de la persona a medida que se va desarrollando. Expresa que el juego es el canal para adquirir conocimientos nuevos sobre el mundo. Piaget pensaba que el juego facilitaba el desarrollo del aprendizaje del niño, asimismo, creía que el juego permite a los infantes desarrollar sus competencias y sus capacidades de una manera más sencilla (Pérez, 2017).

##### 1.2.1.5. Teoría sociocultural del juego

Vygotsky resalta que el lenguaje teatral o juego sociodramático del niño nace de otro juego más particular que se presenta cuando el niño tiene la posibilidad de desglosar el objeto del significado (Pérez, 2017). El niño para desprenderse de la objetividad inventa una situación ficticia con reglas que le permitirán tener un mayor autocontrol. Es por eso, que en todo juego existen normas que no son arbitrarias y predeterminadas, sino que parten de la misma situación inventada. De esa forma, se explica que el juego depende de la realidad pues es un símbolo de lo que sucede en ella (Carrillo y Estrevel, 2010). El psicólogo ruso dispone que el juego debería ser impulsado por los padres pues estimula el desarrollo intelectual del niño.

##### 1.2.1.6. Teorías del pensamiento de Berlyne

De acuerdo con esta teoría, se entiende el juego como algo emocionante y agradable, debido a que satisface nuestra curiosidad. Este aspecto de indagación incluye la necesidad de conocer algo sorprendente, fuera de común y novedoso. Mediante el juego, los niños pueden desarrollar su capacidad de investigación de forma segura (Sangines, 2017).

##### 1.2.2 El juego

El juego es un ejercicio inherente al ser humano y que con el tiempo hemos aprendido a relacionarlo con nuestro contexto familiar, social y cultural (Núñez, 2011). Asimismo, está relacionado a las cuatro dimensiones del desarrollo de la niñez: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional (Azofeifa y Cordero, 2015).

De acuerdo con Torres (2002) el juego contribuye con una manera distinta de asimilar el aprendizaje (descanso y recreación al estudiante). Con esta actividad lúdica, los niños entran en contacto con sus iguales y aprenden a descubrir y a descubrirse a sí mismos (Garaigordobil, 2009) así como le permiten desenvolverse eficazmente en la sociedad.

Es evidente que el concepto de juego no es homogéneo, al contrario, cada autor presenta una postura distinta sobre lo que es. Sin embargo, si en algo coinciden es en su necesidad como herramienta desde la infancia para el buen desarrollo de la persona.

##### 1.2.3 Características del juego

El juego es una actividad con reglas que los que lo juegan aceptan. Es apacible y entretenido, no tiene un fin extrínseco, por el contrario, su motivación es intrínseca, además, no es obligatorio para quien lo juega. Asimismo, el juego que es innato transforma la realidad en una ilusión. Cabe señalar, que desarrolla las habilidades sociales lo que refuerza las relaciones interpersonales. Del mismo modo, el juego promueve la cooperación, no exige el uso de material tangible (Garvey, 1985).

Según Huizinga (1972) el juego presenta un periodo de acción y ambiente donde se ejecutará. Mientras se juega se genera incertidumbre por el resultado, así como una evasión de la cotidianidad.

A raíz de estas características, podemos concluir que la palabra juego implica acción, motivación, normas, colectividad, entretenimiento y transformación.

##### 1.2.4. Clasificación del juego

La creatividad de los niños ha permitido que el juego tenga distintas presentaciones y que quienes lo practican no siempre son los infantes, sino, también, padres de familia, maestros amigos, etc. (Olivares, 2015).

De acuerdo con Dávila (1987) se estableció la siguiente clasificación:

###### 1.2.4.1 Juegos Sensoriales

Son juegos que involucran la capacidad de sentir, ya que producen sensaciones. Los niños a través de los sentidos experimentan el mundo: el sonido de los silbatos, los colores, los niños juegan a palpar las superficies.

###### 1.2.4.2 Juegos Motores

Los juegos de este tipo son innumerables, estimula la psicomotricidad fina y gruesa como los juegos de destreza, juegos que involucran el uso de las manos (boxeo, remo, etc.), juegos en equipo que exigen el uso del balón (fútbol, básquet, vóley, etc.) y otros por su fuerza y rapidez como las carreras, saltos, etc.

###### 1.2.4.3 Juegos Intelectuales

Son los que hacen intervenir la comparación de fijar la atención de dos o más cosas para descubrir sus relaciones, como el control, el ingenio (ajedrez), la reflexión (adivinanza) y la imaginación innovadora (invención de historias).

La evolución del juego en la vida del niño

Monros (s.f.) señala los siguientes aspectos en relación con el niño y el juego. Además, resalta que debemos darle importancia a la singularidad de cada persona, especialmente al nivel de madurez y no a la edad cronológica.

De cero a seis meses: Se considera la etapa del hallazgo. Exploramos nuestro cuerpo, a través del gusto exploramos nuestro entorno; con la visión, los colores brillantes y los rostros conocidos nos llama la atención. Es en este periodo que los mejores juguetes estimulan nuestros sentidos: sonajas, juguetes musicales. Los adultos cumplen un papel muy importante puesto que ellos nos muestran el mundo forjando una base segura.

De trece a dieciocho meses: En estos meses, solemos repetir los juegos, lo que se convierte en una rutina y en una forma de aprendizaje. Dos aspectos resaltan en esta fase: el movimiento que poco a poco debemos reforzar y la necesidad de aumentar la dificultad.

De diecinueve a veinticuatro meses: En esta etapa vamos formando autonomía, ya que somos capaces de resolver pequeños problemas. Asimismo, hacemos uso de juguetes que desarrollan nuestra psicomotricidad fina y gruesa, por ejemplo, recorreremos los mismos lugares manejando un triciclo a pedales o armamos figuras con plastilina.

De dos a tres años: Nuestras habilidades mejoran rápidamente y ya queremos independizarnos. Manejamos el juego simbólico, nos expresamos mejor y nos entusiasma las novedades. En el juego, se nos presenta retos más complicados como utiliza una tijera de punta redonda o rompecabezas.

De tres a cinco años: Hablamos más y preguntamos sin cesar. Nos atraen los juegos cooperativos o colectivos. Seguimos reglas simples y nos disgusta perder, de vez en cuando compartimos. Estamos satisfechos con nuestras habilidades y las ponemos a prueba constantemente. A nivel motor, utilizamos juguetes como triciclos, patines, scooter, bicicletas. En cuanto a la motricidad fina, utilizamos legos, dibujamos con cera, etc. Del mismo modo, incrementamos la dificultad en la lectura, aunque mantenemos la característica de que sean con imágenes. Finalmente, el juego por representación empezará a darse en equipo.

De seis a ocho años: En este periodo, vamos a acceder a juegos con reglas más complejas, habrá mayores desafíos motores y académicos. Incluimos en nuestros espacios lúdicos juguetes elaborados para el aprendizaje, juegos de ciencia, microscopio, etc.

De nueve a once años: Nos encontramos en una fase en la que exigimos más independencia, somos conscientes de nuestro comportamiento y nuestra atención ha desarrollado más. Nos agrupamos con personas parecidas a nosotros con las que jugamos en colectivo y compartimos los mismos gustos.

El juego en el contexto educativo

Según Unicef (2018) el juego es una de las maneras más importantes en la que los infantes adquieren conocimientos y desarrollan sus habilidades. Señala además las siguientes características sobre esta actividad:

- El juego es iterativo: El infante juega y mientras juega descubre y aprende.
- El juego es socialmente interactivo: Mediante la interrelación con los demás, el niño fortalece sus relaciones y adquiere un conocimiento más profundo.
- El juego es divertido: La sensación principal es de gozo, a pesar de que los retos que propone el juego generan en el niño a veces frustración.
- El juego invita a la participación: La implicancia del niño en el juego es física, mental y verbal.
- El juego es provechoso: El niño conecta el mundo del juego con sus experiencias ya vividas.

### 1.3 Base conceptual sobre las habilidades socioemocionales

#### 1.3.1. Teorías sobre las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales han sido abordadas desde diversos enfoques teóricos, cada uno aportando una perspectiva particular sobre su conceptualización, dimensiones y relevancia en el desarrollo humano y educativo. A continuación, presentamos las principales teorías y modelos que fundamentan el estudio de las habilidades socioemocionales.

##### 1.3.1.1. Inteligencia emocional de Daniel Goleman

Goleman (1995) explora el concepto de inteligencia emocional, que se define como la habilidad para reconocer tanto nuestros propios sentimientos como los de los demás, motivarnos y gestionar nuestras relaciones de manera efectiva. Según él, esta forma de inteligencia es crucial para establecer relaciones interpersonales exitosas y supera lo que tradicionalmente entendemos como inteligencia académica. Los principales componentes de la inteligencia emocional abarcan la autoconciencia, la regulación de las emociones, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

##### 1.3.1.2. Inteligencias múltiples de Gardner

Gardner (1983) presentó la teoría de las inteligencias múltiples, que enfatiza la importancia de la inteligencia interpersonal, la cual implica la capacidad de entender a los demás, y de la inteligencia intrapersonal, que se centra en el autoconocimiento. Ambas inteligencias son fundamentales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que ayudan a las personas a reconocer y manejar tanto sus propias emociones como las de los demás.

##### 1.3.1.3. Modelo de Mayer y Salovey

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la habilidad para identificar, integrar, interpretar y gestionar tanto las emociones propias como las de otras personas. Su modelo se organiza en cuatro áreas principales: la percepción, valoración y manifestación de las emociones; la integración de las emociones en los procesos cognitivos; el entendimiento y estudio de las emociones; y la regulación consciente de las emociones.

Este enfoque destaca la importancia de la regulación emocional y la integración de las emociones en los procesos cognitivos.

##### 1.3.1.4. Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)

El modelo CASEL (2015) es ampliamente reconocido a nivel internacional como un marco destacado para fomentar el aprendizaje social y emocional.



Este enfoque identifica cinco competencias esenciales: la autoconciencia, la autogestión,



#### Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

la conciencia social, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones responsables.

Su implementación ha sido extendida en entornos educativos con el objetivo de promover el desarrollo socioemocional tanto en estudiantes como en docentes.

##### 1.3.1.5. Perspectiva socioformativa de Bisquerra

Bisquerra (2008) define las habilidades socioemocionales como un conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que facilitan relaciones interpersonales satisfactorias mediante la adecuada expresión y gestión de las emociones.



Bisquerra resalta la importancia de la empatía, la autoconciencia, la autorregulación y la toma de decisiones responsable como competencias fundamentales.

#### 1.3.2. Habilidades socioemocionales.

El término habilidades socioemocionales se concibe de la evolución de la noción que se tenía por inteligencia (García, 2018). Entre los antecedentes, esta Gardner (1983) quién manifestó en su teoría de inteligencias múltiples diversos tipos de inteligencias, como la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Por su parte, Goleman (1996) dio a conocer que, por encima del coeficiente intelectual, está la inteligencia emocional, como la capacidad del ser humano para sentir, entender y autorregular las emociones propias y de los demás; necesarias para tener éxito en la vida.

En este contexto se da origen a lo que actualmente conocemos como habilidades socioemocionales.

Clarke y Winch (2006) definen habilidad como la capacidad o destreza de una persona para llevar a cabo una actividad; por su parte, West (2016) manifiesta que



#### Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

la palabra emoción proviene de la raíz latina motere, que significa "moverse",

es decir, la emoción esta sumergida en la acción.

En ese sentido, las habilidades socioemocionales, pueden conceptualizarse como aquellas competencias, aptitudes o destrezas que los seres humanos adquieren y desarrollan a lo largo de la vida y que facilitan que el individuo pueda identificar, entender y regular sus propias emociones, entender las de los demás, ponerse en el lugar del otro, tomar decisiones responsables, así como establecer y construir relaciones sociales saludables (Minedu, 2021).

Asimismo, Barrientos (2016) señala que las habilidades socioemocionales implican la capacidad del individuo de desenvolverse eficazmente en diferentes contextos: familiar, escolar, laboral, etc., manteniendo relaciones positivas consigo mismo y con el mundo que lo rodea, así como establecer y alcanzar metas personales.

Las habilidades socioemocionales pueden aprenderse y desarrollarse a lo largo de la vida, así lo evidencia la investigación sobre neurociencias del desarrollo cognitivo (Schonert -Reichl, 2020). En ese sentido, se concibe que desde el ámbito educativo se pueden entrenar de modo deliberado, sobre todo en la infancia y la adolescencia que son las fases más significativas para aprenderlas (Cunningham et al., 2008).

#### 1.3.3. Características de las habilidades socioemocionales

Existe una gran variedad en el número y la naturaleza de los constructos necesarios para representar las características socioemocionales. De manera general las habilidades socioemocionales comprenden características psíquicas de una persona, involucran una amplia variedad de destrezas y cualidades, que son necesarias para el éxito personal y

desenvolvimiento competente en la sociedad. Implican formas de comportamientos, estados de ánimo, gestión de emociones y sentimientos. También abarcan el autoconcepto y las características de las relaciones interpersonales (Delgado y Sánchez, 2018).

Al respecto Elías et al (1997) señalan seis propiedades fundamentales en el desarrollo socioemocional, que incluyen: examinar y gestionar las emociones; fijar y alcanzar objetivos; valorar los puntos de vista de los demás; construir y conservar relaciones favorables; tomar decisiones sensatas; y desenvolverse de manera adecuada y eficaz en diferentes contextos interpersonales.

Por su parte, el proyecto Collaborative for Academic,



Social, and Emotional Learning (2015), señala cinco dominios: autoconcepto,

autogestión, empatía social, habilidades de relación y toma de decisiones constructivas.

#### 1.3.4. Importancia de las habilidades socioemocionales

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 resalta la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales como un pilar fundamental para alcanzar una ciudadanía plena. Estas competencias favorecen la estabilidad emocional individual, permiten adaptarse a los cambios constantes de la sociedad, fortalecen la capacidad de enfrentar diversos desafíos en los ámbitos personal, profesional y laboral, y fomentan la cooperación para el bienestar colectivo (Consejo Nacional de Educación, 2020).



Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo humano, ya que permiten gestionar emociones, establecer relaciones interpersonales efectivas y tomar decisiones responsables en diferentes ámbitos de la vida (Goleman, 1995). Diversos estudios han demostrado que las personas con mayor capacidad para manejar sus emociones experimentan menos estrés y ansiedad, lo que contribuye a una mejor salud mental y física (Salovey & Mayer, 1990). Además, la capacidad de regular emociones y mantener la resiliencia ante situaciones adversas es crucial para afrontar crisis personales y profesionales de manera efectiva (Lazarus, 1991).

En el ámbito laboral, las habilidades socioemocionales son tan importantes como las competencias cognitivas y técnicas. La capacidad de trabajar en equipo, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos son competencias clave para el éxito en cualquier profesión (Heckman et al., 2006). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), los empleados con habilidades socioemocionales bien desarrolladas tienden a ser más productivos y a tener mejores relaciones con sus compañeros de trabajo. Además, la adaptabilidad y la inteligencia emocional permiten a las personas enfrentar mejor los cambios y la incertidumbre en entornos laborales dinámicos (Petrides et al., 2016).

Las habilidades socioemocionales también desempeñan un papel fundamental en la convivencia social y la construcción de comunidades más cohesionadas.

La empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica son esenciales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y la reducción de la violencia en la sociedad (Eisenberg et al., 2006). Además, estas competencias favorecen el compromiso cívico y la participación en actividades comunitarias, promoviendo sociedades más justas y equitativas (Putnam, 2000).

Por lo que, fortalecer las habilidades socioemocionales es esencial para que niños, niñas y adolescentes puedan enfrentar los retos de la vida, aprovechar oportunidades en el ámbito laboral y asumir una ciudadanía activa y responsable (Scott, 2015).

A continuación, se presentan los diversos beneficios que conlleva el desarrollo de habilidades socioemocionales:

Favorece el acceso y desempeño en el ámbito laboral, ya que permiten a las personas acceder a mejores oportunidades de empleo y potenciar su crecimiento profesional (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; OCDE, 2015).

Contribuye a la ciudadanía activa, al tener un impacto significativo en la construcción de relaciones saludables y armoniosas que favorecen el bien común (Chaux, Bustamante, Castellanos & Jiménez, 2008; Cohen, 2006).

Mejora el rendimiento académico, ya que, influyen positivamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo mejores resultados en su educación (OCDE, 2015).

Fortalece una mentalidad de crecimiento, permitiendo que las personas confíen en su capacidad de mejorar sus habilidades y destrezas mediante la práctica y el esfuerzo (Dweck, 2006).

Facilita la resolución pacífica de conflictos ya que permiten una gestión positiva de situaciones complejas entre pares, promoviendo interacciones sociales más armoniosas (Milicic, Alcalay, Berger & Álamos, 2013).

Promueve el bienestar físico y mental. Un estudio que analizó 36 investigaciones con análisis estadístico sobre los dominios de las habilidades socioemocionales, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), concluyó que la amabilidad, la meticulosidad y la regulación emocional están positivamente relacionadas con la salud física y mental, así como con hábitos de autocuidado (OCDE, 2015).

#### 1.3.5. Clasificación de las habilidades socioemocionales

A nivel internacional se han propuesto diversos marcos de taxonomías de habilidades socioemocionales. Para este estudio, presentaremos el marco de clasificación propuesto por National Research Council (NRC): habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y habilidades cognitivas.

##### 1.3.5.1 Habilidades intrapersonales

###### Apertura

Es la capacidad de una persona para aceptar y adaptarse a nuevas ideas, experiencias y circunstancias. Implica estar dispuesto a salir de la zona de confort y abrazar lo desconocido; así como estar abierto a considerar diferentes perspectivas y explorar nuevas posibilidades (Rull, 2023).

###### Adaptabilidad

Según, Burnard et al. (2018) la adaptabilidad es la destreza para responder a situaciones cambiantes, determinado por la habilidad de la persona para innovar, aprender y rediseñar sus recursos, según



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigación\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia, a gestionar el estrés y a tomar deci...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigación_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20a%20gestionar%20el%20estrés%20y%20a%20tomar%20deci...)

la dinámica del entorno. Por su parte, Ramírez et al.

(2003), conceptualiza la adaptación como la destreza cognitiva y emocional para gestionar la forma de actuar, de manera adecuada y eficaz, con acuerdo a los constantes cambios de la sociedad.

###### Responsabilidad personal y social

Es la capacidad de perseverar ante los obstáculos realizando aquellas actividades que conllevan a alcanzar el éxito; asimismo, es la capacidad que tiene un individuo para respetar los derechos y sentimientos de los demás, así como de ayudar al prójimo (Jiménez, 2000).

###### Curiosidad.

Es la capacidad de una persona para inspeccionar y explorar el medio que lo rodea en busca de nuevos retos (Reio et al., 2006).

###### Perseverancia



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

La perseverancia es el esfuerzo continuo necesario para lograr aquellos objetivos que nos proponemos. Es importante no rendirse ante las dificultades que podemos encontrar en el camino, no perder nunca la voluntad y la esperanza. Son precisamente estos contratiempos o frustraciones los que nos enseñan a tener paciencia y a buscar soluciones para superar cualquier

obstáculo (Andana, 2019).

Ciudadanía

Es la competencia que permite desarrollar una formación de personas con valores, principios y normas que contribuyan al bienestar colectivo, construcción de relaciones sociales pacíficas y respeto por las diferencias en cualquier situación (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007)

Estabilidad emocional

Es la capacidad de una persona para conservar la estabilidad de las emociones frente a situaciones complejas, tensas o desfavorables, lo que facilita que el individuo se adapte eficazmente al contexto. Esta habilidad permite el desarrollo del bienestar individual y colectivo y favorece la salud física y mental (Fernández-Vega et al,



2009; Gutiérrez, 2011; Hellriegel y Slocum,

2009; Laak, 1996); también está relacionada con una convención social más armoniosa y un buen desempeño en el trabajo (Saavedra, 2011)

Autorregulación.

Es la capacidad para regular los estados de ánimo propios y afrontar diferentes situaciones de manera saludable, buscando el bienestar común. Implica el manejo de emociones, sin eliminar o evitar sentir alguna de ellas, haciendo uso de estrategias y recursos que permitan controlar su nivel energético y durabilidad para no transformarlas en actitudes no pacíficas (Bisquerra y Mateo, 2019).

1.3.5.2 Habilidades Interpersonal

Colaboración

Es la destreza para interactuar socialmente de manera asertiva y constructiva en la solución de conflictos, de manera que los individuos involucrados, puedan compartir sus puntos de vista respetando las opiniones de los demás con el fin de alcanzar objetivos comunes (Hanson y Spross, 2005).

Trabajo en equipo

Son aquellas habilidades que permiten llevar a cabo un trabajo colaborativo de manera eficiente, con responsabilidades equitativas y mutuas entre todos los integrantes del equipo. Implica que cada persona del equipo integre sus recursos y estrategias y se esfuerce con el fin de alcanzar objetivos comunes (CASEL, 2015; National Research Council, 2012).

Empatía

Es la capacidad que tiene una persona para comprender las perspectivas y necesidades de los demás a pesar que difieran de las propias. Implica ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones, sin señalar, por lo que fomenta el interés de ayudar al prójimo (Unicef, 2021).

Resolución de conflictos

Es la capacidad para reconocer y responder pacíficamente enfrentamientos o situaciones problemáticas, ejecutando acciones para solucionarlas. Éstas se generan debido a desacuerdos entre posturas de opiniones o diferencia de percepciones e intereses.

Implica el análisis de los pro y contras que tienen para resolver el enfrentamiento, y con ello buscar soluciones que beneficien ambos lados, a través de distintos mecanismos, como la negociación y conciliación (Bisquerra y Mateo, 2019; Unicef, 2019).

Extraversión

La extraversión es un rasgo de personalidad caracterizado por la orientación hacia el mundo exterior, la sociabilidad y la búsqueda de estímulos. Las personas extravertidas suelen ser enérgicas, optimistas y disfrutan de las interacciones sociales, lo que facilita el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y la comunicación eficaz con los demás (Psychology Today, s.f.).

Liderazgo.

Es la capacidad para guiar y conducir a los demás en trabajo colectivo, con el fin de que las personas desarrollen las actividades de manera motivada, para alcanzar metas comunes (Davis y Newstrom 2003).



Asimismo, se define como la destreza de un individuo para usar un conjunto de conductas como recursos para influenciar sobre la forma de ser o proceder de las personas e integrantes del equipo (Payeras, 2004).

Esta influencia se lleva a cabo por medio de un enfoque sustentado con principios morales, generando que las personas los integren a su forma de actuar (Hellriegel &

Slocum, 2004).

1.3.5.3 Habilidades Cognitivo

Pensamiento crítico

Esta capacidad es elemental para la generación del aprendizaje en esta sociedad compleja y de constantes cambios. Está orientada a la reflexión crítica e indagatoria, lo que la constituye en una destreza esencial para lograr el éxito en el ámbito laboral (Scott, 2015). Implica la organización, análisis e integración de información; puede educarse y entrenarse (Redecker et al., 2011)

Toma de decisiones

Esta habilidad implica desarrollar procesos personales como evaluación de alternativas, análisis de riesgos, aceptación de consecuencias, gestión de emociones, entre otros, para tomar decisiones responsables en diversos escenarios que se presentan a lo largo de la vida. Implica hacerse cargo de las propias decisiones, teniendo en cuenta factores morales, sociales y de bienestar (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016).

Creatividad



Es la capacidad de generar ideas, métodos y puntos de vista novedosos, pertinentes y eficaces, pensando de forma constructiva y no convencional.

Esta habilidad se puede desarrollar de manera individual o colectiva (Sternberg y Lubart, 1999, citado por Banco Mundial, 2016).

Innovación.

Es la capacidad para hacer cambios significativos en puntos de vista y conocimientos con el fin de generar un valor mejorado, ya sea un bien, servicio, proceso, etc. para de una sociedad (García, 2012)

1.3.6. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas

La etapa infantil, es el mejor periodo, para desarrollar las habilidades socioemocionales, ya que en esta etapa se están creando millones de sinapsis neuronales, a la vez que las estructuras del cerebro se desarrollan (Salas et al., 2018; Mora, 2013). Asimismo, está demostrado que en esta etapa los niños y niñas, son sumamente emocionales, pues es ahí cuando se está formando el conjunto de estructuras cerebrales que regulan las emociones y comportamientos (Mora, 2013).

Durante el desarrollo infantil, los niños y niñas aprenden a reconocer sus propios sentimientos y emociones, a gestionarlos y fundamentalmente a comprender como se sienten los demás. Esto no es algo con lo que vienen al mundo ni sucede de manera innata y automática, sino que implica tener la presencia de alguien quién los guíe y conduzca ya que de esa manera podrán interactuar socialmente de forma adecuada y eficaz y aprenderán a afrontar los desafíos complejos que acontecen en la vida (Cisneros, 2020).

Asimismo, el desarrollo socioemocional ofrece a los menores la capacidad de desarrollar y construir su identidad personal, siendo conscientes de quienes son y como se consideran socialmente, que tengan la destreza de identificar, reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás, tomar decisiones eficaces y construir relaciones interpersonales saludables. También el desarrollo socioemocional fomenta que los pequeños tengan iniciativa de conectar con los demás y sobre todo les ayuda a solucionar situaciones

conflictivas, tener confianza en sí mismo y ser competentes para lograr lo que se propongan a lo largo de la vida (Cisneros, 2020).

Las habilidades socioemocionales son también un factor de protección ante el surgimiento de conflictos o alteraciones de conducta a lo largo de la vida del niño y de la niña, los va a proveer de un conjunto de recursos y estrategias que les favorecerá su ciclo de desarrollo de vida, y con ello prepararlos en la prevención de comportamientos de riesgo, usando su equilibrio socioemocional para analizar los escenarios (Bisquerra y López, 2003). Los resultados de un estudio realizado por Velásquez y Fabián (2020) evidenciaron que el desarrollo socioemocional en los niños y niñas reduce sus grados de violencia; contribuye en su comportamiento prosocial, generando habilidades de trabajo colectivo y de comunicación asertiva para una convivencia armoniosa.

#### 1.3.7. Las habilidades socioemocionales en el contexto educativo

La niñez y juventud necesitan desarrollar habilidades socioemocionales para el logro de metas personales y profesionales y el alcance de su sumo potencial. Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de la vida y en diversos contextos familiares, escolares y comunitarios (Arias et al., 2020).

18

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar deci...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigaci3n_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20a%20gestionar%20el%20estr3s%20y%20a%20tomar%20deci...)

En el contexto educativo, las habilidades socioemocionales han ido adquiriendo cada vez más relevancia debido a su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que contribuyen en el bienestar personal, la salud física y mental,

desempeño académico, comportamiento prosocial y relaciones interpersonales saludables (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010). Asimismo, contribuyen a reducir conductas riesgosas como el consumo de drogas y alcohol, la violencia y el embarazo adolescente (Carneiro et al., 2007).

19

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar deci...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigaci3n_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20a%20gestionar%20el%20estr3s%20y%20a%20tomar%20deci...)

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo es fundamental, debido a que los y las estudiantes pasan gran parte del día en la escuela (Arias et al., 2020); y es ahí donde tienen amplias posibilidades de sostener relaciones interpersonales significativas y de vivenciar situaciones para un desarrollo integral; debido a que conviven

con todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directores, padres, entre otros; de diferentes edades y roles diversos, dentro de un marco de igualdad y de respeto, en que se afirman los derechos y se validan las diferencias (Cedeño,

20

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar deci...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigaci3n_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20a%20gestionar%20el%20estr3s%20y%20a%20tomar%20deci...)

2022).

Por tanto, las intervenciones escolares y las prácticas educativas rutinarias pueden promover el desarrollo de habilidades socioemocionales

ya que se pueden aplicar en diversas situaciones y esto facilita que los estudiantes puedan integrarlas eficazmente en sus comportamientos habituales; y con ello puedan tener un desarrollo integral plausible, que les permita integrarse sin mayores complicaciones en la vida social, a la vez que se convierten en actores protagónicos en la construcción de su ciudadanía (Arjona 2020, Durlak et al., 2011).

En este proceso, el rol del docente toma gran importancia, porque son quiénes desempeñan el papel de orientador, guía, asesor en la vida de cada estudiante no solo en la formación

21

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigaci3n\\_Begazo\\_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En ese sentido, los juegos tradicionales como estrategia,a gestionar el estr3s y a tomar deci...](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigaci3n_Begazo_Gallardo.pdf?sequence=1#--:text=En%20ese%20sentido,%20los%20juegos%20tradicionales%20como%20estrategia,%20a%20gestionar%20el%20estr3s%20y%20a%20tomar%20deci...)

cognitiva, sino también en el bienestar personal y profesional; siendo parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias de los educandos, posibilitándoles capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver situaciones complejas, tomar decisiones eficaces, elevar su autoestima y sobre todo, planificar y alcanzar sus proyectos de vida

(Bisquerra, 2020).

Es así, que diferentes investigaciones demuestran que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno educativo trae múltiples beneficios. Entre éstos destaca el estudio de Durlak et al (2011) el cual analizó los resultados de la evaluación de 213 programas educativos de desarrollo de habilidades socioemocionales, desde preescolar hasta el nivel medio superior. Las conclusiones indicaron que los estudiantes tuvieron mejoras en el rendimiento académico y promoción de actitudes y comportamientos que favorecen un mejor clima escolar.

Por tanto, es indispensable que, desde el ámbito educativo, se trabaje con el compromiso de formar estudiantes que tengan no sólo conocimientos cognitivos, sino también habilidades que les ayuden a enfrentar los desafíos de un mundo complejo y competitivo (Hernández y Trejo, 2018).

## CAPÍTULO II:

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### Enfoque, tipo y método

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, dado que busca comprender y analizar en profundidad las creencias que poseen los docentes del nivel primario sobre el juego en el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto de una institución educativa pública determinada. Este enfoque permite explorar percepciones, interpretaciones y significados atribuidos por los propios actores educativos en su contexto natural (Hernández et al., 2014). Asimismo, el estudio se enmarca en un tipo de investigación descriptiva, dado que su

propósito es caracterizar y detallar las creencias de los docentes sin manipular las variables, enfocándose en describir los fenómenos tal como se presentan en la realidad (Sampieri et al., 2014). De este modo, no se busca establecer relaciones causales, sino comprender y describir cómo se manifiestan estas creencias en la práctica pedagógica cotidiana.



En este sentido, el estudio se centra en recoger información detallada que permita identificar patrones, percepciones y enfoques respecto a los temas en estudio.

Por otro lado, el enfoque cualitativo permite abordar el fenómeno desde la perspectiva de los propios actores, considerando sus experiencias vividas, emociones, creencias y significados en el contexto real donde estas creencias se configuran y expresan. Esta perspectiva busca interpretar y comprender la complejidad del fenómeno de estudio en su totalidad, respetando la singularidad de cada caso, tal como lo señalan Abero et al.

(2015) y Álvarez (1995).

De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, este enfoque resulta pertinente, ya que se centra en la interpretación profunda de creencias que emergen de un contexto educativo concreto, priorizando las descripciones y los significados otorgados por los propios docentes a su experiencia pedagógica. En esta línea, la investigación considera que el fenómeno no puede ser reducido a variables cuantificables sin perder la riqueza y complejidad que caracteriza a las creencias como construcciones dinámicas y socioculturales (Smith, 1980).

Del mismo modo, el proceso que guía este estudio adopta una orientación inductiva, propia de la investigación cualitativa, en la que los conceptos y comprensiones surgen a partir del análisis de los datos obtenidos en el campo, y no desde teorías o hipótesis preconcebidas (Taylor y Bogdan, 1989).

Las creencias, según Rodríguez (1992), se fundamentan en la percepción subjetiva de certeza y, por lo tanto, influyen directamente en la manera de pensar y actuar de las personas.



A partir de ello, el presente estudio busca comprender las creencias de los docentes, entendiendo que estas se construyen desde su experiencia personal y profesional, en interacción con su contexto sociocultural, lo cual influye en la interpretación que realizan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el uso del juego en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Respecto al método de investigación, se optó por el estudio de caso, considerando que permite examinar en profundidad el fenómeno dentro de un contexto específico. El estudio de caso permite explorar a fondo las creencias de los docentes y cómo estas se manifiestan en su práctica pedagógica cotidiana, dentro de la particularidad de una institución educativa primaria. Según Álvarez y Maroto (2012), este método es adecuado cuando se busca entender un fenómeno en su contexto real, proporcionando una visión holística de las percepciones y acciones de los involucrados. Asimismo, posibilita analizar un grupo social concreto respetando su complejidad y dinámica propia, además de captar los significados construidos por los participantes (Yin, 2018).

Desde esta perspectiva, el estudio de caso es particularmente pertinente para esta investigación, ya que permite examinar de manera detallada las interacciones, experiencias y significados que los docentes atribuyen al juego y al desarrollo socioemocional de los estudiantes, sin perder la riqueza contextual que caracteriza a estos fenómenos.

Categorías de estudio

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías

Categorías cualitativas: Creencias docentes sobre el uso del juego para el desarrollo de habilidades socioemocionales

Categorías Subcategorías

Uso del juego - Características del juego en el aula. - Roles en el juego. - Uso pedagógico del juego.

Desarrollo de habilidades socioemocionales. -Concepciones de habilidades socioemocionales. -Regulación emocional. -Interacción social. -Toma de decisiones.

Creencias docentes - Contribución del juego para



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

desarrollar habilidades socioemocionales. - Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales

. - Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego.

2.3. Participantes

La población de esta investigación estuvo constituida por el espacio sobre el cual se buscó proyectar y generalizar los resultados obtenidos (Chávez, 2007). La muestra, por su parte, fue seleccionada de manera intencional, ya que, como señalan Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestreo permite elegir casos específicos dentro de una población, delimitando el estudio a aquellos que mejor se ajustan a los objetivos planteados.

El estudio se llevó a cabo con seis docentes de primero a sexto grado de primaria pertenecientes a una institución educativa pública de ámbito rural, ubicada en la provincia de Ascope, región La Libertad. La elección de esta zona respondió a que, en comparación con el sector urbano, el contexto rural ha evidenciado desempeños bajos en diferentes niveles educativos (Vera, 2012). Además, considerando que el docente desempeña un rol clave como gestor directo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se optó por una institución de este entorno para observar de cerca sus prácticas pedagógicas.



Esta escuela se sitúa en una zona rural caracterizada por condiciones sociales adversas, donde persisten altos niveles de inseguridad ciudadana, como asaltos y robos, especialmente durante la noche. A ello se suman conflictos sociales recurrentes, como los generados por sindicatos que, al no obtener los recursos o contratos que exigen, recurren a lanzar bombas o causar disturbios en los alrededores. En este contexto de alta vulnerabilidad y tensión social, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes se vuelve no solo pertinente, sino vital, ya que permite fomentar una cultura de convivencia pacífica, autorregulación emocional y resolución de conflictos desde la infancia. Por ello, se consideró pertinente analizar las creencias de los docentes de esta institución educativa sobre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades socioemocionales, reconociendo su potencial para formar ciudadanos capaces de vivir en armonía y contribuir a una cultura de paz desde la escuela.

Estos elementos justificaron la decisión de realizar la investigación en esta zona, cuya realidad educativa ofreció un contexto adecuado para abordar los objetivos planteados.

Por otro lado, con el fin de resguardar la identidad de los participantes, los seis docentes han sido codificados como "docente 1", "docente 2", "docente 3", "docente 4", "docente 5" y "docente 6", denominación con la cual serán referidos en la presentación y análisis de los resultados. Asimismo, se procedió a caracterizarlos en función de su edad, sexo, grado a cargo y años de experiencia en el rol docente. Así, el Docente 1 es mujer de 42 años, enseña en primer grado y cuenta con 18 años de experiencia.



El Docente 2 es mujer de 30 años, responsable del segundo grado, con 6 años de experiencia. El Docente 3 es mujer de 36 años, enseña en tercer grado, con 12 años de experiencia. El Docente 4 es mujer de 40 años, a cargo del cuarto grado, con 16 años de experiencia. El Docente 5 es hombre de 60 años, enseña en quinto grado y cuenta con 35 años de experiencia. Finalmente, el Docente 6 es mujer de 52 años, responsable del sexto grado, con 25 años de experiencia.

Técnicas e instrumentos

En la presente investigación, se empleó como técnica la entrevista para el recojo de información mediante preguntas abiertas. Para ello, el entrevistador dispuso de un guion que reunió

los temas que se abordarían durante el transcurso de la entrevista. No obstante, los temas se presentaron en distinto orden y el modo de plantear las preguntas quedó a criterio del entrevistador. Del mismo modo, las preguntas se formularon de manera mínima con el propósito de evitar que la entrevista se desenfocara. Es preciso señalar que, en algunos casos, fue pertinente aclarar el sentido de las preguntas formuladas, por lo que se optó por añadir nuevas preguntas, solicitar detalles al entrevistado y pedir que profundizara en algún aspecto que hubiera quedado inconcluso. De esta manera, se logró generar un diálogo personal (Tejero, 2021).

Para aplicar esta técnica se diseñó el instrumento, guía de la entrevista semiestructurada, que consta de 12 preguntas abiertas adaptadas al contexto específico de la investigación; ello permitió explorar en profundidad la subjetividad de cada participante y facilitó la comprensión de sus puntos de vista, creencias y percepciones personales en relación con el juego para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este instrumento se compone de tres secciones. El primer segmento aborda las creencias que tienen los docentes sobre el juego en el aula, contiene 4 preguntas. El segundo segmento profundiza en sus percepciones sobre las habilidades socioemocionales, contiene 4 preguntas. Por último, la tercera sección con 4 preguntas explora como los docentes conciben la relación entre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.



La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial y de manera individual, con una duración estimada de 25 a 40 minutos. Se siguió un cronograma previamente establecido, considerando la disponibilidad de los participantes y mostrando flexibilidad en los horarios pactados para facilitar su participación. Antes de iniciar cada entrevista, se solicitó el consentimiento informado de los docentes, explicándoles el propósito de la investigación, el uso confidencial de la información y el respeto a su anonimato, en concordancia con los principios éticos de la investigación educativa.

Asimismo, para asegurar la validez del instrumento, la guía de entrevista fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos. En este procedimiento participaron dos especialistas en el área de educación y pedagogía, quienes evaluaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de las preguntas en relación con los objetivos de la investigación. Las sugerencias de los expertos permitieron ajustar la redacción de determinadas preguntas, con el fin de garantizar su adecuada comprensión por parte de los participantes y asegurar que el instrumento recoja información pertinente y suficiente para el análisis.

En el Anexo 2 se presenta el instrumento de recolección de información y en el anexo 3 las fichas de validación correspondientes.

#### Procedimiento

En primera instancia se llevó a cabo la aplicación del instrumento de recolección de datos a los seis docentes de primero al sexto grado de primaria. A continuación, se procedió con la transcripción íntegra de las respuestas obtenidas. Posteriormente, se inició el análisis mediante una codificación descriptiva y analítica, basada en los códigos preestablecidos en la matriz. A partir de los lineamientos conceptuales extraídos de los documentos normativos del Ministerio de Educación y de las fuentes utilizadas para definir los conceptos clave, fue posible identificar las creencias de los docentes sobre el juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Luego, se exploraron las relaciones entre las distintas respuestas, y tras una comprensión profunda de las experiencias relacionadas, se procedió a su interpretación (Gibbs, 2012). Finalmente, los hallazgos fueron sistematizados y expuestos en el apartado correspondiente de esta investigación.

### CAPITULO III:

#### RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito presentar y analizar los resultados obtenidos en la investigación, con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos planteados. Para ello, la información está organizada en torno a las tres categorías centrales del estudio, cada una estructurada a su vez en subcategorías.

El objetivo de la presente investigación fue analizar las creencias de los docentes del nivel primario y el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una institución educativa pública de Ascope. A continuación, se presentan los resultados y su respectivo análisis, según los objetivos específicos:

Describir las creencias de los docentes sobre el juego en el aula.

Comprender las creencias de los docentes sobre las habilidades socioemocionales

Analizar las creencias de los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En cuanto al objetivo 1, consiste en describir las creencias de los docentes sobre el juego en el aula se buscó comprender cómo los docentes de nivel primario entienden el sentido, la utilidad y los roles que implica el juego dentro del aula. A partir de sus testimonios fue posible identificar varios patrones comunes, aunque también aparecieron matices que enriquecen la mirada colectiva.

Creencias sobre el juego en el aula

En primer lugar, los docentes coinciden en que el juego es una actividad placentera, motivadora y significativa, que facilita la atención y concentración de los niños, al mismo tiempo que impulsa su participación activa y su desarrollo tanto cognitivo como socioemocional. Desde su perspectiva, jugar no solo entretiene, sino que convierte el aprendizaje en una experiencia vivencial y duradera.

Además, varios remarcan que el juego conecta de manera natural con los intereses propios de la edad, favorece la autonomía y despierta entusiasmo. Como lo expresó la docente 1, “el juego en el aula es importante porque ellos están atentos, la atención, concentración y también está la emoción (...) el niño está aprendiendo lúdicamente”. De forma semejante, el docente 5 recordó el conocido dicho “se aprende jugando”, para enfatizar que esta dinámica permite a los niños engancharse más rápido con lo que se busca enseñar.

Por otro lado, algunos docentes añadieron matices a esta idea compartida. La docente 3, por ejemplo, señaló que el juego potencia la concentración, la atención y el trabajo en equipo; mientras que la docente 4 subrayó que los aprendizajes logrados mediante esta estrategia suelen ser más duraderos. A su vez, la docente 6 destacó que el valor del juego radica en su carácter vivencial, pues permite que los niños manipulen objetos y desplieguen sus destrezas en primera persona. Finalmente, la docente 2 insistió en que, al adaptarse a la edad y necesidades de los estudiantes, el juego asegura una mejor asimilación de los contenidos.

Roles en el juego

En cuanto a los roles, un patrón común es que el docente debe asumir la tarea de guía, acompañante y motivador, mientras que los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas, participando de manera activa y creativa.



Así, la docente 2 resaltó que la maestra orienta y da las indicaciones necesarias, pero son los niños quienes se apropian del aprendizaje. En la misma línea, la docente 3 recalcó que el maestro no solo debe guiar, sino también abrir espacio para que los estudiantes propongan reglas y variantes, desarrollando su creatividad. De igual modo, la docente 1 se describió como guía, aunque remarcó que debe hacerlo con entusiasmo y dinamismo para mantener la motivación.

Ahora bien, no todos entienden del mismo modo el grado de involucramiento del docente. Mientras el docente 5 considera que debe participar activamente en el juego junto con los niños, la docente 6 enfatizó la importancia de observar, orientar y guiar, dejando que ellos ejecuten la actividad. Por su parte, la docente 4 sostuvo que la labor docente consiste en acompañar y dirigir, asegurando que la experiencia contribuya al desarrollo de habilidades.

En síntesis, aunque varíen las formas de participación, todos coinciden en que los estudiantes deben asumir un rol central, y que la función del maestro es más bien la de un facilitador que genera las condiciones para que el aprendizaje fluya de manera natural.

Uso pedagógico del juego

Por otra parte, en lo referido al uso pedagógico, existe un consenso claro: el juego no solo ayuda a comprender los contenidos académicos, sino que también despierta la motivación, estimula la creatividad y favorece la expresión emocional.



En otras palabras, convierte los aprendizajes en algo más significativo al vincular lo cognitivo con lo afectivo y lo social.

Por ejemplo, la docente 1 explicó cómo actividades sencillas, como reventar globos para formar palabras, permiten captar mejor los contenidos. A su vez, la docente 2 destacó que la lúdica ayuda a que los estudiantes asimilen más profundamente lo enseñado y desarrollen competencias clave. Desde otra perspectiva, la docente 3 subrayó que el juego no solo aporta a lo académico, sino que también fortalece la expresión oral, el trabajo en equipo y la capacidad de regular emociones, sobre todo en contextos competitivos.

De manera complementaria, el docente 5 señaló que el juego activa el sistema neurológico de los niños, lo cual facilita la absorción del aprendizaje. Por su parte, la docente 6 resaltó que despierta un interés genuino, ya que los propios estudiantes suelen pedir repetir las actividades. Finalmente, la docente 4 insistió en que, más allá de entretener, el juego fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, preparando a los niños para aprender "para la vida".

En cuanto a las formas concretas, se mencionaron desde juegos tradicionales hasta dinámicas matemáticas y actividades con materiales sencillos, lo que refleja la gran versatilidad del juego para integrarse en distintas áreas del currículo.

En conclusión, los docentes reconocen de manera unánime que el juego es una herramienta pedagógica poderosa, capaz de transformar el aula en un espacio dinámico, vivencial y lleno de sentido. Aunque discrepan en el grado de protagonismo que debe tener el docente durante la actividad, todos coinciden en que el verdadero centro del proceso es la participación activa, motivada y creativa de los estudiantes, quienes aprenden mejor cuando se divierten, se expresan y se sienten parte del aprendizaje.

Para abordar el objetivo 2, referido a la comprensión de las creencias de los docentes sobre las habilidades socioemocionales, se exploraron sus definiciones, la importancia que les atribuyen en la formación de los estudiantes, su relación con el aprendizaje escolar y las formas de promoverlas desde la práctica docente. El análisis reveló que los docentes poseen concepciones diversas y profundas, sustentadas en su experiencia educativa y en la observación cotidiana del comportamiento de sus estudiantes. Asimismo, se identificaron varios componentes o dimensiones de las habilidades socioemocionales, reconocidos como fundamentales para el desarrollo integral y el desempeño académico de los niños y niñas.

Creencias sobre habilidades socioemocionales.

Durante el desarrollo de esta investigación, fue esencial indagar cómo los docentes de nivel primario comprenden el significado y la importancia de las habilidades socioemocionales, así como las competencias que consideran fundamentales para que los estudiantes logren el éxito tanto en el ámbito escolar como en su proyecto de vida.

En este proceso, se identificaron creencias comunes y ciertas diferencias entre los participantes. A continuación, se destacan las siguientes subcategorías:

Concepciones de habilidades socioemocionales.

Los docentes coincidieron en que las habilidades socioemocionales son fundamentales porque permiten a los estudiantes manejar sus emociones y aprender con mayor facilidad. Por ejemplo, la docente 1 mencionó que un niño que llega triste o molesto difícilmente se concentra en las actividades, mientras que la docente 2 destacó que un ambiente de aula acogedor ayuda a que los estudiantes se sientan seguros y participen con confianza.

De igual manera, varios resaltaron que estas habilidades se reflejan en la capacidad de interactuar y relacionarse con otros. La docente 4 indicó que permiten a los niños expresarse y vincularse con sus pares, mientras que el docente 5 destacó que ayudan a los niños a trabajar en grupo y a desenvolverse con mayor empatía.

No obstante, también surgieron diferencias. Mientras algunos docentes (como la docente 1 y la docente 2) ponen mayor énfasis en el control emocional dentro del aula para favorecer el aprendizaje inmediato, otros, como la docente 3, consideran que su valor central está en la preparación para la vida futura, ya que las habilidades socioemocionales son claves para que los estudiantes se desenvuelvan en la sociedad actual.



Estas respuestas evidencian que los docentes reconocen que las habilidades socioemocionales son clave para el desarrollo integral de los estudiantes, vinculándolas con la convivencia, la salud emocional, la autorregulación y el aprendizaje, tanto en la experiencia escolar cotidiana como en la vida más allá de la escuela.

A partir de las entrevistas, fue posible identificar diversas dimensiones, también llamadas componentes o competencias que los docentes asocian con las habilidades socioemocionales, y que, desde su experiencia, son especialmente relevantes en el contexto escolar.

A continuación, se presentan estas creencias según cada una de dichas competencias:

Regulación emocional.

Los docentes coinciden en que la respiración y las pausas activas son estrategias centrales para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones dentro del aula. Por ejemplo, la docente 1 resaltó la importancia de acercarse al niño, conversar con él y acompañarlo con ejercicios de respiración cuando manifiesta emociones negativas.



En la misma línea, la docente 2 enfatizó que estas técnicas permiten a los estudiantes reaccionar de manera más calmada frente a situaciones de enojo o frustración, además de fomentar la reflexión sobre el trato hacia los compañeros. De manera complementaria, la docente 6 sostuvo que la respiración resulta una herramienta práctica y accesible, ya que no requiere materiales adicionales y puede aplicarse en cualquier momento del día.

Otro punto de coincidencia fue el uso de dinámicas y juegos como recurso para canalizar las emociones.

La docente 3 señaló que, a través de juegos competitivos, los estudiantes experimentan diversas emociones como alegría, frustración o enojo, y es en ese contexto donde los docentes pueden enseñar técnicas de regulación. Asimismo, la docente 4 mencionó que actividades lúdicas como el inflar globos permiten que los niños se distraigan de situaciones que los afectan, recuperen la concentración y fortalezcan la interacción con sus compañeros.



Sin embargo, también surgieron diferencias respecto a los recursos priorizados. Mientras la mayoría de los docentes señaló técnicas inmediatas como la respiración y conteo, el docente 5 destacó el valor del juego de roles y el teatro, pues considera que estas actividades no solo ayudan a expresar emociones, sino que además favorecen la empatía, al permitir que los niños se pongan en el lugar de diferentes personajes y comprendan distintas formas de actuar.

Desde estas creencias, se evidencia que los docentes consideran fundamental brindar herramientas prácticas que permitan a los estudiantes desenvolverse con equilibrio emocional y conciencia de sí mismos. Coinciden en que la regulación emocional no es una habilidad innata, sino que debe ser enseñada y practicada de manera intencional en el aula, utilizando recursos accesibles y acordes al nivel de desarrollo de los niños.

Además, la recurrencia de estrategias de autocontrol inmediato como la respiración, el conteo, el diálogo y de actividades expresivas orientadas a la convivencia en el aula refleja un repertorio compartido de prácticas pedagógicas, posiblemente nutrido por formaciones previas o por experiencias exitosas dentro de sus contextos educativos. En conjunto, sus creencias posicionan esta habilidad como un pilar fundamental para el bienestar personal, el aprendizaje y la sana convivencia escolar.

## Interacción social.

Los docentes resaltaron que fomentar buenas relaciones entre los estudiantes implica, principalmente, crear espacios de interacción donde puedan convivir, expresarse y aprender a respetarse mutuamente. La docente 3 enfatizó que el trabajo en equipo y la rotación constante de grupos favorecen el conocimiento entre los niños, lo cual permite desarrollar respeto y comunicación frente a los conflictos cotidianos. De manera complementaria, la docente 4 consideró que el juego es una vía esencial para promover la conexión y el vínculo entre los estudiantes, pues a través de dinámicas lúdicas se despierta el interés, se comparten emociones y se fortalecen las relaciones. En la misma línea, la docente 2 señaló la importancia de resolver las diferencias con diálogo y de evitar que las percepciones de los padres interfieran en las relaciones escolares, ya que los niños tienden a superar rápidamente los conflictos y continuar interactuando.

En contraste con estas posturas más centradas en la interacción y la espontaneidad del vínculo, la docente 6 planteó que el establecimiento de normas claras y consecuencias justas frente a las acciones de los estudiantes resulta fundamental para el respeto mutuo. Desde esta perspectiva, la convivencia se fortalece no solo mediante dinámicas de interacción, sino también a través de un marco de reglas que permita regular la conducta y garantizar la equidad entre compañeros.

En síntesis, los docentes coinciden en que la interacción constante, a través del juego, el trabajo en grupo y el diálogo, constituye un pilar para fortalecer las relaciones positivas entre los estudiantes. Al mismo tiempo, algunos destacan que estas dinámicas deben ir acompañadas de la enseñanza de normas claras y del autocontrol emocional, como señaló la Docente 6. Esto refleja que las buenas relaciones no se sostienen únicamente en la espontaneidad, sino también en la regulación y la responsabilidad compartida. En conjunto, la integración de experiencias lúdicas, el diálogo y la aplicación de normas promueve una convivencia equilibrada, respetuosa y formativa dentro del aula.

Toma de decisiones.

Las respuestas de los docentes evidencian, que su percepción respecto a la toma de decisiones en los estudiantes se fortalece principalmente cuando se les brinda oportunidades reales de participación y responsabilidad. Desde esta mirada, el aprendizaje no solo ocurre en las actividades académicas, sino también en la organización del aula y en la interacción cotidiana. La docente 2, por ejemplo, destacó que permitir que los alumnos discutan y se organicen para distribuir tareas fomenta la autonomía y la responsabilidad compartida. De manera complementaria, la docente 6 señaló que la asignación de funciones semanales y la evaluación colectiva de su cumplimiento favorece la reflexión sobre el compromiso asumido. En la misma línea, la docente 1 indicó que la autonomía se refuerza cuando los estudiantes realizan sus tareas con seguimiento, lo cual les ayuda a responsabilizarse de su propio trabajo. Una perspectiva adicional fue planteada por la docente 3, quien vinculó la toma de decisiones con la resolución de problemas cotidianos.

Para esta docente, situaciones simples como no traer un material escolar representan oportunidades para que los estudiantes aprendan a buscar alternativas y actuar de manera responsable sin depender siempre del adulto.

En conjunto, estas posturas evidencian que la toma de decisiones es entendida como un proceso formativo que combina participación, responsabilidad y reflexión sobre las consecuencias de los propios actos. Asimismo, resaltan que este aprendizaje debe construirse en la práctica diaria, ya sea a través de roles, acuerdos de grupo o la gestión de situaciones reales que desafían a los estudiantes a decidir y actuar con criterio.

Para desarrollar el objetivo 3, centrado en analizar las creencias de los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se presentan los resultados referidos a cómo los docentes vinculan el juego con el fortalecimiento de estas habilidades, los tipos de juegos que han empleado con ese propósito y los factores que, según su experiencia, facilitan o dificultan que el juego contribuya efectivamente al desarrollo socioemocional en el aula.

## Creencias sobre el uso del juego para desarrollar habilidades socioemocionales

Durante el desarrollo de este estudio, fue relevante indagar cómo los docentes de nivel primario conciben el juego como un recurso para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes. Se analizó cómo lo integran en su práctica pedagógica y qué sentido le otorgan en relación con el fortalecimiento de competencias como la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones. En sus discursos emergen creencias compartidas, pero también matices diferenciadores respecto al valor formativo del juego, los tipos de actividades lúdicas que favorecen estas habilidades y las condiciones que facilitan o limitan su uso con dicho propósito. A continuación, se presentan las siguientes subcategorías:

### Contribución del juego para desarrollar habilidades socioemocionales

En las opiniones recogidas, los docentes reconocen que el juego constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales.



Coinciden en que a través de esta práctica los estudiantes aprenden a compartir, a trabajar en equipo y a respetar normas, lo cual favorece la empatía y la interacción positiva entre compañeros. Por ejemplo, la docente 1 señaló que, al asumir diferentes roles dentro de un juego, los niños desarrollan la capacidad de ponerse en el lugar del otro, mientras que la docente 3 resaltó que el respeto a las reglas y la necesidad de escuchar a los demás fortalecen la autorregulación y evitan la exclusión. En la misma línea, el docente 5 subrayó que el juego es la base de todo aprendizaje porque permite experimentar tanto la cooperación como la competencia, aceptando ganadores y perdedores dentro de un marco de respeto. Asimismo, los docentes destacan que el juego ofrece oportunidades para que los estudiantes reconozcan y manejen sus emociones. La docente 2 observó que los juegos en equipo suelen generar alegría cuando se gana, pero también frustración y enojo cuando se pierde, situaciones que brindan al docente la posibilidad de guiar el control emocional.

Por otro lado, es preciso recalcar que la docente 6, aparte de coincidir con lo mencionado por los demás docentes, pone un énfasis particular en el valor de los juegos competitivos, como el fútbol escolar. Señaló que estos no solo aportan entretenimiento, sino que también representan escenarios valiosos para trabajar la resiliencia, la autoconfianza y el apoyo entre compañeros, ampliando así la visión compartida respecto al potencial socioemocional del juego.

En conjunto, las respuestas evidencian que el juego es concebido por los docentes como un espacio pedagógico que integra el desarrollo social y emocional de los estudiantes. No se limita al entretenimiento, sino que funciona como un medio para cultivar empatía, cooperación, autorregulación y resiliencia, habilidades clave para la vida en comunidad y el aprendizaje.

Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales.

En esta subcategoría se evidencia un patrón común en las respuestas de los docentes en torno a que no existe un único formato válido de juego, sino que distintas dinámicas como los juegos competitivos, colaborativos, recreativos o académicos pueden contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales siempre que se utilicen de manera intencionada. Por ejemplo, la docente 2 resalta que los juegos, al incluir normas e instrucciones, preparan a los niños para enfrentar de manera constructiva la competencia, mientras que la docente 3 enfatiza que juegos recreativos y educativos como el ludo, las damas o las cartas permiten trabajar la capacidad de elaborar estrategias, tomar decisiones y aprender observando a sus compañeros.



En la misma línea, la docente 4 indica que juegos como “el trencito” o “la lectura equivocada” promueven espacios de interacción positiva con los estudiantes. En términos generales, todos ellos valoran los diferentes tipos de juegos por su capacidad de generar interacción, estimular la creatividad, fortalecer el trabajo colaborativo y ofrecer un espacio para el manejo de emociones. Asimismo, destacan que estos juegos no solo favorecen la diversión, sino que también potencian la capacidad de compartir, dialogar y establecer vínculos positivos con sus pares.

No obstante, es preciso recalcar que, más allá de esta visión compartida de los seis docentes, se evidencia un matiz diferenciador. Algunos docentes entienden el juego principalmente como medio para fomentar la colaboración y la convivencia, mientras que otros lo conciben como herramienta para regular emociones y enfrentar retos personales. Esto refleja que cada docente asocia los tipos de juego al desarrollo de distintas habilidades socioemocionales según su propia mirada pedagógica.

Por ejemplo, algunos docentes destacan los juegos de carácter dinámico y recreativo. La docente 1 señala que la “batalla del calentamiento” favorece el movimiento, la cooperación y el trabajo en equipo, lo que en sus propias palabras implica que a través del juego los estudiantes no solo canalizan su energía y mantienen la atención, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales como la interacción social, la colaboración y la regulación emocional. De manera similar, la docente 4 resalta juegos como “el trencito” o “la lectura equivocada”, útiles para mantener la atención y al mismo tiempo abrir un espacio de interacción en el que el estudiante percibe al docente no solo como autoridad, sino también como un compañero de juego.

Por otro lado, la docente 3 señala que todos los juegos, tanto recreativos como educativos, son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales, mencionando ejemplos como el ludo, las damas, las cartas o dinámicas como la construcción de pirámides con tarritos.



A su parecer, estas actividades permiten que los niños desarrollen la capacidad de elaborar estrategias y tomar decisiones, pues buscan la mejor forma de alcanzar el objetivo o ganar. Además, considera que los juegos favorecen la diversión y la recreación, al generar un espacio en el que los estudiantes se entretienen y comparten experiencias con sus compañeros. Asimismo, destaca el aprendizaje por observación, ya que los niños también aprenden mirando cómo otro realiza la actividad. Finalmente, resalta el trabajo colaborativo, puesto que cuando uno de ellos se equivoca o no sabe, otro puede orientarlo, de modo que aprenden conjuntamente.

En una línea distinta, el docente 5 prioriza el juego de roles, al considerar que esta dinámica fomenta la empatía y la resiliencia, ya que sitúa a los estudiantes en la perspectiva de otro personaje y los impulsa a resolver conflictos desde esa posición.

Finalmente, algunos docentes introducen un matiz particular al destacar el valor de los juegos de competencia reglada. La docente 2 sostiene que los juegos, al incluir normas e instrucciones, preparan a los niños para enfrentar de manera constructiva la competencia que encontrarán en la vida cotidiana y profesional. En una postura cercana, el Docente 6 menciona juegos de mesa como el ludo o las damas, en los que los estudiantes desarrollan estrategias, toman decisiones y aprenden tanto de sus propios aciertos como de la observación de sus compañeros, resaltando que el juego competitivo es un medio para que los estudiantes aprendan a manejar la frustración, los límites y el autocontrol.

Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego.

En esta subcategoría se observa un consenso entre los docentes en torno a que el juego constituye una herramienta con gran potencial para favorecer el desarrollo socioemocional, siempre que existan condiciones que lo faciliten. Entre los principales factores facilitadores mencionados se encuentran la motivación y predisposición natural de los niños, la creatividad que despliegan en cada dinámica, la posibilidad de compartir con sus pares y el trabajo colaborativo que emerge durante la actividad.



Asimismo, algunos docentes resaltan el valor del apoyo de los padres, la existencia de materiales adecuados y la creación de un ambiente positivo que motive la participación activa. Estos elementos, según los participantes, hacen que los estudiantes no solo disfruten, sino que también se impliquen en aprendizajes vinculados con la empatía, la comunicación y el manejo de emociones.

Sin embargo, los docentes también reconocen la existencia de diversos factores que dificultan el uso del juego con fines socioemocionales. Entre los más señalados aparecen la falta de tiempo en el horario escolar, el desorden o exceso de energía que pueden generar algunas dinámicas, la carencia de materiales suficientes, así como la dificultad de los niños para autorregular sus emociones, lo que en ocasiones deriva en frustración o conflictos entre pares. A estos aspectos se suma la percepción de ciertos padres de familia, quienes ven el juego únicamente como diversión y no como parte del proceso formativo, lo que limita su aceptación y respaldo.

Ejemplificando estas ideas, la docente 1 resalta que la motivación y la predisposición de los niños son claves, pero también reconoce que los juegos pueden generar desorden si no se gestionan con reglas claras. En la misma línea, la docente 2 señala que el apoyo de los padres y la disposición de los estudiantes favorecen la dinámica, aunque advierte que la falta de tiempo y de materiales suele convertirse en un obstáculo. Por su parte, el Docente 3 enfatiza la importancia del trabajo colaborativo, ya que a través de él los niños desarrollan empatía y solidaridad, pero al mismo tiempo identifica como dificultad el manejo de emociones negativas como la ira o la frustración. De modo similar, la docente 4 señala que la creatividad y la disposición de los estudiantes son factores que enriquecen la experiencia lúdica, aunque reconoce que la violencia verbal o física entre compañeros puede limitar el logro de los objetivos socioemocionales.

Otros docentes destacan matices distintos. El docente 5, por ejemplo, pone énfasis en la importancia de un ambiente positivo y en la disposición de los estudiantes, señalando que sin estas condiciones el juego pierde efectividad; mientras que la docente 6 subraya que la percepción de los padres puede convertirse en un freno, dado que muchos aún no reconocen el valor pedagógico del juego. Este matiz es importante porque refleja que las dificultades no solo provienen del aula, sino también del contexto social y familiar en el que se desenvuelven los estudiantes.

En términos generales, los seis docentes coinciden en que el juego es una herramienta significativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales, pero su efectividad depende de cómo se gestionen los factores facilitadores y se minimicen las dificultades. Pese a los obstáculos señalados, la motivación intrínseca de los estudiantes aparece como el motor más fuerte, lo que impulsa a los docentes a seguir incorporando el juego como recurso pedagógico.

#### CAPITULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DISCUSIÓN

Del objetivo general, que buscó analizar las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una institución educativa pública de Ascope, los resultados mostraron que los participantes reconocen de manera consistente la importancia del juego como recurso pedagógico capaz de integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.



Los docentes destacaron que el juego no solo favorece la comprensión de contenidos académicos, sino que también potencia la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones, aspectos esenciales para la formación integral de los estudiantes. Estos hallazgos guardan relación con lo planteado por Vygotsky, quien sostiene que el juego sociodramático permite a los niños crear situaciones ficticias reguladas por normas, lo que contribuye al desarrollo del autocontrol y de funciones psicológicas superiores (Pérez, 2017; Carrillo y Estrevel, 2010).

De igual manera, Piaget plantea que el juego consolida estructuras intelectuales y favorece la adquisición de nuevos conocimientos, al mismo tiempo que estimula competencias y capacidades (Pérez, 2017).

De manera semejante, Gavilánez et al. (2024) encontraron que los juegos didácticos fortalecen las habilidades socioemocionales y mejoran el desempeño educativo, lo cual coincide con la valoración positiva expresada por los docentes en este estudio.



Sin embargo, mientras dichos autores evidencian bajos niveles iniciales de desarrollo socioemocional en los estudiantes, el presente trabajo aporta una perspectiva distinta: muestra cómo los propios docentes reconocen el potencial del juego y lo consideran una estrategia pedagógica viable. Este contraste enriquece la comprensión del tema, pues revela que, además de trabajar directamente con los estudiantes, resulta clave atender las creencias docentes, ya que estas constituyen la base para que el juego se aplique de manera efectiva en el aula.

En este sentido, el objetivo general permitió confirmar que las creencias docentes se alinean con teorías que conciben el juego como un medio formativo integral. No obstante, también

se identificaron matices en torno al rol del docente y a los factores que facilitan o dificultan su aplicación con fines socioemocionales. Por consiguiente, los resultados no solo respaldan lo señalado por Goleman (1995), quien resalta la inteligencia emocional como un componente clave en la vida escolar, y por Bisquerra (2008), quien define las habilidades socioemocionales como hábitos y competencias que facilitan relaciones interpersonales satisfactorias, sino que además aportan evidencia empírica desde la práctica docente, enriqueciendo la comprensión del vínculo entre juego y habilidades socioemocionales en contextos escolares reales.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir las creencias de los docentes sobre el juego en el aula, los resultados evidenciaron que los participantes lo conciben como una actividad placentera, motivadora y significativa, que favorece tanto el aprendizaje cognitivo como el desarrollo socioemocional. Asimismo, resaltaron su carácter vivencial, al permitir la manipulación de objetos y la participación activa de los niños. Estas percepciones coinciden con lo expuesto por Claparède, quien entendía el juego como un espacio simbólico donde el niño reafirma su personalidad y asume roles que la realidad le niega, fortaleciendo su autoestima y autonomía (Navarro, 2002). De igual modo, se relaciona con lo señalado por Gross, para quien el juego es un ensayo de instintos y habilidades que más adelante se consolidarán en la vida adulta (Ajuriaguerra, 1997). En este punto, resulta pertinente contrastar con los hallazgos de Muñoz et al.



(2019), quienes reportaron que los docentes valoran el juego, pero su motivación para aplicarlo se ve limitada por factores como el tiempo y la percepción de costo. En cambio, los docentes de Ascope expresaron una visión más positiva sobre su viabilidad, aunque también mostraron diferencias en torno a los roles que deben asumir (ya sea como guías o como participantes activos). Este contraste evidencia que, si bien existen limitaciones compartidas en distintos contextos, las creencias favorables de los docentes peruanos constituyen un factor potenciador que puede favorecer la implementación del juego en la escuela.

En cuanto a los roles que asume el docente, los hallazgos revelaron cierta diversidad: algunos lo conciben como guía y orientador, mientras otros consideran necesaria su participación directa en la dinámica. Este resultado se vincula con lo señalado por UNICEF (2018), al destacar que el juego es socialmente interactivo y favorece la construcción de vínculos siempre que exista acompañamiento adulto. En este marco, el papel docente como facilitador resulta esencial, pues brinda el andamiaje necesario para que los niños exploren, creen y fortalezcan tanto su autonomía como sus habilidades socioemocionales.

Respecto al uso pedagógico del juego, los participantes señalaron que este recurso estimula la atención, la concentración y la motivación, además de fortalecer la creatividad y la expresión emocional. Este hallazgo se relaciona con lo expresado por Huizinga (1994), quien concibe el juego como una actividad que transforma la realidad en un espacio de incertidumbre y gozo, contribuyendo a la formación integral del ser humano. En la misma línea, Garaigordobil (2009) sostiene que mediante la interacción lúdica los niños no solo descubren el entorno, sino que también se descubren a sí mismos, lo que reafirma el valor del juego como herramienta educativa.

De manera concordante, Ccaso et al. (2021) concluyeron que los juegos tradicionales fortalecen las habilidades socioemocionales en la primera infancia, sobre todo en lo relativo a la socialización, los valores y el clima emocional. Aunque ambos estudios coinciden en que el juego favorece la interacción y la convivencia, el presente trabajo ofrece un matiz diferente: analiza las creencias de docentes de primaria y muestra cómo dichas concepciones influyen directamente en la práctica pedagógica.

Finalmente, los resultados también se vinculan con lo encontrado por Arévalo (2024), quien demostró mejoras significativas en las habilidades socioemocionales de niños de 4 años tras la implementación de juegos tradicionales en el aula. Si bien ambos estudios coinciden en destacar el valor del juego, la diferencia radica en el enfoque: mientras Arévalo aporta evidencia cuantitativa sobre la efectividad de los juegos en el rendimiento socioemocional infantil, esta investigación contribuye desde el ángulo cualitativo, al profundizar en las creencias docentes que respaldan o limitan su aplicación. Así, ambos trabajos se complementan y refuerzan la idea de que el juego no solo genera impacto directo en los niños, sino que también depende de la disposición y comprensión de los docentes para consolidar su valor educativo.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscó comprender las creencias de los docentes sobre las habilidades socioemocionales, los resultados mostraron que estas son consideradas un eje central para el bienestar y la formación de los estudiantes. Los docentes las vincularon con la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones, lo cual coincide con lo planteado por la OCDE (2015), que reconoce su impacto en el rendimiento académico y en la preparación para la vida futura. De este modo, las percepciones docentes reflejan un entendimiento integral de la educación, en el que lo socioemocional y lo cognitivo son dimensiones inseparables. Esto nos lleva a considerar que, en el contexto de zona donde se sitúa la institución educativa de Ascope, al ser una zona donde los estudiantes enfrentan una alta vulnerabilidad y tensión social, este enfoque integral adquiere una relevancia aún mayor.

En cuanto a la regulación emocional, los docentes destacaron la utilidad de estrategias como la respiración, el conteo y las dinámicas lúdicas para canalizar emociones. Estas creencias coinciden con lo señalado por Bisquerra (2016), quien sostiene que la educación emocional debe ofrecer herramientas prácticas de autocontrol y autoconciencia. Asimismo, el énfasis en el juego como medio de regulación se relaciona con lo indicado por Goleman (1995), para quien la gestión de las emociones es un componente clave de la inteligencia emocional y debe trabajarse desde edades tempranas. Cabe resaltar que las técnicas simples, como la respiración, se mencionaron de manera recurrente, lo que evidencia la practicidad de estas herramientas en aulas con recursos limitados. Este hallazgo dialoga con los resultados de Ccaso et al. (2021), donde los juegos tradicionales mostraron una relación significativa con el desarrollo del clima emocional y las habilidades sociales en niños pequeños, confirmando que el juego no solo es una estrategia recreativa, sino también una vía para regular emociones y fomentar la convivencia.

Respecto a la interacción social, los docentes subrayaron la importancia del juego, el trabajo en grupo y el diálogo como espacios que fortalecen el respeto mutuo y la convivencia. Este hallazgo guarda relación con lo expresado por Vygotsky (1995), quien afirma que el aprendizaje se da primero en el plano social y luego en el individual, siendo la interacción la base de la construcción de conocimientos y valores. En esa misma línea, Ortega (2019) sostiene que la convivencia escolar se potencia cuando se promueven espacios de comunicación y colaboración.

Ello coincide con los hallazgos encontrados por Hans (2015) donde los docentes reconocen el juego como expresión natural de la infancia y como un medio para la exploración del entorno y el fortalecimiento de la sociabilidad. Sin embargo, tanto en aquella investigación como en los hallazgos de este estudio, se evidencia que, aunque los docentes valoran la interacción, persisten limitaciones para reconocer de manera específica los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en cada tipo de juego.



En cuanto a la toma de decisiones, los docentes señalaron que se fortalece cuando los estudiantes participan en la organización de tareas, asumen responsabilidades y resuelven problemas cotidianos. Dichas percepciones se alinean con lo planteado por Bandura (1987), al resaltar que la toma de decisiones contribuye al desarrollo de la autonomía y la autoeficacia, componentes esenciales para el aprendizaje y la vida en sociedad. Este hallazgo se complementa con lo reportado por Ariza y Sanchez (2015), donde se concibe el juego como un “mundo de posibilidades” que fomenta la autonomía, la creatividad y el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

En ambos casos, se reconoce que el juego constituye un espacio privilegiado para ensayar decisiones, asumir roles y construir aprendizajes significativos para la vida.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a analizar las creencias de los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, los resultados evidenciaron un consenso en torno a su potencial formativo.



Los docentes señalaron que el juego fomenta la empatía, la autorregulación, la cooperación y la resiliencia, lo cual coincide con lo planteado por Bisquerra y Pérez (2012), quienes destacan que las competencias socioemocionales pueden desarrollarse de manera intencional mediante actividades lúdicas. Además, reconocieron que tanto los juegos competitivos como los colaborativos y recreativos ofrecen oportunidades diversas para trabajar emociones, promover la interacción y fortalecer la toma de decisiones. Este hallazgo dialoga con lo expuesto por Ortega (2019), quien sostiene que el juego, al integrar normas, reglas y roles, constituye un escenario idóneo para la formación ética y emocional. Asimismo, se relaciona con el estudio de Ccaso et al. (2021), donde los juegos tradicionales se mostraron como vías efectivas para el desarrollo de valores y habilidades sociales, reforzando la idea de que el componente lúdico es un facilitador natural para el aprendizaje socioemocional.

No obstante, también se identificaron factores que dificultan el uso del juego con fines socioemocionales, tales como la falta de tiempo, de materiales o la percepción de algunos padres que lo consideran únicamente recreación. Estas limitaciones coinciden con lo señalado por Ruiz (2020), quien advierte que la integración del juego en el currículo enfrenta barreras institucionales y culturales que deben ser superadas con estrategias claras de sensibilización y organización. Del mismo modo, este hallazgo se vincula con lo encontrado por Muñoz et

al. (2019), que reporta la distancia entre el valor que los docentes asignan al juego y su limitada implementación, atribuida a percepciones de alto "costo" (tiempo, disciplina, carga curricular). Tanto en aquella investigación como en este estudio, se confirma que existe una brecha entre las creencias positivas sobre el juego y las prácticas efectivas que se aplican en el aula.

Finalmente, los hallazgos también reflejan que la motivación intrínseca de los niños aparece como el factor facilitador más fuerte, lo que resalta la fuerza natural del juego como motor de aprendizaje. Este aspecto se enlaza con lo encontrado por Ariza y Sánchez (2015), donde se reconoce al juego como una práctica social y cultural que despierta goce, placer y disposición activa para aprender. Así, puede afirmarse que tanto la literatura como los antecedentes analizados coinciden en señalar que, a pesar de las limitaciones institucionales y de formación, el juego se mantiene como un recurso privilegiado para el desarrollo socioemocional, pues responde a una necesidad inherente de los niños: aprender jugando.



En conjunto, estos hallazgos encontrados permiten afirmar que las creencias de los docentes refuerzan la idea de que el juego es un recurso pedagógico fundamental para el desarrollo integral, ya que vincula el aprendizaje académico con el crecimiento socioemocional. De esta forma, no solo corroboran lo señalado por la teoría, sino que también aportan evidencia desde la práctica docente en un contexto específico, lo que reafirma la necesidad de promover políticas educativas que valoren el juego como estrategia central en la educación primaria. Finalmente, a partir de estos hallazgos, se vislumbra la necesidad de promover espacios de capacitación continua en estrategias lúdicas que integren lo cognitivo y lo socioemocional, de modo que los docentes dispongan de un repertorio más amplio de recursos para sus clases, así como que la institución destine tiempos específicos en la planificación curricular y gestione materiales que faciliten la implementación de actividades lúdicas. Por otro lado, sería pertinente la implementación de jornadas de sensibilización con las familias para superar la percepción del juego como mera diversión y consolidar su reconocimiento como un medio de aprendizaje y desarrollo socioemocional.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre las creencias de los docentes del nivel primario respecto al uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la Institución Educativa Pública de Ascope permitió arribar a las siguientes conclusiones:

En relación con el objetivo general, se concluye que los docentes reconocen al juego como un recurso pedagógico fundamental que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, reafirmando su valor en la formación integral de los estudiantes.



Estas creencias se alinean con teorías socioconstructivistas que conciben el juego como un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento, la regulación emocional y la interacción social. Al mismo tiempo, los hallazgos aportan evidencia empírica que demuestra cómo el juego favorece la autorregulación, la convivencia y la toma de decisiones en el contexto educativo específico de la institución investigada.

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que los docentes conciben el juego como una actividad placentera, motivadora y significativa que impulsa tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional. Además, se identificaron diferentes perspectivas sobre el rol docente: mientras algunos lo asumen como guía y orientador, otros destacan la necesidad de una participación activa en la dinámica lúdica. Esta diversidad refleja que el maestro, más allá de su grado de intervención, desempeña un papel clave como facilitador del aprendizaje, siempre que se mantenga el protagonismo de los estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que los docentes consideran a las habilidades socioemocionales como un eje central para el bienestar y la formación integral de los estudiantes, resaltando principalmente la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones. Los hallazgos muestran que los maestros reconocen la importancia de brindar herramientas prácticas que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones, fortalecer la convivencia y asumir responsabilidades, lo que resulta especialmente relevante en un contexto de condiciones sociales adversas como el de la institución investigada.

Respecto al tercer objetivo específico, se concluye que los docentes coinciden en que el juego constituye un recurso didáctico idóneo para promover la empatía, la cooperación, la resiliencia y la autorregulación.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones para su implementación, tales como la falta de tiempo, recursos materiales y la percepción reduccionista de algunos padres, quienes lo consideran únicamente recreación. A pesar de ello, la motivación intrínseca de los niños se presenta como un elemento facilitador decisivo, lo que refuerza la importancia de integrar de manera sistemática el juego en el proceso educativo de la institución.



En síntesis, el estudio confirma que las creencias de los docentes de una institución educativa pública de Ascope valoran el juego no solo como una estrategia didáctica, sino como un medio esencial para la formación integral de los estudiantes. Los hallazgos invitan, además, a replantear prácticas pedagógicas y condiciones institucionales que garanticen su uso, reconociendo

23

Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

que el juego constituye una vía privilegiada para el aprendizaje académico y, al mismo tiempo, para el desarrollo socioemocional y humano en su totalidad.



## RECOMENDACIONES

### A. Para la institución educativa

Incluir el juego dentro de las actividades regulares del aula, reservando un momento fijo para trabajarlo cada semana.  
 Proporcionar materiales sencillos y contar con espacios adecuados para que los estudiantes puedan jugar y aprender.  
 Conversar con las familias para que comprendan que el juego también ayuda a formar habilidades importantes, y no solo sirve para entretener.

### B. Para los docentes

Ofrecer capacitaciones prácticas donde aprendan juegos que sirvan para trabajar emociones, convivencia y habilidades sociales.  
 Brindar estrategias claras para manejar el grupo mientras se juega, evitando que la actividad se descontrola.  
 Promover el uso de pequeñas fichas o notas para registrar lo que observan en los estudiantes durante estas actividades.  
 Usar y adaptar juegos tradicionales o conocidos por los niños, especialmente cuando no hay muchos recursos materiales.

### C. Para las familias y la comunidad

Informar a los padres, con ejemplos sencillos, sobre cómo el juego puede ayudar a sus hijos a desenvolverse mejor emocional y socialmente.  
 Invitar a la comunidad a apoyar con ideas, materiales o espacios que ayuden a realizar juegos en la escuela.

### E. Para futuras investigaciones

Implementar experiencias que permitan ver con claridad los resultados del uso del juego cuando se aplica de forma planificada.  
 Investigar cómo cambian las opiniones de las familias cuando participan o presencian actividades lúdicas relacionadas con el desarrollo socioemocional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abero,



L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015).

Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento.

Ajuriaguerra, J. (1997). El niño y su juego. Ediciones Morata.

Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Álvarez, J. (1995). Investigación cuantitativa / investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?

Amory, A., & Seagram, R. (2003). Educational game models: Conceptualization and evaluation: The practice of higher education. *South African Journal of Higher Education*,



17(2), 206-217.

Andana. (2019, 1 de marzo).

El esfuerzo y la perseverancia son valores esenciales para la vida. <https://blog.andana.net/2019/03/01/el-esfuerzo-y-la-perseverancia-son-valores-esenciales-para-la-vida/>



Ardila, J. (2022). Juegos tradicionales:

Aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Actividad Física y Deporte*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>

Arévalo, M. (2024).



repositorio.uladech.edu.pe

[https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/20.500.13032/37184/1/DESEMPEÑO\\_HABILIDADES\\_%20AREVALO\\_SANGAMA\\_MARIA\\_CELIA.pdf](https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/20.500.13032/37184/1/DESEMPEÑO_HABILIDADES_%20AREVALO_SANGAMA_MARIA_CELIA.pdf)

Juegos tradicionales para mejorar las habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 años de la I.E. 148 Pucayacu, Huánuco

[Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio institucional ULADECH. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/37184>



doi.org | Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática

<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. *Banco Interamericano de Desarrollo*.

<http://dx.doi.org/10.18235/0002492>

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6.ª ed.). Editorial Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Ariza, V. D., & Sánchez, J. M. (2017). Creencias sobre el juego: Construcciones desde el contexto y la experiencia. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/20200>

Arjona, A. (2020).



dev.focoeconomico.org | El desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes: Una prioridad inaplazable del sistema educativo en la pande...

<https://dev.focoeconomico.org/2020/06/30/el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-en-ninos-ninas-y-adolescentesuna-prioridad-inaplazable-del-sistema-educativo-en-la-pandemia/>

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes: Una prioridad inaplazable del sistema educativo en la

pandemia. <https://dev.focioeconomico.org/2020/06/30/el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-en-ninos-ninas-y-adolescentesuna-prioridad-inaplazable-del-sistema-educativo-en-la-pandemia/>

Azofeifa, & Cordero. (2015). El juego como estrategia metodológica en el desarrollo de habilidades sociales para el liderazgo en la niñez.



[PDF].

<file:///C:/Users/User/Desktop/MONOGRAF%C3%8DA ITS/Referencias%20de%20mayo/EL%20juego%20como%20estrategia%20metodol%C3%B3gica%20en%20el%20desarrollo%20de%20habilidades%20sociales.>

pdf

Banco Mundial. (2016). Paso a paso. Programa de Educación Socioemocional.

Ballesty, V. M. (2023).

27

repositorioacademico.upc.edu.pe

[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

Percepciones de docentes de formación primaria respecto al significado de las competencias emocionales y su aplicación en el

contexto escolar [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/668946>

28

revistas.ua autonomia.cl

<https://revistas.ua autonomia.cl/index.php/scr/article/view/609>

Barrientos, A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula

[Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40450/>

Biddle, B., Good, T., & Goodson, I. (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Paidós.

Bisquerra, R. (2008). Educación emocional y competencias básicas para la vida.



[file:///C:/Users/User/Downloads/editum,+99071-397681-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/editum,+99071-397681-1-CE%20(1).pdf)

Bisquerra,

R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis S.A. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>

Bisquerra, R. (2018). Educación emocional y bienestar. <https://pdfs.semanticscholar.org/3e1a/5cc5c213a0c4b8b1b18b64373d2d021041da.pdf>

Bisquerra, R. (2020, octubre). Educación socioemocional y bienestar. [https://www.academia.edu/44609837/Habilidades\\_Socioemocionales\\_Desde\\_una\\_Perspectiva\\_Socioformativa](https://www.academia.edu/44609837/Habilidades_Socioemocionales_Desde_una_Perspectiva_Socioformativa)

Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. HORSORI. [https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf?utm_source=chatgpt.com)

Bisquerra, R., & López, E. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Monografías Escuela Española.

Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

Burak, S., & Baş, A. (2024). The effect of musical play on the social skill development of primary school students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(1), 115-125. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.1.1326>

Burnard, K., Bhamra,



R., & Tsinopoulos, C. (2018). Building organizational resilience:

Four configurations. *IEEE Transactions on Engineering Management*. <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/aboutJournal.jsp?punumber=17>



Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Banco Interamericano de Desarrollo.

Cabanillas, M., Rivadeneyra, R.-J., Palacios, C., & Hernández, B. (2020). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *Nuevas Tecnologías y Sociedad*,

1(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>

Ccaso, J., Machaca,



M., & Quispe, R. (2021). Juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades socioemocionales – Arequipa 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.14674/33>

Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman,

A. (2007). The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes.

29

zona ignorada

Carr, W.,

&

Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez de Roca

30

zona ignorada

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-215). La Serena: Editorial Universidad La Serena.

Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje: ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*,



16(5), 32-40.

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J.-R., & Gómez, D. (2022).

31

zona ignorada

**Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre** estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., & Jiménez, M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.

Chávez, N. (2007).

Introducción a la investigación educativa. [https://www.scribd.com/document/822866972/Nilda-Chavez?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.scribd.com/document/822866972/Nilda-Chavez?utm_source=chatgpt.com)

Cisneros, N. (2020). ¿Por qué las habilidades socioemocionales son importantes en las niñas y niños?



Clarke, L., & Winch, C. (2006). A European skill framework? But what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education at Work*,

19(3), 255-269. [http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/2715/1/Clarke\\_%26\\_Winch\\_2006\\_final.pdf](http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/2715/1/Clarke_%26_Winch_2006_final.pdf)

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2015). ¿Qué es SEL? - Guía escolar de CASEL. <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>

32

zona ignorada

Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto

de la ciudadanía plena.



Cunha, F., & Heckman, J. (2007). *The technology of skill formation*.

*The Economics of Human Development*, 97(2), 31-47. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w12840/w12840.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12840/w12840.pdf)

Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C., & Verner, D. (2008). Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential. Washington: The World Bank.

Davis,



K., & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*.

Dávila, J. R. (1987). *El juego y la ludoteca: Importancia pedagógica*.

Delgado, L., & Sánchez, R. (2018). *Habilidades socioemocionales*.

Díaz, C., Martínez, P., & Sanhueza, M.

33

[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org)

<https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871442003.pdf>

(2010).

34

zona ignorada

Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso

35

[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org)

<https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871442003.pdf>

didáctico.



zona ignorada

Polis,

9(25), Art. 25. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>

Diez, P. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S021157352017000100008#corresp](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352017000100008#corresp)  
Durlak, J.



Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011).

The impact of enhancing student's



gredos.usal.es

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz\\_Fernandez,\\_Beatriz\\_\(v.r\).pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz_Fernandez,_Beatriz_(v.r).pdf)

social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*,



zona ignorada

82(1), 405-432.



Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Editorial Sirio S.A.  
Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T.

L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 646-718). John Wiley & Sons.



zona ignorada

Elias,  
M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Hynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone,  
M., & Shriver, T. (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development.



Engracia-Magallon, A. L., Loor-Chila, G. D., Contreras-García, B. A., & Gavilánez-Mora, M. I. (2024).



www.investigarmqr.com

<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/download/2052/6059/7315>

Juegos didácticos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para fortalecer las

habilidades socioemocionales. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/download/2052/6059/7315>



Fernández-Vega, L., Fernández, G., Ferrón, T., & González, B.

(2009). Comparación de los perfiles de personalidad en dos carreras universitarias: medicina y empresariales. Universidad Complutense de Madrid.  
[http://www.ucm.es/info/dosis/Preventiva/jor\\_xv/m35.pdf](http://www.ucm.es/info/dosis/Preventiva/jor_xv/m35.pdf)  
Frech, H. (2015). Creencias y concepciones docentes sobre el juego infantil en comunidades shipibo-konibo de Ucayali [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6393>  
Freud, S. (1974). *Compendio del psicoanálisis*. Madrid: Alianza.  
Friedman, H.



S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and health, subjective well-being, and longevity. *Journal of Personality*, 78(1),

179-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x>

Fuentes, R. (2024). Creencias sobre la investigación pedagógica de estudiantes en formación [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. [https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/12936/Tesis%20de%20maestria%20\(Ronal%20Fuentes\)](https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/12936/Tesis%20de%20maestria%20(Ronal%20Fuentes)).



pdf?sequence=1&isAllowed=y  
Garaigordobil,

M. (2009). El juego en el niño equivale al trabajo en el adulto. América Latina Unida. <http://americalatinaunida.wordpress.com/tag/juegos-competitivos/>  
García, F. (2012). Conceptos sobre innovación, contribución al análisis PEST (política,



economía, sociedad, tecnología).



41 zona ignorada

García,

B. (2018). Las habilidades socioemocionales,  
no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación.



42 zona ignorada

Universitaria, 19(6), 2-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Gardner, H. (1983).

Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.

Fondo de Cultura Económica.

Garvey, C. (1985). El juego infantil.

<https://books.google.com/cu/books?id=vKjVXKbHwScC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Gibbs, G. R. (2012). Analyzing qualitative data (2.ª ed.). SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/analyzing-qualitative-data-2e.pdf>

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Gómez, J. (2015).



43 zona ignorada

Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173529673007.pdf>

Gonzales Gallego, I. (2011). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 8(30), 7-21.



Gross, K. (1901). The play of man. Nueva York: Appleton.  
Gutiérrez,

R. (2011). Estudio comparativo de la estabilidad emocional de los estudiantes ingresantes a las E.A.P. de medicina humana, ciencias de la comunicación, ciencias contables y financieras y arquitectura de la UNJBG de Tacna 2011 [Tesis para optar el título profesional de médico cirujano]. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna.

Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de



44 zona ignorada

los docentes: herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber,



45 zona ignorada

10(24),

167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Gutiérrez, M., & Villatoro, J. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en la escuela: experiencia de una estrategia de prevención. Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos,



5, 34-40.

Hanson, C. M., & Spross, J. A. (2005). Collaboration. En A. B. Hamric, J. A. Spross, & C.

M. Hanson (Eds.), Advanced practice nursing: An integrative approach (3ª ed., pp. 341-378). Elsevier Saunders.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzúa, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive



46 zona ignorada

abilities on labor market outcomes and social behavior.

Journal of Labor

Economics, 24(3), 411-482.

Heckman, J., & Kautz,

T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. NBER Working Paper Series, No. 19656.

[https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w19656/w19656.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w19656/w19656.pdf)



J. (2004). *Comportamiento organizacional*.  
Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2009). *Aprender del comportamiento organizacional*.  
Hernández, A. (2018). *Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés*.

Eduscientia, 1(1), 1–10. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/345/179>  
Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.  
Hernández, M., & Trejo, Y. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo.  
Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107–128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>  
Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.  
Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. [https://es.scribd.com/document/440486158/Johan-Huizinga-Homo-Ludens-pdf?utm\\_source=Instituto Nacional de la Salud Mental](https://es.scribd.com/document/440486158/Johan-Huizinga-Homo-Ludens-pdf?utm_source=Instituto%20Nacional%20de%20la%20Salud%20Mental). (2012). Estudio epidemiológico de salud mental en Lima Rural 2007 (Nro. 1). *Anales de Salud Mental*. <https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2007-asm-eesm-nya.pdf>  
Jiménez, P. (2000). Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte.



Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson.

Klein, M. (1949). *El psicoanálisis de los niños*. Buenos Aires: Paidós.  
Lasiera, G., & Lavega, P. (1993). *Juegos y formas jugadas a la iniciación de los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.  
Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*,



XIV, 129–181.  
Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.  
Lira, B., Lizama, A., & Ordóñez,

K. (2021).



opac.pucv.cl

[http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-0500/UCC0532\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-0500/UCC0532_01.pdf)

Concepciones de profesores sobre el juego y la motivación por la inclusión de este dentro del aula en cursos de primer ciclo

básico. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-0500/UCC0532\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0500/UCC0532_01.pdf)



doi.org | La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación

<https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.04.03.12>

López Piza, F. (2021). La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(4), 149–161. <https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.04.03.12>



doi.org | Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática

<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Lozano-Peña,

G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022).

Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión

sistemática. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Maquera Huanca, E. (2021).



repositorio.ucv.edu.pe

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/66902/8/Maquera\\_HE-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/66902/8/Maquera_HE-SD.pdf)

Gestión de habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes en tiempo de COVID-19

de una institución educativa de Kimbiri [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/66902>



Martínez, R. (2004). *Sueño, luego juego:*

Freud. *Revista de Psicología*, 22(1), 37–44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1127348.pdf>



**doi.org** | Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance  
<https://doi.org/10.14349/rfp.2020.v52.21>

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

Mayer, J. D.



, & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 3-31). Editorial Wolters Kluwer.

Melo, M. (2017). *Juguemos a respirar*.

Cómo entender el concepto de respiración desde el juego de "ponchados" en las clases de educación física. *Bio-grafía*, 10(19), 926-932. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7257>



Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Alamos, P. (2013).



**www.scielo.br** | Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE  
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/02.pdf>

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.

Milla, M y Rodríguez, F. (2023).



**repositorio2.eesppsantorosacusco.edu.pe** | APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DEL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL, EN EL...  
<https://repositorio2.eesppsantorosacusco.edu.pe/handle/123456789/119>

Aplicación de juegos tradicionales para desarrollar las competencias del área de personal social, en el segundo grado de primaria de la i.e. Caminito del Perú

Cusco-2023. [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa]. Repositorio Institucional EESPP.

<https://repositorio2.eesppsantorosacusco.edu.pe/handle/123456789/119>



Ministerio de Educación del Perú.



**umc.minedu.gob.pe**  
<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/10/Reporte-HSE-EM-2022.pdf>

(2021).



**repositorioacademico.upc.edu.pe**  
[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la



**umc.minedu.gob.pe**  
<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/10/Reporte-HSE-EM-2022.pdf>

tutoría y orientación educativa.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). ¿Cuál es el estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes? Resultados de habilidades socioemocionales 6.

° grado de primaria / 2. ° grado de secundaria. <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/10/Reporte-HSE-EM-2022.pdf>



Ministerio de Salud [Minsa], y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2021).

La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19.

<https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf>

Monros, F. (s.f.). El juego en la vida del niño. <https://es.scribd.com/document/325806625/El-Juego-en-la-vida-del-nino-pdf>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Editorial Alianza.

Morera, M. (2008). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *Movimiento humano y salud*, 5(1),



1-8.

Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P.

(2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-interd-36-02-00233.pdf>  
Navarro, V. (2002). El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores. [https://mtcgam.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-afan-de-jugar.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://mtcgam.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-afan-de-jugar.pdf?utm_source=chatgpt.com)  
Neill, D., & Cortez, L. (2017). Procesos y fundamentos de la investigación científica. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14231/1/Cap.3Niveles%20del%20conocimiento.pdf>  
Nieto, S., & Rodríguez, M. (2010). Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento. Salamanca: Universidad de Salamanca.  
Núñez, D.

57

**repositorio2.eesppsantorosacusco.edu.pe** | APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DEL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL, EN EL...  
<https://repositorio2.eesppsantorosacusco.edu.pe/handle/123456789/119>

(2011). Juegos tradicionales en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños del III ciclo de la

IE N° 54301 de Chuquina, Chalhuanca.

OCDE.

58

**www.revista.unam.mx** | Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación - RDU UNAM  
<https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>

(2015). Skills for social progress:

*The power of social and emotional skills.*

OECD Publishing.

59

**alicia.concytec.gob.pe** | Metadatos: El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución e...  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDEP\\_35012a82c6a82c031be843932b5f799a/Details](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDEP_35012a82c6a82c031be843932b5f799a/Details)

Olivares, S.

(2015). El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacaos

- Piura.

60

**repositorioacademico.upc.edu.pe**  
[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty\\_VM.pdf](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[Unesco]. (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis (Nro. 1.2). Sector Educación.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

Ortega, R. (2019). Convivencia escolar para líderes educativos. Ministerio de Educación de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

61

**repositorio.ucv.edu.pe**  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/66902/8/Maquera\\_HE-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/66902/8/Maquera_HE-SD.pdf)

Otzen, T., &

62

**revistas.uaautonoma.cl**  
<https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609>

Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio.

*International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

63

**dialnet.unirioja.es**  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Pajares, M.

64

**dialnet.unirioja.es**  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf>

(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational*

65

**dialnet.unirioja.es**  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Research, 62(3),

307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Payeras, J. (2004). Coaching y liderazgo:



Para directivos interesados en incrementar sus resultados.

Pérez, I. (2017). El juego, procesos de desarrollo y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, (26).

Petrides, K. V., Pita, R.

, & Kokkinaki, F. (2016).



doi.org | Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance  
<https://doi.org/10.14349/rjp.2020.v52.21>

The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*,



97(2), 273–289.

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*.

Pinto, V., Ropero, L., Rincón, E., & Rivera, D. (2022). *Desarrollo de competencias socioemocionales a través del juego*.

Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/3acb6b80-8b57-4316-b974-4c680b69aad5/content>



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84),



123–144.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Ramírez, M., Herrera,

F., & Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural?



Redecker, C., Ala-Mutka, K., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011).

The future of learning: Preparing for change. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>



Reio, T., Petrosko, J., Wiswell, A., & Thongsukmag, J. (2006).

The measurement and conceptualization of curiosity. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 117–135.

Richards, J. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge University Press.

Rodríguez,



J. (1992). *Fundamento cerebral de las creencias*.

Rodríguez, C. (2013). *Habilidades sociales: Educar para las relaciones sociales*.

Educapeques. <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>

Rodríguez, A., Ruiz, S., & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1).

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf>



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf>

Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 14, 89–112.

Ruiz Fernández, B. (2020).



gredos.usal.es

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz\\_Fernandez\\_Beatriz\\_\(v.r\).pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz_Fernandez_Beatriz_(v.r).pdf)

Análisis de determinantes de la calidad de vida de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin ellas

(Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz%20Fernandez%2C%20Beatriz%20%28v.r%29.pdf>

Rull, E. V. G. (2023, 19 de julio). 5 consejos para trabajar la apertura al cambio. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ser-feliz/20230719/consejos-trabajar-apertura-cambio-evg-89578100>

Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 3(42), 327–346.

Saavedra, E. (2011). Investigación en resiliencia: Algunos estudios cualitativos y cuantitativos. Editorial Académica Española.



Salas, N., Alcaide, M., & Hurtado, A. (2018).



Programas de intervención en inteligencia emocional para la educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137-165.

70

doi.org | Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance  
<https://doi.org/10.14349/rfp.2020.v52.21>

Salovey, P., & Mayer,

J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,



9(3), 185-211.

Sangines, M. (2017). El juego como herramienta educativa en el desarrollo infantil. *Editorial Universitaria*.

71

dialnet.unirioja.es  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf>

Serrano,  
 R. (2010).

Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.  
 Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2),

227-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2:

72

revistas.uaautonoma.cl  
<https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609>

¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?

(Nro. 14). Investigación y prospectiva en educación. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

Schonert-Reichl, K. A. (2020). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Simarra, R., & Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza.

[https://www.researchgate.net/publication/324502128\\_Consideraciones\\_sobre\\_el\\_concepto\\_de\\_concepciones\\_y\\_sus\\_implicaciones\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/324502128_Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_ensenanza)



Smith, M. (1980). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183.

Taylor, S., & Bogdan,

R. (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tejero González, J. M. (Ed.). (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fce7592f-03c4-4c13-9f2f-ccee2180a70b/content>

Torres, C. (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. [http://www.saber.ula.ve/bits/123456789/17543/2/carmen\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bits/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf)

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego: Fortaleciendo el aprendizaje a través del juego en programas de educación inicial. UNICEF y The LEGO Foundation.

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Usó, L. (2007). Creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación (Tesis para doctorado). Universidad de Barcelona.

[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV\\_TESIS.pdf?sequence=](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence=)

Valencia, L., & Henao, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271.

73

Documento de otro usuario  
 Viene de de otro grupo

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),

47-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Velásquez, A. M., & Fabián, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*,



11(1), 89-111.

Vera, D., Osés, S., & Schiefelbein, E. (2012).

74

www.scielo.cl | Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa  
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>

Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación

educativa. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

Vygotsky, L. (1966). El papel del juego en el desarrollo del niño. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.



Barcelona: Grijalbo.

75

gredos.usal.es

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz\\_Fernandez,\\_Beatriz\\_\(v.r\).pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz_Fernandez,_Beatriz_(v.r).pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*

76

Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

processes.

Harvard University Press.

Villavicencio,

77

vsip.info | Habilidades Socioemocionales - VSIP.INFO

<https://vsip.info/habilidades-socioemocionales-14-pdf-free.html#:~:text=Para que los maestros puedan modelar y enseñar,todos los maestros lo logran de forma natural.>

P. (2017). ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?

Wallon, H. (1980). La evolución psicológica del niño. Buenos Aires: Psique.

78

revistas.uautonoma.cl

<https://revistas.uautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609>

West, R.

M. (2016). *Should non-cognitive*

*skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE*

*Districts. Evidence Speaks Reports.*

1(13).

Yin, R.

79

Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*

(6.ª ed.).

SAGE Publications. [https://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/robert\\_k\\_yin\\_case\\_study\\_research\\_design\\_and\\_mebookfi-org.pdf](https://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/robert_k_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf)

Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas



Autor(es): Begazo Camino, Diego Damian Gallardo Vásquez, Gleydi Smith Fecha: 30/05/2025

Título: "Creencias docentes sobre el juego y habilidades socioemocionales en una institución educativa primaria de Ascope"

Pregunta general: ¿Cuáles son las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una institución educativa pública de Ascope? Técnica: La entrevista Técnica

Preguntas específicas: ¿Qué creencias tienen los docentes sobre el juego en el aula? ¿Qué creencias tienen los docentes sobre habilidades socioemocionales? ¿Qué creencias tienen los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para desarrollar las habilidades socioemocionales?

Objetivo general: Analizar las creencias de los docentes del nivel primario y el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en una institución educativa pública de

Ascope. Así también, se encuentran los objetivos específicos Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada. Instrumento:

Objetivos específicos Categorías Subcategorías Códigos o aspectos

Describir las creencias de los docentes sobre el juego en el aula. Comprender las creencias de los docentes sobre las habilidades socioemocionales. Analizar las creencias de los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Uso del juego Características del juego en el aula. Concepción del juego educativo. Finalidad del juego en el aula. Criterios para considerar un juego útil pedagógicamente. Distinción entre juego con valor pedagógico y juego recreativo. Limitaciones o condiciones del valor pedagógicodel juego.

Roles en el juego Rol del docente (guía, observador, facilitador, jugador). Rol del estudiante (líder, seguidor, creativo, mediador). Interacción entre pares (cooperación, conflicto, mediación). Distribución de turnos o funciones. Autonomía en el juego.

Uso pedagógico del juego Valor pedagógico del juego en el aprendizaje. Tipos de juegos utilizados y su intencionalidad pedagógica. Ventajas del uso del juego en el aula. Limitaciones para incorporar el juego en la enseñanza. Condiciones necesarias para un uso efectivo del juego en la práctica docente.

Desarrollo de habilidades socioemocionales Concepciones de habilidades socioemocionales Valor formativo del reconocimiento emocional. Identificación de emociones propias. Identificación de emociones en otros. Importancia de las habilidades socioemocionales. Reflexión sobre el origen de sus emociones.

Regulación emocional Estrategias para la autorregulación emocional. Valoración de la efectividad de las estrategias. Enseñanza explícita sobre la regulación emocional. Expresión emocional adecuada al contexto. Desafíos en la enseñanza de la regulación emocional.

Interacción social Actividades para fomentar relaciones positivas. Importancia de las relaciones sociales en el aula. Enfoque del docente en la gestión de conflictos. Razonamiento detrás de la efectividad de las estrategias. Desafíos y barreras en la gestión de la interacción social

Toma de decisiones Actividades para fomentar la autonomía en la toma de decisiones. Importancia de la reflexión en la toma de decisiones Equilibrio entre autonomía y guía docente Fomento de la responsabilidad a través de decisiones estructuradas Obstáculos para promover la toma de decisiones autónoma

Creencias docentes Contribución del juego para desarrollar habilidades socioemocionales. El juego como medio para fortalecer la autorregulación emocional. Desarrollo de la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Fomento de la colaboración y el trabajo en equipo. Canalización adecuada de emociones en situaciones lúdicas. Estimulación del respeto por las normas y roles. Promoción del pensamiento reflexivo ante conflictos o desacuerdos. Reforzamiento de la autoestima y la seguridad personal. Mejora en la interacción social y resolución pacífica de problemas



Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales. Juegos cooperativos que fomentan el trabajo en equipo y la empatía. Juegos de roles que promueven la expresión emocional y la toma de perspectiva. Juegos tradicionales que fortalecen la identidad cultural y el respeto mutuo. Juegos simbólicos que estimulan la imaginación y la expresión de emociones. Juegos de reglas que enseñan autocontrol, espera de turno y respeto a normas. Juegos de dramatización como estrategia para representar situaciones emocionales. Elección de juegos según la edad y madurez emocional de los estudiantes. Valoración de los juegos libres para favorecer la espontaneidad y creatividad emocional.

Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego. Disposición e interés de los estudiantes hacia las actividades lúdicas. Capacidad docente para crear un ambiente inclusivo y seguro. Motivación intrínseca generada por el juego en los estudiantes. Adecuada planificación del tiempo para integrar el juego en la jornada escolar. Uso intencional del juego como estrategia para trabajar emociones específicas. Falta de materiales o recursos para implementar ciertos juegos Limitaciones de tiempo en la planificación curricular Escaso apoyo de las familias en actividades lúdicas con propósito educativo. Dificultades en el manejo del grupo durante el juego.

Diversidad de niveles de desarrollo emocional en el aula que complica la intervención homogénea. Creencias limitantes sobre el valor pedagógico del juego frente a otros enfoques.



Instrumento de recojo de información

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

Dirigido a: Docentes del nivel primaria.

Duración estimada: 30 a 40 minutos.

Modalidad: Presencial.

Consentimiento informado: Antes de iniciar, se explicará la finalidad del estudio y se solicitará autorización para grabar la entrevista.

A. Datos del participante

Edad:

Sexo:

Grado que enseña:

Años de experiencia:

## B. Creencias sobre el juego en el aula

### Pregunta Respuestas

#### Características del juego en el aula

¿Cómo describiría el juego en el aula y qué cree que lo hace especial o importante?

#### Roles en el juego

¿Qué papel cree que debería tener usted y los estudiantes durante el juego en clase?

#### Uso pedagógico del juego

¿Cómo cree que el juego puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué tipos de juegos considera más efectivos para incorporar en sus clases? ¿Podría dar algún ejemplo?



## C. Creencias sobre habilidades socioemocionales

### Pregunta Respuestas

#### Concepciones de habilidades socioemocionales

¿Cómo describiría usted las habilidades socioemocionales y por qué cree que son importantes en los estudiantes?

#### Regulación emocional

¿Qué acciones o actividades cree que se deben realizar en el aula para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones?

#### Interacción social

¿Cómo cree que se pueden fomentar buenas relaciones entre los estudiantes?

#### Toma de decisiones

¿Qué acciones cree necesarias para que los estudiantes aprendan a decidir de manera autónoma y responsable?

## D. Creencias sobre el juego para desarrollar habilidades socioemocionales

### Pregunta Respuestas

¿De qué manera cree que el juego contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales?

¿Qué tipo de juegos considera más útiles para desarrollar habilidades socioemocionales? ¿Por qué?

¿Qué factores ayudan o dificultan que el juego desarrolle las habilidades socioemocionales de los estudiantes?

¿Qué lo motiva o qué lo haría dudar de usar juegos para trabajar habilidades socioemocionales en su planificación?

□

Anexo 3. Validación de los instrumentos.

□

□

□