

**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 Licenciado en Educación Primaria**

**Presentado por**

Diego Damian Begazo Camino  
<https://orcid.org/0009-0000-6125-183X>

Gleydi Smith Gallardo Vasquez  
<https://orcid.org/0009-0009-2693-6206>

**Asesor**

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

**Lima, octubre, 2025**



# 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	<a href="https://repositorio.its.edu.pe">repositorio.its.edu.pe</a> <a href="https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo_de_Investigaci3n_B...">https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/144/Trabajo de Investigación_B...</a> 9 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (345 palabras)
2	<a href="https://dialnet.unirioja.es">dialnet.unirioja.es</a> <a href="https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf">https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf</a> 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (133 palabras)
3	<a href="https://repositorioacademico.upc.edu.pe">repositorioacademico.upc.edu.pe</a> <a href="https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf">https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668946/15/Ballesty_VM.pdf</a> 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (147 palabras)
4	<a href="https://dialnet.unirioja.es">dialnet.unirioja.es</a> <a href="https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf">https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf</a> 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (125 palabras)
5	<a href="https://revistas.uaautonoma.cl">revistas.uaautonoma.cl</a> <a href="https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609">https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609</a> 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (88 palabras)

## **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 Vásquez**

## 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, de la 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

RESUMEN	iv
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	16
1.1. Antecedentes de estudio	16
1.1.1. Antecedentes internacionales	16
1.1.2. Antecedentes nacionales	18
1.2. Base teórica del juego	21
1.2.1. Teorías de juego	21
1.2.2. El juego.....	23
1.2.3. Características del juego	23
1.2.4. Clasificación del juego	24
1.2.5. La evolución del juego en la vida del niño	24
1.3. Base conceptual sobre las habilidades socioemocionales	26
1.3.1. Teorías sobre las habilidades socioemocionales	26
1.3.2. Habilidades socioemocionales	28
1.3.3. Características de las habilidades socioemocionales	29
1.3.4. Importancia de las habilidades socioemocionales	29
1.3.5. Clasificación de las habilidades socioemocionales	31
1.3.6. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas	35
1.3.7. Las habilidades socioemocionales en el contexto educativo	36
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	39
2.1. Enfoque, tipo y método	39
2.2. Categorías de estudio	41
2.3. Participantes	41

2.4. Técnicas e instrumentos	43
2.5. Procedimiento	44
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS</b>	45
3.1. Percepciones sobre el juego en el aula	45
3.1.1. Roles en el juego	46
3.1.2. Uso pedagógico del juego	47
3.2. Conocimientos sobre habilidades socioemocionales	48
3.2.1. Concepciones de habilidades socioemocionales	48
3.3. Acciones pedagógicas en el juego para desarrollar habilidades socioemocionales	52
3.3.1. Contribución del juego para desarrollar habilidades socioemocionales	53
3.3.2. Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales.....	54
3.3.3. Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego	55
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	58
4.1. Discusión	58
4.2. Conclusiones	64
<b>REFERENCIAS</b>	67
<b>ANEXOS</b>	82

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías	41
Tabla 2 Características de los docentes participantes .....	43

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas	83
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada	92
Anexo 3. Validación de los instrumentos	94

## INTRODUCCIÓN

Los desafíos complejos actuales, como el creciente uso de nuevas tecnologías, la globalización, las migraciones, el desempleo, la evolución de los mercados, las crisis medioambientales y las 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 reconoce 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 las 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 o 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 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En el contexto de la pandemia, el estudio epidemiológico de salud mental de niñas, niños y adolescentes, realizado en Lima y regiones, reveló que tres de cada diez de ellos (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 en los que sus cuidadores tenían 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, dado que estas habilidades permiten tener la capacidad de adaptarse, manejar el estrés y la 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 en relación con ella que el niño y la niña aprende a convivir desarrollando 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, una autoestima positiva, un mayor asertividad, así como un manejo adecuado del estrés (Valencia y Henao, 2012; Gutiérrez y Villatoro, 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, tomen decisiones responsables, mantengan 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 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 aprenda a experimentar la paz (Gutiérrez, 2019).

No obstante, los docentes presentan desafíos al desarrollar las habilidades socioemocionales desde su práctica pedagógica, y esto se refleja en la brecha que tienen los estudiantes respecto de estas habilidades. Así, el estudio comparativo y explicativo realizado por la Unesco (2020) sobre las habilidades socioemocionales a estudiantes de sexto grado de primaria en América Latina y el Caribe mostró una brecha significativa en todos los países participantes respecto de las habilidades de autorregulación escolar, empatía y apertura a la diversidad, reportando mayores puntajes promedio en niñas en comparación con los niños. Específicamente en Perú, las niñas presentaron niveles más

altos de empatía y apertura a la diversidad en dos y tres puntos, respectivamente, en comparación con los niños. En este caso, el desarrollo socioemocional de los niños es menor.

Asimismo, en el Perú la evaluación muestral HSE aplicada a estudiantes del sexto grado del nivel primario evidenció que solo las habilidades socioemocionales de disposición empática, relación 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 académica (Minedu, 2022).

Por tanto, es menester que los docentes adopten en su práctica pedagógica estrategias y recursos didácticos que desarrollen las habilidades socioemocionales para bien de la formación integral de los estudiantes. En esta línea, un recurso de gran valor educativo, que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, el fortalecimiento de la identidad cultural y la dinamización de los procesos de aprendizaje en contextos escolares es el juego, pues es un instrumento para aprender a socializar y crear relaciones interpersonales sin ningún tipo de diferencia (Ardila, 2022; Morera, 2008). Ante esta situación, 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 práctica pedagógica y, por ende, en la enseñanza-aprendizaje de una educación integral. Esto último, a su vez, es determinante para formar estudiantes que sean capaces de convivir en diferentes situaciones complejas y adquieran relaciones intrapersonales e interpersonales positivas (Cedeño et al., 2022).

A nivel internacional, en una investigación realizada por Lira et al., (2021), se describieron las creencias sobre el juego de los docentes de educación básica del primer ciclo, teniendo como base el modelo de expectativa-valor de Warfield y Eccles (2000), y se aplicó la escala de motivación por el juego (EMJ) de Muñoz y Valenzuela (2014), que mide el nivel de motivación que tienen los profesores por incluir el juego en sus prácticas educativas, con el fin de identificar su importancia, interés, utilidad y costo. De acuerdo con las conclusiones, los docentes se sentían capaces de utilizar los juegos en sus sesiones y los consideraban una herramienta útil; sin embargo, tenían también cierta resistencia a integrarlo, pues no estaban dispuestos a invertir tiempo y recursos en su planificación,

diseño e implementación.

Otro estudio realizado por Muñoz et al., (2019) tuvo como propósito conocer la motivación de los docentes por el uso del juego en el ámbito educativo. La investigación tuvo dos etapas: en la primera, se encuestó a 221 profesores de educación básica primaria por medio de la escala de motivación por el uso del juego (EMJ). En la segunda, se indagó en la concepción que tienen los maestros sobre el juego. Los resultados señalan que, según las creencias de los docentes, ellos aplican el juego en el aula. Otra idea expresada por ellos es que los niños ya no juegan o ya no saben jugar y que probablemente la causa principal sea el avance tecnológico. Así también, otra creencia que se resalta es la ruptura de los niveles educativos. Los docentes indican que en educación 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 llevarlo a cabo. De acuerdo con lo anterior, se reconoce la falta de habilidad que tienen para enseñar a jugar. De la misma manera, se interpreta que más allá de intentar afrontar estos desafíos, atribuyen esta dificultad a factores externos (Muñoz et al., 2019).

A nivel nacional, un proyecto aplicado en comunidades shipibo-konibo de Ucayali mostró entre sus resultados que los docentes reconocen la relevancia del juego para el desarrollo de la niñez, pero no como aporte para la educación. Una de las creencias más resaltantes en los docentes de EIB es el desarrollo de los roles de género, es decir, que existen determinados juguetes que son exclusivamente para niños y para niñas. Así también, observan las posibles consecuencias de no mantener la norma, por ejemplo, la tendencia homosexual que los niños podrían asimilar si usasen un juguete de niña. Otra creencia expuesta en el estudio es la relación del juego y la salud. Los docentes reconocen que la ausencia del juego en la niñez es indicio de algún tipo de problema en su desarrollo o en su entorno. Por esa razón, la investigación propone reevaluar cómo se podrían integrar los juegos como instrumento pedagógico en el aula (Frech, 2015).

Por otro lado, Olivares (2015) en su estudio tuvo como objetivo general lograr el desarrollo de las habilidades sociales básicas en los niños de tercer grado de primaria de la Institución Educativa San Juan Bautista, de Catacaos, en Piura, utilizando el juego social como estrategia educativa. La investigación determinó que un 20 % de los estudiantes son competentes socialmente; no obstante, el 80 % aún presenta dificultades en el ámbito

social. A raíz de ese primer resultado, se aplicó un programa de actividades lúdicas, lo que dio como resultado que un 50 % de los niños mejorara en sus habilidades sociales.

Ahora bien, la institución educativa pública de la provincia de Ascope, de la región La Libertad, se ubica en una zona geográfica de bajos recursos económicos y sufre la presencia de grupos de pandillas que generan violencia y vandalismo. Algunos estudiantes provienen de familias disfuncionales y migrantes, que constantemente presentan situaciones de estrés y ansiedad por las pocas oportunidades de trabajo a las que pueden acceder. En este contexto, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta imprescindible.

En ese sentido, la investigación gira en torno a la siguiente pregunta: ¿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? El objetivo general es el siguiente: 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. Además, los objetivos específicos son: i) describir las percepciones de los docentes sobre el juego en el aula; ii) comprender los conocimientos de los docentes sobre las habilidades socioemocionales; y iii) analizar las acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es importante investigar las creencias de los docentes sobre el uso del juego en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, debido a que estas creencias influyen en sus prácticas pedagógicas y en la implementación de estrategias lúdicas en el aula. Según Pajares (1992), las creencias de los docentes desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones educativas, pues estas guían sus metodologías, enfoques y disposición para innovar, lo que repercute significativamente en la planificación y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, comprender cómo perciben el juego y su impacto en el desarrollo socioemocional permite identificar barreras y oportunidades para mejorar la enseñanza de estas habilidades.

El juego ha sido ampliamente reconocido como una herramienta pedagógica eficaz para fomentar la interacción social, la regulación emocional y la resolución 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) señalan que las creencias de los docentes, influenciadas por su formación y experiencias previas, determinan en gran medida la frecuencia y calidad con la que emplean el juego en sus metodologías. Por esta razón, analizar sus creencias es relevante, puesto que puede aportar información clave para diseñar programas de formación docente que promuevan un uso más 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 en el contexto local donde se desarrolló se muestra la falta o deficiencia de habilidades socioemocionales, por lo que resulta interesante investigar 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, con el objetivo de comprender en 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 una investigación 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 la recopilación de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas que brindaron 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 distribuidos en tres capítulos: el primer capítulo aborda el marco teórico del tema, en este caso, la base teórica, las teorías, el concepto, las características y la clasificación del juego. Asimismo, recupera definiciones y clasificaciones de las habilidades socioemocionales, así como información sobre su importancia y su vinculación en el contexto educativo. De igual forma, reúne definiciones sobre las creencias de los docentes: su rol en el uso del juego y, particularmente, en el uso de juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de 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**

### **1.1. Antecedentes de estudio**

#### 1.1.1. Antecedentes internacionales

Engracia-Magallon et al., (2024) realizaron un estudio enfocado en 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 alumnos. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentaban un bajo nivel de desarrollo socioemocional, lo que pone de 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, y reconocen 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 de 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. Los autores reconocieron 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 de sus propias habilidades para aplicarlo de manera efectiva en el aula.

Por otro lado, Burak y 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 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 métodos mixtos, 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, favorecieron 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 estrategia no se implementa adecuadamente no es la falta de confianza en la socialización infantil y en los beneficios del juego musical, sino la ausencia 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, a fin 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.

#### 1.1.2. Antecedentes nacionales

Ccaso et al., (2021), en su investigación titulada *Juegos tradicionales en 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 en niños de tres 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 dos ítems que valoran las dimensiones de juego motor y juego social y otro que contiene tres 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 halló una 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 institución mencionada.

El estudio se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo, un enfoque cuantitativo y un 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 de 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 diez 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 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, y utilizó entrevistas semiestructuradas para 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.

## **1.2. 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 este 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 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, para el niño el juego puede ser un asilo donde se cumplen sus deseos de portarse como adulto. La función que se destaca es la simbólica, teniendo en cuenta que, en el juego, el niño puede desenvolverse como la figura principal, lo cual es negado 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

Jean Piaget entiende el juego como una manifestación del desarrollo cognitivo, ya que las diversas formas que adopta a lo largo de la infancia reflejan las transformaciones de las estructuras intelectuales y contribuyen a consolidarlas a medida que el niño interactúa con su entorno; en este sentido, el juego no solo permite al niño explorar y comprender la realidad, sino que también actúa como un proceso de asimilación que facilita la adquisición de nuevos esquemas mentales y el aprendizaje de formas más complejas de pensamiento a través de la repetición, la adaptación y la reorganización de experiencias previas (Piaget, 1945, como se citó en Cabrelles, s.f.).

#### 1.2.1.5. Teoría sociocultural del juego

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky sostiene que el juego sociodramático permite al niño crear situaciones imaginarias reguladas por normas, lo que favorece la interiorización de significados y el desarrollo de funciones psicológicas superiores como el autocontrol, el pensamiento simbólico y la planificación, al trascender la realidad inmediata mediante la acción lúdica (Vygotsky, 1966/2016). En este proceso, el niño se distancia de la objetividad al inventar situaciones ficticias con reglas propias, las cuales le exigen un mayor control de su conducta. Por ello, las normas presentes en el juego no son arbitrarias ni impuestas externamente, sino que surgen de la misma situación imaginada, lo que

evidencia que el juego mantiene una estrecha relación con la realidad, ya que la representa de forma simbólica (Carrillo y Estrevel, 2010). Desde esta perspectiva, Vygotsky también destaca la importancia de que el juego sea promovido por los adultos, especialmente por la familia, debido a su contribución al desarrollo intelectual del niño.

#### 1.2.1.6. Teorías del pensamiento de Berlyne

De acuerdo con esta teoría, el juego es emocionante y agradable, debido a que satisface nuestra curiosidad. Este aspecto de indagación incluye la necesidad de conocer algo sorprendente, fuera de lo común y novedoso. Así, 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 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 a 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 una persona.

#### 1.2.3. Características del juego

El juego es una actividad con reglas que son aceptadas por quienes participan en ella. Es apacible y entretenido, no tiene un fin extrínseco; por el contrario, su motivación es intrínseca y no es obligatorio para quien lo juega. Asimismo, el juego que es natural transforma la realidad en una ilusión y 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), esta actividad 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 ha permitido que el juego tenga distintas presentaciones y que quienes lo practiquen no siempre sean los infantes, sino también padres de familia, maestros, amigos, etc. (Olivares, 2015). De acuerdo con Dávila (1987), se presenta 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 o las superficies.

##### 1.2.4.2. Juegos motores

Los juegos de este tipo son innumerables; estimulan la psicomotricidad fina y gruesa. Estos juegos involucran el uso de las manos (en el boxeo, remo, etc.); el trabajo en equipo, como con el uso del balón (en el fútbol, básquet, vóley, etc.); y otros, por la fuerza y rapidez que exige, como en las carreras o saltos, por ejemplo.

##### 1.2.4.3. Juegos intelectuales

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

#### 1.2.5. 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 y nuestro entorno: la visión de los colores brillantes y los rostros conocidos nos llaman la atención. Es en este periodo que los mejores juguetes estimulan nuestros sentidos: sonajas o juguetes musicales. Los adultos cumplen un papel muy importante, puesto que ellos nos muestran el mundo y forjan 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 entusiasman las novedades. En el juego, se nos presentan retos más complicados, como utilizar una tijera de punta redonda o completar un 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, *scooters* o 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 sea 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, microscopios, 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 se ha desarrollado más. Nos agrupamos con personas parecidas a nosotros, con las que jugamos

en colectivo y compartimos los mismos gustos.

#### 1.2.5.1. El juego en el contexto educativo

Según Unicef (2018), el juego es una de las maneras más importantes para que los infantes adquieran conocimientos y desarrollen sus habilidades. Este organismo 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 a veces generan frustración en el niño.
- El juego invita a la participación: la implicación 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 de ellos ha aportado una perspectiva particular sobre su conceptualización, sus dimensiones y su 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) define el concepto de inteligencia emocional 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 superar 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) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, que enfatizan 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, 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 concepto de habilidades socioemocionales se concibe a partir de la noción de inteligencia (García, 2018). Entre sus antecedentes, se encuentra Gardner (1983), quien manifestó en su teoría diversos tipos de inteligencias, como la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Por su parte, Goleman (1996) propuso que, por encima del coeficiente intelectual, está la inteligencia emocional, como capacidad del ser humano para sentir, entender y autorregular las emociones propias y de los demás, lo que es necesario 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 el concepto de habilidad como la capacidad o la destreza de una persona para llevar a cabo una actividad. Por su parte, West (2016) manifiesta que la palabra emoción proviene de la raíz latina *movere*, que significa moverse, es decir, la emoción está 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. Del mismo modo, implican la capacidad de 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 estas habilidades 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 número y naturaleza de los constructos necesarios para representar las características socioemocionales. De manera general, las habilidades socioemocionales comprenden las características psíquicas de una persona e involucran una amplia variedad de destrezas y cualidades, que son necesarias para el éxito personal y el desenvolvimiento competente en la sociedad. Asimismo, suponen formas de comportamiento, 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: 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 esta razón, 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 et al., 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 et al., 2008; Cohen, 2006).
- Mejora el rendimiento académico, pues influyen positivamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo mejores resultados en su educación (OCDE, 2015).
- Fortalece una mentalidad de crecimiento, al permitir 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 a través de una gestión positiva de situaciones complejas entre pares, lo que promueve interacciones sociales más armoniosas (Milicic et al., 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), que considera las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales y las 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 y la capacidad de la persona para innovar, aprender y rediseñar sus recursos, según 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, de acuerdo con los constantes cambios de la sociedad.

- Responsabilidad personal y social

Es la capacidad de perseverar ante los obstáculos realizando actividades que conducen al 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

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 formar personas con valores, principios y normas que contribuyan al bienestar colectivo, la construcción de relaciones sociales pacíficas y el respeto por las diferencias en cualquier situación (Rodríguez et al., 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 convivencia 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, a fin de mantenerlas como actitudes pacíficas (Bisquerra y Mateo, 2019).

#### 1.3.5.2. Habilidades interpersonales

- 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. Tiene el fin de alcanzar objetivos comunes (Hanson y Spross, 2005).

- Trabajo en equipo

Se define por las 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 grupo 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 de que difieren de las propias. Implica ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones sin señalar. Además, fomenta el interés de ayudar al prójimo (Unicef, 2021).

- Resolución de conflictos

Es la capacidad para reconocer, abordar y resolver pacíficamente enfrentamientos o situaciones problemáticas, generados debido a desacuerdos entre opiniones o diferencia de percepciones e intereses. Asimismo, esta capacidad implica el análisis de los pros y los contras presentes, con el fin de resolver el enfrentamiento y buscar soluciones que beneficien a ambas partes. Para ello, se recurre a distintos mecanismos, como la negociación y la 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 conducir a los demás en un trabajo colectivo, con el fin de que desarrollen las actividades de manera motivada y logren 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 los integrantes del equipo (Payeras, 2004). Esta influencia se lleva a cabo por medio de un enfoque sustentado en principios morales y genera que las personas la integren a su forma de actuar (Hellriegel y Slocum, 2004).

### 1.3.5.3. Habilidades cognitivas

- Pensamiento crítico

Esta capacidad es elemental para la generación del aprendizaje en una sociedad compleja y de constantes cambios como la actual. Está orientada a la reflexión crítica e indagatoria, lo que la constituye como una destreza esencial para lograr el éxito en el ámbito laboral (Scott, 2015). Implica la organización, el análisis y la integración de información. Además, 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, como se citó en 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 habilidades socioemocionales, pues en esta etapa se crean millones de sinapsis neuronales y se desarrollan las estructuras del cerebro (Salas et al., 2018; Mora, 2013). Asimismo, está demostrado que en esta etapa los niños y niñas son sumamente emocionales, dado que se está formando el conjunto de

estructuras cerebrales que regulan las emociones y los 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 cómo se sienten los demás. Esto no es algo con lo que vienen al mundo ni sucede de manera innata y automática, sino que implica la presencia de alguien que los guíe y conduzca. De esta manera, interactuarán 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, para que sean conscientes de quiénes son y cómo se consideran socialmente; tengan la destreza de identificar, reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás; tomen decisiones eficaces y construyan relaciones interpersonales saludables. También, el desarrollo socioemocional fomenta que los pequeños tengan la iniciativa de conectar con los demás y, sobre todo, les ayuda a solucionar situaciones conflictivas, tener confianza en sí mismos 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, pues les brinda un conjunto de recursos y estrategias que favorecerá su ciclo de desarrollo de vida y los preparará 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, y 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 la juventud necesitan desarrollar habilidades socioemocionales para el logro de metas personales y profesionales, y el alcance de todo su potencial. Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de la vida y en diversos contextos familiares, escolares y comunitarios (Arias et al., 2020).

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, debido a que contribuyen en el bienestar personal, la salud física y mental, el desempeño académico, el comportamiento prosocial y las 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).

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo es fundamental, debido a que los estudiantes pasan gran parte del día en la escuela (Arias et al., 2020). En este ambiente, tienen amplias posibilidades de sostener relaciones interpersonales significativas y de vivir situaciones para un desarrollo integral, dado 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, 2022).

Por tanto, las intervenciones escolares y las prácticas educativas rutinarias pueden promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, pues estas se aplican en diversas situaciones, lo que facilita que los estudiantes las integren eficazmente en sus comportamientos habituales. Con ello, pueden tener un desarrollo integral plausible, que les permita integrarse sin mayores complicaciones en la vida social, mientras 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 ellos quienes desempeñan el papel de orientador, guía y asesor en la vida de cada estudiante, no solo en la formación cognitiva, sino también en el bienestar personal y profesional. En definitiva, son parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias de los educandos. A través de la interacción con ellos, les permiten capacitarse para mejorar su calidad de vida y 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 estos destaca el estudio de Durlak et al., (2011), que analizó los resultados de la evaluación de 213 programas educativos de desarrollo de habilidades socioemocionales, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior. Las conclusiones indicaron que los estudiantes tuvieron mejoras en el rendimiento académico y la 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 solo 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**

### **1.1. Enfoque, tipo y método**

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, dado que se propone 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 detallar 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, emociones, creencias y significados en el contexto real donde estas creencias se configuran y expresan. Esta perspectiva plantea 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 la manifestación de estas 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 entiende un fenómeno en su contexto real, y se proporciona 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, pues 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.

## 1.2. Categorías de estudio

**Tabla 1**

*Matriz de categorías y subcategorías*

<b>Categorías cualitativas: Creencias docentes sobre el uso del juego para el desarrollo de habilidades socioemocionales</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Percepciones sobre el juego en el aula	<ul style="list-style-type: none"><li>- Características del juego en el aula</li><li>- Roles en el juego</li><li>- Uso pedagógico del juego</li></ul>
Conocimientos de habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Concepciones de habilidades socioemocionales</li><li>- Regulación emocional</li><li>- Interacción social</li><li>- Toma de decisiones</li></ul>
Acciones pedagógicas en el juego para desarrollar habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Contribución del juego para desarrollar habilidades socioemocionales</li><li>- Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales</li><li>- Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego</li></ul>

## 1.3. Participantes

La población de esta investigación estuvo constituida por los docentes de primaria de la institución educativa pública en Ascope. 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 del ámbito rural, ubicada en la provincia de Ascope, en la región La Libertad. La elección de esta zona se debe a que, en comparación con el sector urbano, el contexto rural ha manifestado 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, dado que fomenta 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:

**Tabla 2**

*Características de los docentes participantes*

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Grado a cargo</b>	<b>Años de experiencia</b>

Docente 1	Mujer	42	Primer grado	18
Docente 2	Mujer	30	Segundo grado	6
Docente 3	Mujer	36	Tercer grado	12
Docente 4	Mujer	40	Cuarto grado	16
Docente 5	Hombre	60	Quinto grado	35
Docente 6	Mujer	52	Sexto grado	25

#### **1.4. 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. Esto 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 y contiene 4 preguntas. El segundo segmento profundiza en sus percepciones sobre las habilidades socioemocionales y contiene 4 preguntas. Por último, la tercera sección con 4 preguntas explora cómo los docentes conciben la relación entre el uso del juego como recurso didáctico y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial e 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 y se les explicó 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.

### **1.5. Procedimiento**

En primera instancia, se llevó a cabo la aplicación del instrumento de recolección de datos a los seis docentes 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 relatadas, se procedió a su interpretación (Gibbs, 2012). Finalmente, los hallazgos fueron sistematizados y expuestos en el apartado correspondiente de esta investigación.

## **CAPÍTULO 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 sobre 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:

- i)** Describir las percepciones de los docentes sobre el juego en el aula.
- ii)** Comprender los conocimientos de los docentes sobre las habilidades socioemocionales.
- iii)** Analizar las acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

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

### **3.1. Percepciones sobre el juego en el aula**

#### **3.1.1. Características del juego en el aula**

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 a las necesidades de los estudiantes, el juego asegura una mejor asimilación de los contenidos.

### 3.1.2. 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.

### 3.1.3. 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 asimilación del aprendizaje. Por su parte, la docente 6 resaltó que despierta un interés genuino, ya que los propios estudiantes suelen pedir la repetición de 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 los conocimientos 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.

### **3.2. Conocimientos sobre habilidades socioemocionales**

Durante el desarrollo de esta investigación, fue esencial indagar la comprensión de los docentes de nivel primario del significado y la importancia de las habilidades socioemocionales, así como de 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.

#### **3.2.1. 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 y las vinculan 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.

#### 3.2.1.1. 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 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 el 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 las 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.

#### 3.2.1.2. 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 recíprocas. 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.

#### 3.2.1.3. 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 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 acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se presentan los resultados referidos a la vinculación por parte de los docentes del 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.

### **3.3. Acciones pedagógicas en el juego para desarrollar habilidades socioemocionales**

Durante el desarrollo de este estudio, fue relevante indagar la concepción de los docentes de nivel primario sobre 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:

### 3.3.1. 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, con lo cual amplía 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 la empatía, la cooperación, la autorregulación y la resiliencia, habilidades clave para la vida en comunidad y el aprendizaje.

### 3.3.2. 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.

### 3.3.3. 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 el 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.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **3.1. 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 (Carrillo y Estrevel, 2010).

De manera semejante, Gavilánez et al., (2024) reconocieron 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 percepciones 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 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 se 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), que destaca 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.

En esa misma línea, 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 cuatro 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 se propuso comprender los conocimientos 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 donde se sitúa la institución educativa de Ascope, 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), según los cuales 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. Asimismo, esto coincide con los hallazgos de Hans (2015), que señalan que 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 acciones pedagógicas de los docentes en 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 (2007), 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), que manifiesta que 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), quienes reportan la distancia entre el valor que los docentes asignan al juego y su limitada implementación, atribuida a percepciones de alto “costo” (tiempo, disciplina o 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), quienes señalan 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 observa 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. Del mismo modo, existe la necesidad de 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.

### **3.2. 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 llegar a las siguientes conclusiones:

1. 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 que el juego favorece la autorregulación, la convivencia y la toma de decisiones en el contexto educativo específico de la institución investigada.
2. 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 se 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.
3. En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que los docentes consideran 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.

4. 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, de recursos materiales y la percepción reduccionista de algunos padres, quienes lo consideran únicamente como 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 que el juego constituye una vía privilegiada para el aprendizaje académico y, al mismo tiempo, para el desarrollo socioemocional y humano en su totalidad.

### **3.3. Recomendaciones**

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación y considerando la importancia del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, se formulan las siguientes recomendaciones. Estas buscan orientar la práctica educativa, fortalecer el trabajo docente, promover la participación de las familias y aportar líneas de acción para futuras investigaciones, con el fin de contribuir a una implementación más consciente y planificada del juego en el contexto escolar.

Se recomienda a la institución educativa incorporar el juego de manera sistemática dentro de las actividades regulares del aula, destinando un momento fijo semanal para su desarrollo, de modo que no sea percibido como una actividad ocasional, sino como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, resulta necesario proporcionar materiales sencillos y habilitar espacios adecuados que permitan a los estudiantes

desenvolverse libremente en un entorno seguro y estimulante. Del mismo modo, es fundamental establecer espacios de diálogo con las familias para que comprendan que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades emocionales, sociales y de convivencia en los estudiantes.

Se recomienda a los docentes participar en capacitaciones de carácter práctico que les permitan conocer, aplicar y adaptar juegos orientados al trabajo de las emociones, la convivencia y las habilidades sociales en el aula. En este sentido, contar con estrategias claras para el manejo del grupo durante las actividades lúdicas resulta clave para evitar situaciones de desorden y garantizar un clima de respeto y participación. Además, se sugiere promover el uso de fichas o registros breves que faciliten la observación y el seguimiento de las conductas y aprendizajes que emergen durante el juego, así como incentivar el uso y la adaptación de juegos tradicionales o conocidos por los estudiantes, especialmente en contextos donde los recursos materiales son limitados.

Se recomienda a las familias y a la comunidad educativa recibir información clara y accesible, acompañada de ejemplos sencillos, que les permita comprender cómo el juego favorece el desarrollo emocional y social de los estudiantes. De esta manera, se busca fortalecer su valoración del juego como una herramienta formativa y no únicamente recreativa. A la par, resulta pertinente fomentar la participación de la comunidad mediante el apoyo con ideas, materiales o espacios que contribuyan a enriquecer las experiencias lúdicas desarrolladas en la institución educativa.

Se recomienda que futuras investigaciones implementen experiencias que permitan evidenciar con mayor claridad los resultados del uso del juego cuando este se aplica de forma planificada y sistemática en el aula. Asimismo, sería relevante profundizar en el análisis de cómo evolucionan las percepciones de las familias cuando participan activamente o presencian actividades lúdicas vinculadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo cual podría aportar una comprensión más amplia del impacto de estas prácticas en la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Ajuriaguerra, J. (1997). *El niño y su juego*. Ediciones Morata.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1(28), Artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, J. (1995). *Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?* Morata.
- Álvarez, Á., y Maroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa* (Documento de investigación). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- 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). *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>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación 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*. 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. y Sánchez, J. (2017). *Creencias sobre el juego: Construcciones desde el contexto y la experiencia* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio Ciencia Unisalle. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/20200>
- Arjona, A. (2020). *El desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes: Una prioridad inaplazable del sistema educativo en la pandemia*. <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/>
- Azofeifa, A. y Cordero, M. (2015). El juego como estrategia metodológica en el desarrollo de habilidades sociales para el liderazgo en la niñez. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 85–107.
- Banco Mundial. (2016). *Paso a paso, programa de educación socioemocional*. <https://movil.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/paso-paso-programa-de-educacion>
- Ballesty, V. (2023). *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>
- 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. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX1*, 10(1). <https://hdl.handle.net/2445/111324>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- 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.p>

df

- 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. y Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y 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. y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C. y 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>
- Cabrelles, M. (s. f.). *La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo (I)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-influencia-del-juego-para-potenciar-el-desarrollo-infantil-en-el-ambito-educativo-i-783729/html/>
- Ccaso, J., Machaca, M. y Quispe, R. (2021). Juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades socioemocionales – Arequipa 2021 [Tesis de grado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada María Montessori]. Repositorio Institucional. <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*. [https://eprints.lse.ac.uk/19375/1/The\\_Impact\\_of\\_Early\\_Cognitive\\_and\\_Non-Cognit](https://eprints.lse.ac.uk/19375/1/The_Impact_of_Early_Cognitive_and_Non-Cognit)

ive\_Skills\_on\_Later\_Outcomes.pdf

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez de Roca.
- Carrillo, E. y Estrevel, L. (2010). Vigotsky: La escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146.  
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/168/150>
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187–215). 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. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M. y 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*. Coordinación del Estado Zulia
- Cisneros, N. (2020). *¿Por qué las habilidades socioemocionales son importantes en las niñas y niños?* Fundación en Movimiento.
- 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/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación del Perú.
- 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*. The World Bank.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. McGraw-Hill.
- Dávila, J. (1987). *El juego y la ludoteca: Importancia pedagógica*. Talleres Gráficos de la ULA.
- Delgado, L. y Sánchez, R. (2018). Habilidades socioemocionales. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 575–588). CUAIEED.
- Díaz, C., Matínez, P. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), Artículo 25. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Diez, P. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. [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 social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Editorial Sirio S. A.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646–718). John Wiley & Sons.
- Elías, 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., Loor-Chila, G., Contreras-García, B. y Gavilánez-Mora, M. (2024). Juegos didácticos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para fortalecer las habilidades socioemocionales. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), 5625-5644.

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

- Fernández-Vega, L., Fernández, G., Ferrón, T. y 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*. Alianza Editorial.
- Friedman, H., Kern, M., & Reynolds, C. (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]. Repositorio Institucional. [https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/12936/Tesis%20de%20maestría%20\(Ronal%20Fuentes\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/12936/Tesis%20de%20maestría%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)*. [https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2013/08/DOC\\_PE\\_Conceptos\\_Innovacion.pdf](https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2013/08/DOC_PE_Conceptos_Innovacion.pdf)
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *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. (2012). *Analyzing qualitative data*. 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). 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, 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*. 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 de licenciatura]. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Gutiérrez, M. y 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., & Spross, J. (2005). Collaboration. En A. Hamric, J. Spross, & C. Hanson (Eds.), *Advanced practice nursing: An integrative approach* (pp. 341–378). Elsevier Saunders.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzúa, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive 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*, 19656.  
[https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w19656/w19656.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w19656/w19656.pdf)
- Hellriegel, D. y Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional*. Cengage Learning.
- Hellriegel, D. y Slocum, J. (2009). *Aprender del comportamiento organizacional*. Cengage Learning.

- Hernández, A. (2018). Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés. *Eduscientia*, *I*(1), 1–10.  
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/345/179>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, M. y Trejo, Y. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. *INEE*, *3*(9), 88–97.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Hidalgo, N. y 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. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hill Interamericana.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*.  
[https://es.scribd.com/document/440486158/Johan-Huizinga-Homo-Ludens-pdf?utm\\_source](https://es.scribd.com/document/440486158/Johan-Huizinga-Homo-Ludens-pdf?utm_source)
- Instituto Nacional de la Salud Mental. (2012). *Estudio epidemiológico de salud mental de niños y adolescentes en Lima Metropolitana y Callao*. 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 [Tesis de doctorado, Escuela Técnica Superior de Arquitectura]. Base de datos de Tesis Doctorales de CAFYD.  
<https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bbddcafyd/article/view/171/0>
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson.
- Klein, M. (1949). *El psicoanálisis de los niños*. Paidós.
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). Juegos y formas jugadas a la iniciación de los deportes de equipo. Paidotribo.
- Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, *XIV*, 129–181.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

- Lira, B., Lizama, A. y Ordóñez, K. (2021). *Concepciones de profesores sobre el juego y la motivación por la inclusión de este dentro del aula en cursos de Primer Ciclo Básico* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio Institucional. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-0500/UCC0532\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0500/UCC0532_01.pdf)
- López, 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>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Maquera, E. (2021). *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>
- 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. y 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. y Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645–666.
- Milla, M. y Rodríguez, F. (2023). *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.eesppsantarosacusco.edu.pe/handle/123456789/119>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la tutoría y orientación educativa*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10774>
- 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 y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (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. y 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*. INDE. [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. y 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. y Rodríguez, M. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Salamanca.

- Núñez, D. (2011). *Juegos tradicionales en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños del III ciclo de la I. E. N.º 54301 de Chuquina, Chalhuanca* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/381>
- OCDE. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- 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* [Tesis de pregrado, Universidad de Piura]. PIRHUA. <https://pirhua.udep.edu.pe/item/d6a5becc-90dc-46ac-9ed3-142fae485767>
- 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*. [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>
- Otzen, T. y 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>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Payeras, J. (2004). *Coaching y liderazgo: Para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Ediciones Díaz de Santos
- Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2016). 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*. Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, V., Roperio, L., Rincón, E., y 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>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales.

- Revista de Pedagogía*, 29(84), 123–144.
- Psychology Today. (s. f.). *Extroversión*. Psychology Today.  
<https://www.psychologytoday.com/pe/fundamentos/extroversion>
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Ramírez, M., Herrera, F. y Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Iberoamericana*, 33(2), 1-18. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2994/3898>
- 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*. *EGUZZILORE*, (5), 279–286.
- 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. y 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>
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En J. Marreno y M. Rodrigo (Eds.), *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Visor Distribuciones S. A.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 14, 89–112.
- Ruiz, B. (2020). *Análisis de determinantes de la calidad de vida de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin ellas* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional.  
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145463/Ruiz%20Fernandez%2C%20Beatriz%20%28v.r%29.pdf>

- Rull, E.. (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. y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para la educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137–165.
- Salovey, P., & Mayer, J. (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.
- 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: ¿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. (2020). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Simarra, R. y 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. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Paidós.

Tejero, J. (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/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 de doctorado, Universidad de Barcelona]. CORA.  
[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. y 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.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47–53.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Velásquez, A. y 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., Oses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297–310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

Vygotsky, L. S. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3–25.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

Vygotsky, L. (1966). El papel del juego en el desarrollo del niño. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141-158). Grijalbo.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Villaseñor, P. (2017, 13 de junio). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el*

*desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?*  
<https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impe-dir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>

Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Psique.

West, R. (2016). Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE Districts. *Evidence Speaks Reports*, 1(13).

<https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/EvidenceSpeaksWest031716.pdf>

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. 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)

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

<b>Autor(es):</b> - Begazo Camino, Diego Damian - Gallardo Vásquez, Gleydi Smith			<b>Fecha:</b> 30/05/2025
<b>Título:</b> “Creencias docentes sobre el juego y habilidades socioemocionales en una institución educativa primaria de Ascope”			
<b>Pregunta general:</b> ¿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?			<b>Técnica:</b> La entrevista
<b>Preguntas específicas:</b>  (i) ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el juego en el aula? (ii) ¿Qué conocimientos tienen los docentes sobre las habilidades socioemocionales? (iii) ¿Qué acciones pedagógicas tienen los docentes sobre el uso del juego como recurso didáctico para desarrollar las habilidades socioemocionales?			
<b>Objetivo general:</b> 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.			<b>Instrumento:</b> Guía de entrevista semiestructurada
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos
(i) Describir las percepciones de los docentes sobre el juego en el aula.	Percepciones sobre el juego en el aula	Características del juego en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción del juego educativo.</li> <li>- Finalidad del juego en el aula.</li> <li>- Criterios para considerar un juego útil pedagógicamente.</li> <li>- Distinción entre juego con valor pedagógico y juego recreativo.</li> <li>- Limitaciones o condiciones del valor pedagógico del juego.</li> </ul>
(ii) Comprender los conocimientos de los docentes sobre las habilidades socioemocionales.		Roles en el juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol del docente (guía, observador, facilitador o jugador).</li> <li>- Rol del estudiante (líder, seguidor, creativo o mediador).</li> <li>- Interacción entre pares (cooperación, conflicto o mediación).</li> <li>- Distribución de turnos o funciones.</li> <li>- Autonomía en el juego.</li> </ul>
(iii) Analizar las acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso		Uso pedagógico del juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor pedagógico del juego en el aprendizaje.</li> <li>- Tipos de juegos utilizados y su intencionalidad pedagógica.</li> <li>- Ventajas del uso del juego en el aula.</li> <li>- Limitaciones para incorporar el juego en la enseñanza.</li> <li>- Condiciones necesarias para un uso efectivo del juego en la práctica docente.</li> </ul>

didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.	Conocimientos de habilidades socioemocionales	Concepciones de habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor formativo del reconocimiento emocional.</li> <li>- Identificación de emociones propias.</li> <li>- Identificación de emociones en otros.</li> <li>- Importancia de las habilidades socioemocionales.</li> <li>- Reflexión sobre el origen de sus emociones.</li> </ul>
		Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para la autorregulación emocional.</li> <li>- Valoración de la efectividad de las estrategias.</li> <li>- Enseñanza explícita sobre la regulación emocional.</li> <li>- Expresión emocional adecuada al contexto.</li> <li>- Desafíos en la enseñanza de la regulación emocional.</li> </ul>
		Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para fomentar relaciones positivas.</li> <li>- Importancia de las relaciones sociales en el aula.</li> <li>- Enfoque del docente en la gestión de conflictos.</li> <li>- Razonamiento detrás de la efectividad de las estrategias.</li> <li>- Desafíos y barreras en la gestión de la interacción social.</li> </ul>
		Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para fomentar la autonomía en la toma de decisiones.</li> <li>- Importancia de la reflexión en la toma de decisiones.</li> <li>- Equilibrio entre autonomía y guía docente.</li> <li>- Fomento de la responsabilidad a través de decisiones estructuradas.</li> <li>- Obstáculos para promover la toma de decisiones autónoma.</li> </ul>
	Acciones pedagógicas en el juego para desarrollar habilidades socioemocionales	Contribución del juego para desarrollar habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El juego como medio para fortalecer la autorregulación emocional.</li> <li>- Desarrollo de la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.</li> <li>- Fomento de la colaboración y el trabajo en equipo.</li> <li>- Canalización adecuada de emociones en situaciones lúdicas.</li> <li>- Estimulación del respeto por las normas y roles.</li> <li>- Promoción del pensamiento reflexivo ante conflictos o desacuerdos.</li> <li>- Reforzamiento de la autoestima y la seguridad personal.</li> <li>- Mejora en la interacción social y resolución pacífica de problemas</li> </ul>
		Tipos de juegos útiles para desarrollar habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos cooperativos que fomentan el trabajo en equipo y la empatía.</li> <li>- Juegos de roles que promueven la expresión emocional y la toma de perspectiva.</li> <li>- Juegos tradicionales que fortalecen la identidad cultural y el respeto mutuo.</li> <li>- Juegos simbólicos que estimulan la imaginación y la expresión de emociones.</li> <li>- Juegos de reglas que enseñan autocontrol, espera de turno y respeto a normas.</li> <li>- Juegos de dramatización como estrategia para representar situaciones emocionales.</li> <li>- Elección de juegos según la edad y la madurez emocional de los estudiantes.</li> <li>- Valoración de los juegos libres para favorecer la espontaneidad y la creatividad emocional.</li> </ul>

		Factores que facilitan o dificultan el desarrollo socioemocional mediante el juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición e interés de los estudiantes hacia las actividades lúdicas.</li> <li>- Capacidad docente para crear un ambiente inclusivo y seguro.</li> <li>- Motivación intrínseca generada por el juego en los estudiantes.</li> <li>- Adecuada planificación del tiempo para integrar el juego en la jornada escolar.</li> <li>- Uso intencional del juego como estrategia para trabajar emociones específicas.</li> <li>- Falta de materiales o recursos para implementar ciertos juegos.</li> <li>- Limitaciones de tiempo en la planificación curricular.</li> <li>- Escaso apoyo de las familias en actividades lúdicas con propósito educativo.</li> <li>- Dificultades en el manejo del grupo durante el juego.</li> <li>- Diversidad de niveles de desarrollo emocional en el aula que complica la intervención homogénea.</li> <li>- Creencias limitantes sobre el valor pedagógico del juego frente a otros enfoques.</li> </ul>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Instrumento de recojo de información

### Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

**Dirigido:** Docentes del nivel primaria

**Duración estimada:** De 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. Percepciones sobre el juego en el aula

Pregunta	Respuestas
<b>Características del juego en el aula</b>	
1. ¿Cómo describiría el juego en el aula y qué cree que lo hace especial o importante?	
<b>Roles en el juego</b>	
2. ¿Qué papel cree que debería tener usted y los estudiantes durante el juego en clase?	
<b>Uso pedagógico del juego</b>	
3. ¿Cómo cree que el juego puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
4. ¿Qué tipos de juegos considera más efectivos para incorporar en sus clases? ¿Podría dar algún ejemplo?	

### C. Conocimientos sobre habilidades socioemocionales

Pregunta	Respuestas
<b>Concepciones de habilidades socioemocionales</b>	
5. ¿Cómo describiría usted las habilidades socioemocionales y por qué cree que son importantes en los estudiantes?	
<b>Regulación emocional</b>	
6. ¿Qué acciones o actividades cree que se deben realizar en el aula para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones?	
<b>Interacción social</b>	
7. ¿Cómo cree que se pueden fomentar buenas relaciones entre los estudiantes?	
<b>Toma de decisiones</b>	
8. ¿Qué acciones cree necesarias para que los estudiantes aprendan a decidir de manera autónoma y responsable?	

### D. Acciones pedagógicas en el juego para desarrollar habilidades socioemocionales

Pregunta	Respuestas
9. ¿De qué manera cree que el juego contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales?	
10. ¿Qué tipo de juegos considera más útiles para desarrollar habilidades socioemocionales? ¿Por qué?	
11. ¿Qué factores ayudan o dificultan que el juego desarrolle las habilidades socioemocionales de los estudiantes?	
12. ¿Qué lo motiva o qué lo haría dudar de usar juegos para trabajar habilidades socioemocionales en su planificación?	

### Anexo 3. Validación de los instrumentos



Lima, 9 de mayo de 2025

**Señor(a) : Dra. Cecilia Antonieta Carrasco del Carpio**  
**Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto**

Presente.-

Tenemos el honor de saludarla muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada “CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL JUEGO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE ASCOPE”.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de operacionalización de variables o de categorización
3. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
  - Analizar las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en dicha institución educativa pública. Así también, se encuentran los objetivos específicos
- Objetivos específicos:
  - Describir las percepciones de los docentes sobre el juego en el aula.
  - Comprender los conocimientos de los docentes sobre las habilidades socioemocionales
  - Analizar las acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

---

Diego D. Begazo Camino

---

Gleydi S. Gallardo Vásquez

## FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: "CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL JUEGO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE ASCOPE"

### I. DATOS GENERALES

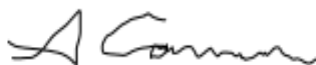
- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Dra. Cecilia Antonieta Carrasco del Carpio
- 1.2 Grado académico: Doctora
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Docencia universitaria
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Entrevista Semiestructurada
- 1.6 Autor(es) del Instrumento:
  - Gleydi S. Gallardo Vásquez
  - Diego D. Begazo Camino

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21- 40 %	Bueno 41- 60 %	Muy bueno 61- 80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.			x		
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.			x		
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.			x		
4. ORGANIZACION	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.			x		
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad			x		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del _____(colocar la teoría que corresponde a la dimensión de la variable o las subcategorías de investigación)			x		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos - científicos de la _____(base epistémica de la variable o categoría que atiende el instrumento)			x		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.			x		
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.			x		

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: ES APLICABLE (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 60 POR CIENTO APROXIMADAMENTE

Lima, 9 de mayo de 2025



Antonieta Cecilia Carrasco del Carpio  
Firma del experto

Lima, 9 mayo de 2025

**Señor(a) : Mg. Irwin David Villar Guevara**  
**Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto**

Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada “CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL JUEGO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE ASCOPE”.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

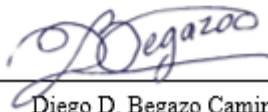
1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables o de categorización
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
  - Analizar las creencias de los docentes del nivel primario sobre el uso del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en dicha institución educativa pública. Así también, se encuentran los objetivos específicos
- Objetivos específicos:
  - Describir las percepciones de los docentes sobre el juego en el aula.
  - Comprender los conocimientos de los docentes sobre las habilidades socioemocionales.
  - Analizar las acciones pedagógicas de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

  
\_\_\_\_\_  
Diego D. Begazo Camino

  
\_\_\_\_\_  
Gleydi S. Gallardo Vásquez

## FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: "CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL JUEGO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE ASCOPE"

### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Mg. Irwin David Villar Guevara
- 1.2 Grado académico: Magister
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Docencia Universitaria.
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Universidad Católica Sedes Sapientiae
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Entrevista semiestructurada
- 1.6 Autor(es) del Instrumento:
  - Gleydi S. Gallardo Vásquez
  - Diego D. Begazo Camino

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 -20 %	Regular 21- 40 %	Bueno 41- 60 %	Muy bueno 61- 80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				x	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				x	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				x	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				x	
5. SUFICIENCIA	Los ítems <u>consideran</u> los aspectos de cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del <u>    </u> (colocar la teoría que corresponde a la dimensión de la variable o las subcategorías de investigación).				x	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos - científicos de la <u>    </u> (base epistémica de la variable o categoría que atiende el instrumento).				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				x	
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.				x	

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: ES APLICABLE (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 60 POR CIENTO APROXIMADAMENTE

Lima, 9 de mayo de 2025

Firma del experto