UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Estrategias didácticas lúdicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 2do EGB

Autor:

Denis Fabricio Castillo Torres

Autora:

María Isabel Olmos Bueno

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:
Denis Fabricio Castillo Torres

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
María Isabel Olmos Bueno

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	PhD. Ivan Efrain Pazmiño Cruzzatti
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7612-5083

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

El presente trabajo está dedicado a mi madre, ya que todo el esfuerzo que ella puso para que yo salga adelante y el amor que siempre me brindo para seguir superándome, a mi padre que todos los días me apoyo para que no me de por vencido y sea un hombre de bien, a mi hermana quien siempre me daba ese impulso de convertirme en alguien mejor , a mis abuelitos que siempre estuvieron atentos a como me iba en mi carrera y que jamás me dejaron de alentar, a mi compañera por ser una ayuda en los momentos más complicados que debíamos pasar pero siempre apoyándonos mutuamente y por ultimo a toda mi familia que siempre han querido lo mejor para mí y que gracias a ellos ha sido posible terminar mi carrera universitaria

Denis Fabricio Castillo Torres

Este trabajo es el resultado de mi esfuerzo y el de todos aquellos que, con paciencia y amor me han acompañado, a mi mamá y hermana, por enseñarme que la perseverancia y la fe pueden sostener cualquier sueño, aunque parezca imposible, a M.E, por creer en mí, por impulsarme en cada tropiezo y celebrar cada avance, a Miau y Canela, mi compañía de siempre en los días buenos y malos, de igual forma a mi compañero, por compartir horas de trabajo, por su apoyo en este camino que logramos recorrer hasta el final. A ustedes, gracias por ser mi apoyo e inspiración. Esto también es suyo.

María Isabel Olmos Bueno

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias didácticas lúdicas que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica. Se trabajó bajo el paradigma pragmático, con un enfoque mixto, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas para obtener una visión más completa. Se aplicó la metodología de investigación-acción, que permitió reflexionar de forma colaborativa con las personas involucradas. La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario en dos momentos (pretest y postest) para poder evaluar avances en cinco competencias: autoconciencia, automotivación, conciencia del otro, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Los resultados cuantitativos del cuestionario administrado constatan una mejora en todas las competencias socioemocionales, medida a través de un aumento en la media y mediana, y una disminución en la desviación estándar. Esto corrobora que se han realizado avances en autoconciencia, automotivación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Asimismo, las fuentes cualitativas, que provienen de las entrevistas y los grupos focales, confirman estas mejoras, ilustrando avances en la expresión emocional y motivación. En conclusión, las estrategias lúdicas que fueron implementadas no solo ayudaron en el desarrollo socioemocional, sino que también contribuyeron a una mejor convivencia y clima escolar, evidenciando el valor del juego como herramienta educativa.

PALABRAS CLAVES: Estrategias didácticas lúdicas, Competencias socioemocionales, Educación General Básica

ABSTRACT

The objective of this research was to develop playful teaching strategies that promote the development of social-emotional skills in second-grade students in General Basic Education. The study was conducted under the pragmatic paradigm, using a mixed approach that combined qualitative and quantitative tools to obtain a more comprehensive view. The action research methodology was applied, which allowed for collaborative reflection with the people involved. The sample consisted of 18 students, who were given a questionnaire at two points in time (pre-test and post-test) to assess progress in five skills: self-awareness, self-motivation, awareness of others, social skills, and responsible decision-making. The quantitative results of the questionnaire administered show an improvement in all socio-emotional skills, measured by an increase in the mean and median, and a decrease in the standard deviation. This confirms that progress has been made in self-awareness, self-motivation, empathy, social skills, and responsible decision-making. Likewise, qualitative sources, which come from interviews and focus groups, confirm these improvements, illustrating progress in emotional expression and motivation. In conclusion, the playful strategies that were implemented not only helped in socio-emotional development, but also contributed to better coexistence and school climate, demonstrating the value of play as an educational tool.

KEYWORDS: Playful teaching strategies, Socio-emotional skills, Basic General Education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 10

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 11

Formulación del problema 14

Pregunta de investigación 14

Objetivo general 14

Objetivos específicos 14

Justificación 14

Marco Teórico 15

Antecedentes 15

Competencias socioemocionales 23

Autoconciencia 30

Automotivación 31

Conciencia del otro 33

Habilidades Sociales 34

Toma de decisiones responsables 36

Estrategias didácticas lúdicas 37

Tipología del juego en relación al desarrollo de las competencias 38

Marco Metodológico 42

Paradigma 42

Enfoque 42

Metodología- investigación acción 43

Técnicas e Instrumentos 44

Validez y confiabilidad de los instrumentos 46

Procesamiento de datos 46

Consideraciones éticas 47
Análisis y resultados 48
Resultados cuantitativos 48
Cuestionario Administrado 48
Resultados cualitativos 52
Grupo Focal 52
Entrevista Semiestructurada 54
Triangulación de los resultados 55
Discusión de resultados 58
DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 60
Objetivo general 61
Objetivos específicos 62
Fundamentación teórica 62
Metodología 63
Primer Taller 64
Segundo Taller 64
Tercer Taller 65
Cuarto Taller 65
Quinto Taller 65
ACTIVIDADES 66
Autoconciencia 67
Autorregulación 68
Conciencia social 69
Habilidades sociales 70
Toma de decisiones responsables 71

Evaluación 73

Validación 73

Aplicación 74

Sostenibilidad 74

Conclusiones 74

Recomendaciones 76

Referencias Bibliográficas 77

Anexos 88

Índice de Tablas

Tabla 1 *Antecedentes Investigativos.* 15

Tabla 2 *Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.* 44

Tabla 3 *Triangulación de datos: análisis e interpretación de resultados* 56

T**abla 4** *Actividades didácticas lúdicas propuestas.* 66

Índice de Figuras

Figura 1 *Competencia socioemocional: Autoconciencia.* 48

Figura 2 *Competencia socioemocional: Automotivación.* 49

Figura 3 *Competencia socioemocional: Conciencia del otro.* 50

Figura 4 *Competencia socioemocional: Habilidades sociales.* 50

Figura 5 *Competencia socioemocional: Toma de decisiones responsables.* 51

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI en el contexto educativo se ha vuelto testigo de la creciente necesidad de formación que implique no solo competencias académicas, sino también el desarrollo emocional y social de todos los estudiantes. La necesidad de esta visión integral de la educación se ha vuelto aún más evidente en vista de los desafíos y contratiempos sociales, culturales y psicológicos a los que se enfrentan los niños desde edades mucho más tempranas. Ya no hay manera de entender el aprendizaje con la simple adquisición de conocimientos, sino también con las emociones, las dotes de competencia y la toma de decisiones en la interacción humana

En este orden de ideas, Goleman (1995) postula que la inteligencia emocional es definitoria para el logro del éxito personal y social que la inteligencia académica, porque permite comprender y regular las emociones propias y ajenas para tender relaciones saludables y democráticas. actuar con solidaridad y responsabilidad en todos los contextos. De esta forma entendemos que para que se pueda seguir avanzando de manera correcta debe existir una conexión sana que entienda y apoye al completo.

En este sentido, las competencias socioemocionales surgen como parte integral de la formación académica. De acuerdo con el modelo de CASEL (2020), éstas se componen de cinco dimensiones centrales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Las mismas permiten a los estudiantes interactuar de manera positiva con su entorno, resolver conflictos de manera pacífica y tomar decisiones fundamentadas. En el ámbito académico, las competencias socioemocionales se manifiestan con un mayor ambiente escolar, una mayor motivación por el aprendizaje y un incremento en la autoestima. Introducirlas en el modelo académico, particularmente a temprana edad, es dotar a los niños de habilidades útiles para la vida presente y futura en materia de bienestar emocional.

Dentro de ese propósito, el juego se ha demostrado como una estrategia didáctica con un gran poder para facilitar aprendizajes integrales. Salazar y Loor (2022) aseguran que las actividades lúdicas favorecen la gestión emocional y cognitiva del individuo, permiten el desarrollo de habilidades de cooperación, empatía y autorregulación, dado que dentro de este los niños interactúan, resuelvan conflictos, asuman roles y experimenten emociones en un ambiente de seguridad. A diferencia de otras metodologías, el juego logra una conexión directa con los intereses y el mundo

simbólico del niño, lo cual facilita la interiorización de valores, normas sociales y actitudes prosociales. Aprender a jugar no es perder el tiempo, sino aprender a fondo desde la vivencia.

Sin embargo, aunque la literatura es clara respecto a los beneficios mencionados, una gran cantidad de escuelas escolares sigue promoviendo la enseñanza tradicional centrada en la repetición y en la memorización. Bisquerra y Pérez (2020) advierten que cuando las emociones se excluyen del proceso educativo, se pierde una parte fundamental del aprendizaje. La escuela es un entorno extramental en el que el aspecto emocional de la vida de su alumnado desaparece. Eso evidentemente se traduce en frustración, en ansiedad, en problemas de motivación, y en el peor de los casos, en conductas desafiantes. El niño no puede ser troceado de tal manera; el que signifique aprender implica ser comprendido, sentirse unido y conocer suceder también en lo afectivo, pues este desarrollo es tan vital.

Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con herramientas metodológicas para integrar el juego como medio de enseñanza de competencias socioemocionales. Moreno et al. (2021) sostienen que el uso de estrategias lúdicas planificadas y con intención pedagógica favorece entornos de aprendizaje más inclusivos, motivadores y emocionalmente seguros. Esto es especialmente relevante en los primeros grados de Educación General Básica, etapa en la cual se consolidan muchas de las habilidades sociales y emocionales que acompañarán a los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa y vital. En consecuencia, investigar cómo las estrategias didácticas lúdicas pueden fortalecer estas competencias se convierte en un aporte necesario y oportuno para enriquecer la práctica docente y mejorar la calidad educativa desde un enfoque humano e integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro del entorno educativo actual, la Educación General Básica se ha encontrado comprometida o más bien adolece por una insuficiente adquisición y consolidación de las competencias socioemocionales en las primeras etapas de la escolarización, lo que, a su vez, tiene un impacto directo en el rendimiento académico y la interacción social entre alumnos y alumnas según la perspectiva Bisquerra & Pérez (2020). Esta idea se refuerza, dado que los criterios de Jiménez et al. (2021), los cuales señalan que la evidencia de la literatura enfatiza cada vez con mayor prominencia que la

mayoría de las prácticas actuales no utilizan de forma estructurada teorías y propuestas que permitan un aprendizaje emocional real.

En este sentido, el establecimiento educativo el cual refiere el objeto de este estudio, más precisamente, es una institución educativa publica ubicada en la zona urbana dentro del cantón Cuenca, no está exenta de esta situación; pues dicha problemática se evidencia de manera palpable en los escolares de segundo grado. Pese a que esta entidad y sus miembros presentan un nivel elevado de compromiso para mejorar la dinámica pedagógica, aún existen brechas en la utilización de recursos pedagógicos creativos que permitan a los estudiantes desarrollar competencias emocionales a través de experiencias educativas conciliadoras. De modo que, la carencia de juegos funcionales articuladas tanto a su contexto curricular personal del infante, imposibilita un fortalecimiento espontáneo y dinámico del contexto de su aprendizaje.

Es importante añadir que, las competencias socioemocionales, como la empatía, la regulación emocional y la capacidad de tomar decisiones responsables, son esenciales para el desarrollo humano y el bienestar personal. Sin embargo, si bien esta exposición puede parecer un poco idealista, los datos de Jiménez et al. (2021), muestran que el 70 % de los niños tienen dificultades para reconocer emociones básicas. De hecho, esta limitación indica un logro educativo ineficaz, pues hasta ahora, las estrategias pedagógicas no satisfacen la autoconciencia emocional, lo que se refleja en la falta de capacidad para comunicar con claridad, resolver conflictos y participar efectivamente en la dinámica escolar (Bisquerra & Pérez, 2020).

La situación se agrava más, por la falta de modelos educativos que otorguen un papel fundamental al desarrollo de competencias socioemocionales en el currículum escolar. Pues los aportes de Fernández & Extremera (2020), explican cómo la concentración en la enseñanza impartida considera prácticamente solo la cognición, olvidando que el factor emocional conduce a la falta de una formación holística del alumnado. Al mismo tiempo, la baja capacitación de los maestros en las técnicas de educación emocional limita sus habilidades para crear un ambiente equilibrado y agradable en el aula (Jennings & Greenberg, 2009).

Además de ello, el ambiente familiar funciona como un factor esencial en el proceso de desarrollo y adquisición de habilidades socioemocionales; y es que los hogares que presentan altos niveles de tensión y carecen de modelos adecuados de regulación de las emociones no son facilitadores para la construcción de habilidades tales como la empatía y la autorregulación (Shonkoff & Phillips, 2000). Si dicha deficiencia no es atendida a temprana edad, la misma podría manifestarse en forma de impulsividad, intolerancia a la frustración y hostilidad frecuente en el contexto escolar (Denham et al., 2012; Greenberg et al., 2003).

En ese mismo aspecto, resulta considerable señalar que el dinamismo o efecto de la autorregulación y la conciencia emocional se enmarcan como habilidades clave que influyen directamente en el rendimiento académico. Como señalan Durlak et al. (2011), los programas escolares que implementan la planificación de los currículos y el desarrollo de las competencias, potencian los resultados de aprendizaje y la adaptación al contexto de aprendizaje. Al mismo tiempo, el uso de estrategias lúdicas que involucren aprendizaje práctico y experiencias de juego es mínimo. La implicación de estas medidas podría ser un instrumento eficaz para desarrollar la capacidad mencionada desde el principio de la formación.

En función de lo planteado, se puede dilucidar que la institución educativa, particularmente el segundo grado de EGB, cuenta con una serie de dificultades en relación con la promoción de competencias socioemocionales entre el alumnado. Concretamente, la solución a las problemáticas mencionadas radica en la insuficiente aplicación de estrategias pedagógicas centradas en el juego, lo que impacta negativamente en el desarrollo de la empatía, la capacidad de autorregulación y la calidad de la relación entre pares. Este aspecto hace que las estrategias de aprendizaje mediante la ludificación sean viables para fortalecer el aprendizaje emocional y fomentar una educación integral desde los primeros niveles de la Educación Básica. Por todo lo expuesto nace la siguiente interrogante ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB mediante estrategias didácticas lúdicas?

Formulación del problema

Pregunta de investigación

En relación al problema planteado, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB mediante estrategias didácticas lúdicas?

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB mediante la aplicación de estrategias didácticas lúdicas.

Objetivos específicos

- Diagnosticar los niveles de competencias socioemocionales presentes en los estudiantes de segundo grado de EGB.

- Analizar referentes teóricos y experiencias pedagógicas para identificar estrategias didácticas lúdicas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales.

- Diseñar e implementar talleres lúdicos enfocados en fortalecer competencias socioemocionales identificadas en los estudiantes.

- Evaluar los resultados de las estrategias aplicadas a través de un análisis comparativo antes y después de la intervención complementando con la percepción de los padres y representantes sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Justificación

Hoy en día, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica (EGB) constituye un problema de la educación moderna. Por un lado, estas competencias contribuyen a la gestión adecuada de las emociones. Al mismo tiempo, aumentan la capacidad de relacionarse con los demás, resolver problemas, abordar los desafíos diarios y superarlos día a día con resiliencia. Como se puede ver, desde esta perspectiva, las habilidades emocionales están interrelacionadas con el rendimiento académico y el crecimiento del individuo.

La presente investigación surge como una respuesta acertada ante la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos orientados al desarrollo socioemocional en los primeros años de escolaridad. Este estudio reconoce la relevancia que tiene el

fortalecimiento de estas competencias, ya que contribuyen de manera positiva a la convivencia y a la creación de ambientes educativos más sanos, equitativos y justos. Según CASEL (2020), fomentar estas habilidades desde la infancia favorece el desarrollo de estudiantes emocionalmente competentes, promoviendo climas escolares más inclusivos y efectivos para el aprendizaje.

El propósito de esta propuesta es diseñar e implementar una guía de estrategias didácticas lúdicas que facilite el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. De igual forma, la guía se convierte en un recurso para el estudiante, con la que podrá desarrollar competencias como conciencia emocional, autorregulación, empatía, autonomía y habilidad en la toma de decisiones responsable. Asimismo, se convierte en la herramienta de apoyo del docente, ya que la orienta en su enseñanza de una forma más integral, al añadirle elementos lúdicos que están conectados directamente con las necesidades del aula.

Finalmente, la familia y la comunidad educativa, también serán beneficiados, ya que los estudiantes que desarrollan estas competencias son capaces de expresarse de forma asertiva y clara y ser parte en su ambiente, lo que fomenta la sana convivencia. En pocas palabras, esta investigación debería ser un aporte académico, formativo y social, esperando que aporte un cambio en la educación de las niñas en sus primeros años de estudio.

Marco Teórico

Antecedentes

En este capítulo se establecerá conocimientos de algunos estudios internacionales y nacionales que hayan sido previamente efectuados con un fin que respalde el presente trabajo. Cada una de las investigaciones previamente efectuada, fortalece y proporcionan argumentos para la realización de una estructura que se encuentre a un proceso de aprendizaje. Para la selección de las investigaciones se realizó una revisión sistemática de artículos científicos con relación al tema, los cuales se ven reflejados a continuación en la tabla 1.

Tabla 1

Antecedentes Investigativos.

Título de la investigación	Autor/es	Lugar de publicación	Año
Internacionales			
Juegos verbales y su impacto en la expresión oral de niños en edad preescolar	Toledo Purguaya, R. J., Matías Cristóbal, O. I., Ferrando Gómez, C. A., & Alfaro-Cayllahua, D. G.	Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Perú	2025
El aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje mediante el juego en programas de educación en la primera infancia	UNICEF	Colombia, Perú y Argentina (Estudio regional)	2023
Socio-emotional development in childhood-playful-pedagogical strategies: a review of the literature.	Saavedra, P. A., Bernal, A., Ardila, M., & Córdoba, K	TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, Colombia	2025
Developing social-emotional skills through imaginative teaching methods in elementary education	Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E.	Early Child Development and Care, España	2020
The Role of Play-Based Learning in Fostering Social-Emotional Skills and Resilience in Young Children Affected by Trauma	Russ & John	Ladoke Akintola University of Technology, Nigeria	2025
Nacionales			
Estrategia didáctica lúdica para activar el proceso enseñanza y aprendizaje en los estudiantes del tercer grado del nivel básico elemental	Salazar-Moreira, M. S., & Loor-Salmon, L. del R.	Revista Dominio de las Ciencias, Ecuador	2022
Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar	Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J.	Revista Innova Educación, Ecuador	2024
Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa 19 de septiembre	Villalva Cevallos, M. L., & Copo Castro, J. G.	Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma, Ecuador	2020

Estrategia lúdica para desarrollar habilidades en estudiantes de quinto grado	Macas, C., Macas, M., Piñera, Y., y Martínez, R.,	Reincisol, Ecuador	2025
Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias socio-emocionales en el contexto escolar de la Educación Básica	Gutiérrez, J., Yangora, E. & Alvarez, A	Sinergia Académica, Ecuador	2025

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En el mundo educativo actual, cada vez cobra más importancia el desarrollo integral de los niños, las competencias socioemocionales han crecido como pilares fundamentales. Particularmente en los primeros años de escolaridad, estrategias innovadoras que combinan aprendizaje y juego están demostrando ser claves para formar estudiantes más conscientes de sus emociones y más hábiles en sus relaciones. Este recorrido por investigaciones recientes nos muestra cómo desde diferentes lugares expertos en educación han explorado el poder de lo lúdico para transformar las aulas en espacios donde aparte de conocimientos se cultivan habilidades para la vida.

En el ámbito internacional, estudios como los de Tsortanidou et al. (2020), se focalizaron en identificar cómo los métodos de enseñanza imaginativos y la creación de prototipos de baja tecnología promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales (SE) en estudiantes de escuela primaria. El estudio se basó en una metodología teórica relacionada en métodos mixtos que implican la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos de 104 participantes. Así se ha un enfoque pedagógico que ilustra prácticas de enseñanza apropiadas para la edad para desarrollar habilidades de SE.

Los resultados del estudio indicaron que la implementación de enfoques de enseñanza basados en la imaginación, especialmente aquellos que se complementan con materiales y herramientas didácticas, puede aumentar el desarrollo de SE en la infancia. Aunque estas competencias se desarrollan de manera consistente con las etapas del desarrollo evolutivo, los componentes esenciales de SE siempre han existido y pueden fomentarse incluso antes de que el desarrollo esté completamente maduro. El estudio resalta algunas de las vías futuras de investigación que incluyen la identificación de los obstáculos para adquirirlo y la combinación de enfoques de enseñanza imaginativa con herramientas didácticas.

Por otro lado, los aportes de Russ y John (2025), se centró en explorar cómo el aprendizaje basado en el juego, a través de actividades de juego estructuradas y no estructuradas, crea un entorno seguro, atractivo y apropiado para el desarrollo para que los niños afectados por traumas procesen emociones, construyan relaciones y desarrollen estrategias de afrontamiento. Basándose en investigaciones actuales y estudios de casos, el estudio destaca los beneficios terapéuticos del juego para fomentar la expresión emocional, la empatía, la resolución de problemas y las conductas adaptativas.

Los resultados del estudio evidenciaron que el aprendizaje mediante el juego se configura como una herramienta fundamental para apoyar a los niños que han experimentado situaciones traumáticas, ya que facilita la reconstrucción de competencias socioemocionales, fortalece la resiliencia y promueve la regulación emocional de manera segura y adaptada a sus necesidades individuales. Al incorporarse dentro de enfoques educativos sensibles al trauma, el juego supera su función académica y se convierte en una experiencia reparadora capaz de influir positivamente en las trayectorias de desarrollo infantil. El estudio llego a la conclusión de que la integración de prácticas de juego terapéutico no solo evidencia su relevancia pedagógica, sino también su trascendencia ética y social, al asegurar el derecho de los niños a recuperarse, crecer y desarrollarse de manera plena.

Desde el contexto Latinoamericano, estudios como los de Saavedra et al. (2025), se centraron en identificar, analizar y sintetizar investigaciones centradas en el uso de estrategias lúdico-pedagógicas para fortalecer las habilidades socioemocionales en la infancia. Para ello, adoptaron un enfoque cualitativo mediante un modelo de revisión bibliográfica. Se seleccionó el 90% de los estudios publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos académicas validadas, priorizando los documentos que articulaban el juego y la educación emocional en la infancia.

Los resultados del estudio lograron determinar que el juego potenció habilidades como la autorregulación, la cooperación y la toma de decisiones. Además, se destaca la necesidad de adaptar estas estrategias a contextos culturales específicos para lograr un mayor impacto. En conclusión, el componente lúdico emerge como una herramienta clave para fomentar una educación más humana e integral.

En el ámbito académico ecuatoriano, Salazar y Loor (2022) analizaron el impacto pedagógico de ciertas estrategias lúdicas en el proceso de formación socioemocional, y aunque dicha investigación no fue realizada entre estudiantes de educación secundaria, es un ejemplo ejemplar de la aplicación de juegos en la enseñanza de niños. Concretamente, los autores estudiaron el efecto de la aplicación sistemática de juegos cooperativos a un grupo de estudiantes del segundo grado de la educación básica. Durante un trimestre académico completo, se implementaron diversas dinámicas grupales que se centraron en el trabajo colectivo, la interacción positiva y la resolución conjunta de desafíos.

Los resultados de esta investigación permiten destacar que aproximadamente el 78% de los estudiantes presentaron mejoras significativas en dos dimensiones de la identificación y gestión emocional y que la capacidad negativa de resolver conflictos interpersonales de la manera más construida posible era evidente. Asimismo, los juegos y las dinámicas grupales funcionaron a buen ritmo y resultaron ser herramientas especialmente efectivas para la empatía y la autorregulación emocional.

El presente trabajo aporta al campo educativo ecuatoriano un valioso material que presenta evidencia empírica valiosa sobre la utilidad de las metodologías basadas en el juego. Por un lado, desde el impacto científico conjunto que los hallazgos de esta investigación ofrecen, se abre la posibilidad de formalizar estas metodologías en los procesos formativos del país. Paralelamente, se resalta la importancia de las actividades lúdicas en las aulas como una herramienta pedagógica fundamental en la formación del estudiante y se apunta al rol del docente en la incorporación del juego en espacios de aprendizaje estructurados.

En un estudio reciente, Anchundia et al. (2024) analizaron el efecto de diversas estrategias implementadas por docentes enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de una escuela de educación básica de la ciudad de Guayaquil. De esta manera los autores realizaron la publicación del estudio en Revista Innova Educación y han finalizado que “La aplicación intencionada de las habilidades para aprender favorece no solo el aprendizaje académico sino también la adaptación al ambiente escolar y la convivencia en el aula”. Por tal motivo las estrategias que se implementaron dentro del Grupo de Aprendizaje fueron las actividades lúdicas como las dramatizaciones y las representaciones simbólicas de las emociones a través de los

juegos de roles, ya que los niños pudieron explorar diferentes facetas de situaciones sociales a través del juego.

Los resultados presentados por este trabajo académico revelaron un efecto sobre los elementos fundamentales de la conducta de un niño. Especialmente, los registros de los padres y los maestros mostraron un aumento del 65 % en la capacidad de los estudiantes de expresar sus emociones de manera apropiada, y la agresión en el ambiente escolar disminuyó significativamente. Dado que, los investigadores identificaron que este tipo de actividades lúdicas, al permitir a los niños representar diferentes situaciones, facilitaban notablemente la comprensión de emociones más complejas y el desarrollo de competencias sociales.

Además, este estudio se convierte en un referente teórico relevante que apoya la introducción de juegos en los sistemas de educación formal de manera sistemática. Los resultados presentados demuestran la utilidad pedagógica y esencialmente eficaz de las estrategias mencionadas en cuanto a los procesos a la primera etapa de la educación académica- sociales emocionales anomalías de desarrollo.

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) para la Infancia resalta que descubrió prácticas pedagógicas innovadoras en tres naciones de América Latina, como lo son Colombia, Perú y Argentina. Esta fuente fue de gran utilidad para el presente proyecto, ya que brindó información de gran valor referente a la práctica y experiencia sobre la implementación de metodologías lúdicas en entornos terapéuticos. En particular, las fuentes se centran en actividades que pueden estructurarse como juegos de construcción, juegos con reglas establecidas y juegos colaborativos que se implementaron en las aulas para el desarrollo de la emoción.

El principal hallazgo radica en la demostración de que estas actividades eran claramente impulsoras de mejoras significativas en estas dos competencias relevantes: la capacidad de los estudiantes de afrontar situaciones frustrantes, y la capacidad de los estudiantes de trabajar en equipo. A su vez, se demostró que estos fenómenos implicaban manipulación docente con estrategias de lectura pan, y correlacionaban con mejoras en el dinamismo del aula de clases.

A través de información proveniente de esta investigación regional que proporciona pruebas que demuestran la eficacia de los diversos enfoques lúdicos en

relación con la educación en cada uno de los países de la región latinoamericana. Así, de esta manera, estos resultados avalan la rigurosidad científica de las metodologías y ofrecen directrices de su empleo.

El estudio realizado por Toledo et al. (2025) y publicado en la Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes; por su parte, describe el efecto de las estrategias lúdicas y creativas, como adivinanzas, juegos de palabras y narraciones grupales sobre los alhorros de segundo grado. En general, las estrategias anteriores se caracterizan por el enfoque del lenguaje y sus manifestaciones. Como resultado de la exposición oral, como palabras y metáforas, los estudiantes pueden expresar sus sentimientos y experiencias, opiniones y creencias de manera más creativa.

En cuanto a esto, los datos conseguidos mostraron un aumento del 70% en la capacidad de los niños de expresar con claridad sus emociones y de resolver conflictos verbalmente. Al mismo tiempo, los investigadores observan que las actividades y estrategias verbales son las menos desarrolladas en el currículo clásico para escuelas, sin embargo, estos métodos también pueden llevar a una mejor comunicación asertiva e inteligencia emocional.

Este trabajo aporta evidencia sobre el valor pedagógico de los juegos como herramienta para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Los hallazgos respaldan la necesidad de incorporar sistemáticamente este tipo de actividades lúdicas en los procesos educativos, especialmente en etapas tempranas donde la comunicación juega un papel fundamental en la interacción social y el autoconocimiento.

La investigación desarrollada por Villalva y Castro (2020) en Ecuador, publicada por la Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma, este estudio es de interés ya que es un gran aporte y se centra en la pedagogía lúdica en Ecuador. En particular, se trata de actividades tanto individual-cognitivas como colaborativas en donde participan estudiantes de segundo grado de educación básica.

Los resultados indican que la implementación sistemática de las estrategias seleccionadas dio lugar a variaciones positivas significativas en dos dimensiones clave del desarrollo infantil: la paciencia relacionada con la complejidad cognitiva de las tareas y la confianza en las habilidades propias. La contribución original de la presente tesis radica en un sistema de clasificación de juegos sobre la base de su impacto en el

desarrollo de competencias socioemocionales, que creó un marco de referencia para las actividades adecuadas.

Además, el presente estudio demostró no solo el poder de las estrategias lúdicas individuales y de parejas en cuanto a promoción de la autonomía emocional, sino también el conocimiento útil que ofrecerán a los educadores hacer implementaciones efectivas. Es decir, es crucial que el juego se convierta en una parte regular y estructurada de la planificación de cualquier intervención educativa dirigida a promover el desarrollo holístico.

Por otro lado, se evidenció el estudio de Macas et al. (2025) que tuvo como propósito diseñar estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de quinto año, para lo cual se empleó como metodología, revisión documental con entrevista a docentes y observación estructurada. Se pudo evidenciar que la propuesta incluyó el desarrollo de estrategias lúdicas como el Juego de la Escala de la Empatía y el Circuito de Regulación Emocional, cuyo eje fue el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Como consecuencia, se presentaron mejoras a nivel de autorregulación emocional, empatía y respeto en la aplicación de las normas, lo que reafirma la importancia de implementar enfoques innovadores en el currículum educativo.

También Gutiérrez et al. (2025) realizaron su estudio con la finalidad de evaluar la efectividad de estrategias metodológicas dirigidas al fortalecimiento de estas competencias en estudiantes de quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscal “Puerto Cayo”, provincia de Manabí, Ecuador, donde su metodología fue de enfoque mixto, con alcance explicativo y de diseño cuasiexperimental. El diagnóstico inicial demostró deficiencias en la autoconsciencia, autorregulación y habilidades de relación, provocadas por la falta de planificación de la enseñanza y la influencia del entorno familiar. Se elaboraron estrategias pedagógicas con enfoque en la reflexión, interacción y práctica de las habilidades emocionales. Los resultados demostraron una mejora significativa en las competencias socioemocionales, confirmando la eficacia de las estrategias y su adecuación para contextos educativos similares, desarrollando el aprendizaje integral y el bienestar emocional de los participantes.

Así, tal como se desprende del análisis realizado de experiencias, el juego bien orientado es más que distracción. Porque el juego bien orientado es un pilar que parte desde lo entretenido a formas más abiertamente complejas; esto es, de ida y regreso en la creación de puentes para el encuentro emocional y tendencial social. Obviamente, los retan a seguir explorando cómo podríamos adaptar, en la implementación educativa, las estrategias jugadas que aquí se jerarquiza.

El eje socioemocional se ha ido afianzando como pilar fundamental en la formación de los estudiantes y en especial en las etapas iniciales de toda educación. En ese sentido, los/as niños/as de segundo nivel de educación básica general están inmersos en general proceso de aprendizaje y necesitan reconocer y regular sus emociones, relacionarse con los demás y tomar decisiones acertadas.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza lúdica son nuevas herramientas pedagógicas innovadoras que, desde un enfoque revolucionario, permiten al actuar incorporar el juego en el proceso de aprendizaje, motivando a los estudiantes y fomentando su participación, para enriquecer su fundamento de los conocimientos adquiridos. Por ende, el presente marco conceptual se centrará en la base conceptual del desarrollo emocional del niño y cómo el juego es un agente de cambio y promoción para el cultivo de competencias anteriores en el ambiente inclusivo de aprendizaje de niños representado por aula.

Competencias socioemocionales

Dentro del ámbito educativo, las competencias socioemocionales son ineludibles al ser un factor esencial a considerar por cuanto los efectos se tratan del desarrollo integral de los niños. Por estas razones, los estudiantes necesitan contar con la competencia para lograr el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las propias emociones, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales saludables, y toma de decisiones responsables. Todo lo anterior, sin duda, contribuye en el bienestar psicológico y en los resultados académicos (Bisquerra, 2009; CASEL, 2023). La instrucción es relevante, ya que el período inicial de la educación es uno de los momentos decisivos en la vida emocional de una persona, ya que es cuando deja de percibirse a sí mismo como un simple apéndice de otras personas y su autoconciencia toma forma, al tiempo que las manifestaciones de las relaciones sociales fuera de la familia son complicadas.

En este sentido, desde una mirada educativa las competencias han venido a entenderse como la posibilidad de movilizar adecuadamente un conjunto integrado de conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades para realizar diversas tareas de manera eficaz y con alta calidad. Este concepto abarca tanto los 'saberes' (conocimientos), el 'saber-hacer', así como el 'saber-estar' y 'saber-ser' (actitudes y comportamientos), articulados de manera coherente. Al mismo tiempo, involucran tanto habilidades formales e informales que están estrechamente relacionadas con el desarrollo y el aprendizaje desde la experiencia. Se refiere a las habilidades que le permiten a una persona operar de manera efectiva en contextos específicos y está relacionado con la efectividad y evaluación de la posibilidad de su traslado a otros Meléndez (2025).

Mientras que las competencias socioemocionales, se conceptúan como habilidades críticas que contribuyen a la creación de relaciones interpersonales saludables y fomentan respuestas y comportamientos positivos en los individuos. Específicamente, abordan la capacidad de una persona para comprender y expresar sus emociones, sentir empatía y apoyo por los seres queridos, y responder adecuadamente a las necesidades de los demás. Además, guían la identidad inclusiva, las relaciones interpersonales saludables, el logro de objetivos personales y colectivos, la toma de decisiones éticas y la ciudadanía activa. Por último, son necesarias no solo para el funcionamiento de los individuos, sino también para crear comunidades inclusivas, equitativas, saludables, pacíficas y sostenibles. Son una fuerza vital para el desarrollo y el bienestar social (UNESCO, 2025).

Desde otra apreciación, la postura de Bisquerra (2012) como se citó en Russo (2019), sostiene que las competencias socioemocionales son un amplio conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades necesarios para comprender, expresar y regular de un modo adecuado los procesos emocionales. Naturalmente, estas competencias se pueden clasificar en dos categorías fundamentales según la notabilidad analgésica. Es decir, la primordial es el autoconocimiento, que incluye la capacidad de identificar las propias emociones y su autonomía; mientras que la secundaria es el conocimiento de los pensamientos y sentimientos de los demás, que involucra las habilidades sociales, la empatía y la interpretación de la comunicación no verbal. Juntas,

estas competencias ejercen la inteligencia emocional, que es única para adaptarse al contacto interpersonal y a varias situaciones sociales.

Frente a los aportes conceptuales, se puede dilucidar que Meléndez (2025), alude que las competencias son un grupo subyacente de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes cohesivas. De hecho, esta definición se extiende al incorporar las competencias socioemocionales, que, según la UNESCO (2025), son cruciales no solo para el desarrollo personal, sino también para el bien común y la construcción de comunidades inclusivas y equitativas. Por otro lado, Bisquerra (2012), como se citó en Russo; trata las competencias socioemocionales desde un punto de vista puramente individual, considerando que el autoconocimiento es la base para el desarrollo de las habilidades sociales y de la empatía y, también de la capacidad de regular las reacciones emocionales y de darse cuenta de sus necesidades.

Aunque, tal vez, ambas posturas le conceden a la emocionalidad un alto grado de importancia para la interacción humana, el punto de vista de Meléndez (2025) integra las competencias desde una perspectiva más integral en el contexto educativo, mientras que Bisquerra (2012), se focaliza más en el autoconocimiento y la regulación emocional. Una evidencia de ello es la bien conocida y continuamente presente tensión entre lo personal y lo colectivo en la educación hoy en día.

En términos generales, se puede argumentar que las habilidades emocionales y procesales son necesarias para garantizar el bienestar tanto emocional como académico de los estudiantes. Por ejemplo, las competencias socioemocionales, como la capacidad de reconocer, procesar y controlar las propias emociones, son fundamentales para construir relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables. Las habilidades sociales se desarrollan a lo largo de la vida; sin embargo, establecer una base sólida en las etapas posteriores implica un desarrollo temprano durante la adolescencia.

En otras palabras, después de la infancia, las experiencias fuera del contexto del hogar influyen en gran medida en la manera en que un individuo se percibe a sí mismo y administra sus relaciones sociales. Estas competencias no solo garantizan un mayor bienestar psicológico, sino que también se traducen en éxito académico. Sin embargo, su implementación es una comprobación integral de competencias, que incluye

conocimientos, actitudes y comportamientos informados por el aprendizaje. Por lo tanto, la educación abarca más que solo enseñar ciertos temas, y la educación emocional y personal debería ser un componente igualmente crítico para el éxito integral.

Simultáneamente, las competencias socioemocionales son una de las herramientas más importantes para garantizar que se desarrolle una ciudadanía activa y socialmente responsable. No solo contribuyen al crecimiento individual, sino que también deben ser implementadas para desarrollar comunidades tolerantes y equitativas. A través de la empatía y la expresión genuina de solidaridad, así como de la capacidad de tomar decisiones fundamentadas en la ética, los miembros de la sociedad pueden contribuir al bienestar común y a la unión.

Otra competencia importante, como la capacidad de interpretar señales no verbales o la empatía, es necesaria para la interacción efectiva en cualquier comunidad, mejorando así en otras áreas a largo plazo utilizando tales competencias, como la inteligencia emocional. La inteligencia emocional destacada es un grupo de competencias que asisten a un individuo en ajustarse a varios entornos y situaciones sociales, convirtiéndolo en un agente socialmente responsable en su comunidad. Por lo tanto, estos dos aspectos son cruciales para cumplir con el propósito de la educación mencionado anteriormente: primero, formar adultos emocionalmente independientes y, segundo, apoyar el desarrollo de la sociedad.

Los estudios más recientes han mostrado que los alumnos que tienen la posibilidad de aprender estas habilidades tanto mejoran su rendimiento académico, pero también influyen significativamente en las relaciones sociales en la escuela, favorecen modelos más positivos y la colaboración (Macas Ochoa et al., 2023). No obstante, tal proceso no se realiza solo, sino que requiere acción educativa planificada y metódica.

El desarrollo de la autoconciencia emocional en los niños de segundo grado se puede ver a través del reconocimiento de las emociones básica tales como la alegría, la tristeza, el miedo y la ira que se forman, a su vez, en la base para una regulación emocional adecuada (Goleman, 1995). Programas como RULER (Brackett et al., 2019) han demostrado los méritos de proporcionar a los niños las herramientas concretas del termómetro emocional para identificar y expresar sus estados emocionales. Este

autoconocimiento fortalece aún más la autoconfianza, en la que los niños crecen al recibir la retroalimentación positiva de sus capacidades y logros (Bandura, 1997).

Dentro del aula, afirmaciones de reconocimiento se manifiestan a través de la relación de puntos fuertes del alumno con las afirmaciones difunde sobre esfuerzos propios. Por otro lado, las afirmaciones de confianza interactúan a través de una variedad de emociones e ideologías para ayudar a los estudiantes a comprender sus propias capacidades de esa manera, las afirmaciones episódicas refuerzan la autoestima intrínseca, donde los alumnos sienten que están siendo aceptados por quienes son. Por lo tanto, la autoestima y la motivación intrínseca se derivan de una base fuerte.

Otra competencia clave es la autorregulación, que implica tener la capacidad de regular emociones y persistir hacia metas. Las técnicas como la respiración diafragmática (Pérez-González, 2020) y la relajación muscular progresiva (Jacobson, 1938) han demostrado efectivas para ayudar a los niños a lidiar con situaciones de inquietud o frustración. Durante la capacitación de tales habilidades, que se realiza de manera lúdica y periódica, los niños escolares aprenden a manejar de manera más efectiva sus propias emociones y comportamiento. Articular metas sencillas, tanto individuales como mutuas, es igualmente importante.

Los niños que trabajan en metas alcanzables y experimentan el goce de completarlas desarrollan perseverancia y aprenden el valor del esfuerzo sostenido (Dweck, 2006). La persistencia, definida como la habilidad de continuar frente al retroceso y desafío, se puede inculcar a través de tareas interesantes y satisfactorias que ofrezcan un desafío creciente y la oportunidad de ejercitar la paciencia.

La conciencia social es un referente cualitativo del desarrollo socioemocional. Los niños finalmente comienzan a darse cuenta de que otras personas tienen sus propios “puntos de vista y sentimientos”. Al mismo tiempo, la empatía, que es la base de estas habilidades, se puede desarrollar a través de actividades que hacen que los estudiantes “sientan lo que siento” (Gordon, 2005). Programas como Roots of Empathy utilizan la literatura infantil y las discusiones guiadas para desarrollar esta capacidad. Cohen afirma que la comprensión de perspectivas se logra cuando el docente crea oportunidades de que los niños expresen sus puntos de vista y escuchen activamente las opiniones de sus pares (Cohen, 2005). Estas capacidades son muy importantes cuando

se trata de una diversidad cultural, ya que la habilidad de aprecio de las diferentes formas de pensar y sentir se vuelve una herramienta de convivencia pacífica.

Las habilidades sociales, como cuarta competencia primordial, son otra competencia primordial que involucra capacidades como la comunicación eficazmente con otros y la resolución adecuada de conflictos. Técnicas como el uso de mensajes en primera persona ("Yo me siento...") permiten que los niños expresen cómo se sienten sin culpar a otros (Ginott, 1972). La resolución de conflictos es algo que también puede enseñarse utilizando métodos formales que se ocupen de guiar a los estudiantes a través de la identificación de problemas, la creación de un grupo de soluciones, la competencia alternativa generación y evaluación de las consecuencias antes de tomar decisiones (CASEL, 2020). Estas habilidades son desarrolladas especialmente bien en situaciones de juego cooperativo, en las que los niños negocian, comparten y buscan soluciones en las que ambos estén conformes. La práctica diaria de estas interacciones sociales constructivas en el ambiente escolar es útil para formar relaciones más sanas y evitar la aparición de situaciones de acoso escolar o abuso.

La última etapa de las habilidades socioemocionales es una toma de decisiones responsable, que cierra el círculo al dar al niño la capacidad de elegir entre diferentes acciones. Así, en la etapa analizada, es crucial enseñar a los niños a considerar las consecuencias, pensar en su bienestar y el bienestar de los demás y comportarse en conformidad no solo con ciertas normas, sino valores (Díaz-Aguado, 2003). Además, también puede ser efectivo para construir esta competencia jugar juegos de mesa diseñado para presentar dilemas morales simples. Por medio del juego, los niños pueden practicar ser los responsables de tomar una decisión, pero condición, no pueden hacer daño a nadie en el proceso. Aspectos como el cumplimiento de normas y la realización de acciones positivas hacia la comunidad escolar se pueden evidenciar una vez que esté en funcionamiento esta competencia.

La implementación de estrategias lúdicas para el desarrollo de estas competencias ha resultado particularmente efectiva en el segundo grado. Estudios como el de Moyón Gómez et al. (2025) concluyen que actividades como dramatizaciones, juegos de roles y dinámicas cooperativas tienen una incidencia significativa en la empatía, el manejo emocional y la autorregulación. Del mismo modo, Macas Ochoa et al. (2023) hacen hincapié en que los juegos estructurados permiten a los niños practicar

habilidades sociales en situaciones significativas, en la cuales puede expresar sus emociones, respetar los turnos y trabajar en colaboración con sus pares. Estos hallazgos respaldan la premisa de que el aprendizaje socioemocional se produce con mayor efectividad en experiencias experienciales y significativas que bajo el formato de instrucción directa o discursos abstractos.

Asimismo, el impacto de estas competencias trasciende a los beneficiarios directos, impactando a la comunidad educativa en su conjunto. En efecto, las escuelas que ponen en práctica programas de educación socioemocional sistematizados reportan mejoras en el clima escolar, porque hay menos conflictos y más sentido de pertenencia en los educandos (Reyes, 2023). También, estas habilidades proveen herramientas fundamentales para la vida que ayudan a los niños alcanzar la madurez y manejar los desafíos académicos y personales que esperan a lo largo de su educación y más allá. En un ámbito global más complejo e interconectado, las competencias socioemocionales en la primera infancia aparecen menos como un suplemento y más como un eje central de cualquier educación holística y humanístico.

En función de lo planteado, se puede expresar que las competencias socioemocionales son un aspecto clave en el desarrollo integral del estudiantado. No solo afectan el bienestar mental, sino que también influyen directamente en el logro académico y en la calidad de las relaciones interpersonales. La autoconciencia resulta de la capacidad para identificar, regular y expresar emociones; asimismo, la habilidad para construir competencias sociales les permite actuar de manera efectiva en diversos contextos sociales. De igual manera, las estrategias lúdicas y las experiencias significativas tienen la potencialidad de promover la implementación de dinámicas como los juegos de roles y actividades cooperativas en la enseñanza, que no solo influyen en la empatía, la autorregulación y la solución de conflictos. Los planteamientos de los autores sugieren que estas competencias no solo generan convivencia, sino que también crean capacidad de ciudadanía, lo que significa contribuir al bienestar común y trabajar de manera ética para tomar correctas decisiones. En este sentido, se postulan como eje fundamental en la educación, generando inclusión y acciones por y para el bien de la sociedad.

Autoconciencia

Asimismo, es posible valorar la autoconciencia por la capacidad de las personas de identificar, comprender y regular sus emociones, pensamientos y conducta (CASEL, 2020). En este sentido, este modelo subraya que la adquisición de esta habilidad no solo otorga a los estudiantes las capacidades para manejar sus divisiones internas, sino que también establece los fundamentos críticos para las competencias más avanzadas que involucran la empatía o la ética del juicio. Su pertenencia a un entorno escolar es crítica en la medida en que es especialmente relevante en la enseñanza primaria. De acuerdo con el modelo, si los niños vulnerables hasta cierto punto están desarrollando y fortaleciendo sus personalidades conscientes. Por ello, cuando los docentes implementan estrategias pedagógicas centradas en la autoconciencia como la reflexión guiada tras actividades grupales o el uso de diarios emocionales, están traduciendo el marco teórico de CASEL (2020) en prácticas concretas que fortalecen la autoimagen realista y positiva de los alumnos fomentando un mejor ambiente en el aula de clases.

Reconocimiento de emociones básicas

Además, el desarrollo humano se inicia con la capacidad de reconocer algunas emociones básicas, entre ellas: alegría, desdicha, miedo, etc. Si tal vocabulario emocional básico falta en los niños, simplemente no tienen herramientas para darse cuenta de sus propias experiencias y las de los demás. Esta premisa está respaldada por Widen (2020), quien ha demostrado que los niños comienzan a construir su propio sistema de conceptos emocionales ya desde los dos años, asociando expresiones faciales con sentimientos corporales. Por consiguiente, se puede concluir que la educación emocional en la primera infancia es esencial, y no se trata solo de nombrar las emociones, sino de enseñar a los niños a vincular señales físicas con estados interno.

La raíz de muchas formas de problemas de conducta en el aula es a menudo una emoción subyacente sin resolver. Por eso, los niños que no pueden etiquetar o expresar lo que están sintiendo comúnmente conviertan esa emoción en frustración y luego, a su vez, en una falta de voluntad para cooperar. Denham et al. (2012) encontraron que, en un año en el que las escuelas habían adoptado programas de educación emocional, las conductas disruptivas disminuyeron un 38 %. Evidentemente, esto contradice la impresión convencional de que los problemas de comportamiento deberían manejarse a

través de prácticas correctivas, lo que indica que la alfabetización emocional es efectivamente un medio la prevención.

La inversión en educación socioemocional transforma no solo a los estudiantes individuales, sino al ambiente escolar completo. Docentes que incorporan estas prácticas reportan aulas más colaborativas y menos conflictivas Durlak et al. (2011) lo confirman con datos sólidos: el 75% de las escuelas con programas sistemáticos de educación emocional observaron mejoras significativas en el clima escolar. Este impacto colectivo refuerza que trabajar estas competencias no es un "extra" en el currículo, sino el cimiento para un aprendizaje significativo y una convivencia armónica.

Autoconfianza

Por su parte, la autoconfianza es un subcomponente de la autoconciencia que se expresa en la creencia de una persona acerca de su capacidad para llevar a cabo tareas y desafíos. La autoconfianza también es relevante en el abordaje del desarrollo socioemocional infantil, pues otorga seguridad al momento de expresar opiniones, asumir responsabilidades y, en general, hablar de cometer errores y enfrentarse a la frustración. En este sentido, Bisquerra (2009), uno de los principales referentes en educación emocional, plantea que el autoconocimiento emocional es la base de la autoestima y la autoeficacia. Según él cuando los niños logran identificar sus emociones y comprender su impacto, pueden construir una percepción más clara y positiva de sí mismos, fortaleciendo así su confianza personal.

Automotivación

La automotivación, entendida como la regulación de los impulsos, la focalización de metas y la persistencia en la adversidad, es invariablemente otro componente vial del desarrollo socioemocional infantil. En los contextos escolares dirigidos al aprendizaje y las relaciones seguras, la automotivación se refiere al deseo de un niño o niña de continuar interesado en su aprendizaje y a hacer un esfuerzo concertado para lograr un mejor dominio, incluso después de experimentar altibajos en el énfasis en la dificultad o en el exterior del aula con distracciones.

Dentro del marco teórico propuesto por el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020), otro aspecto de la autogestión emocional es la

automotivación. Este también está vinculado al éxito en el aprendizaje y la salud y bienestar de los estudiantes. La difusión y explicitación de una base pedagógica conveniente haría que esta competencia fuera factible a partir de los primeros años de la EGB.

Regulación emocional

La regulación emocional es uno de los cimientos de la automotivación. La capacidad de regular experiencias emocionales intensas y fuertes, como la frustración, la ira o la ansiedad, permite a los niños mantenerse en un estado adecuado de ánimo para perseverar. En un estudio de Ivcevic y Brackett (2014), encontraron que los estudiantes que experimentan el bienestar docente asociado con mayores capacidades de regulación tienden a lograr mejores resultados en las pruebas de matemáticas y lectura. Esto se debe al hecho de que aprenden a dirigir su atención y esfuerzo a la tarea no influenciada por emociones perturbadoras.

En cuanto a la auto-persuasión, en cambio, esta investigación es valiosa porque proporciona pruebas empíricas de que la competencia emocional no solo se siente mejor, sino que influye en el rendimiento escolar real. Posiblemente enseñar a los niños a técnicas básicas de regulación, como la respiración profunda o la activación de la detención, puede ayudarlos a “calmarse sobre lo que están haciendo” óptimo en lugar de permanecer comprometidos y no distraerse, de modo que los ayude a desarrollar su automotivación.

Metas simples

La segunda dimensión simple importante de la automotivación establece la capacidad de organizar y trabajar hacia la realización de metas. En resumen, se ha demostrado que se siente de la manera precisa, ya que los estudiantes no son probablemente competentes en medir su diagnóstico por sí mismos con ningún tipo de atmósfera confiable. Consecuentemente, en la ocasión de un tipo simple y claro de adjuntar activado, tanto individual por el adolescente en general, además, a lo largo del tiempo, puede adquirir la sensación de fomentar un sentimiento adecuado por automotivación.

Por ejemplo, en el estudio de Guevara et al. (2021), se evidenció que el trabajo cooperativo en torno a metas colectivas genera un aumento en la participación y en la

percepción de eficacia personal de los estudiantes, lo que refuerza su compromiso emocional con la actividad. A partir de esta evidencia, considero que estructurar el aprendizaje mediante tareas lúdicas con objetivos concretos no solo hace que el estudiante se implique, sino que le permite saborear el progreso, algo fundamental para mantener la motivación.

Persistencia

La persistencia es la capacidad de continuar con una tarea o meta a pesar de las dificultades que puedan surgir. La regulación emocional está estrechamente relacionada con la paciencia y la apreciación del esfuerzo sostenido. De hecho, los autores Xu, Guo y Zheng (2015), concluyen sobre un metaanálisis que toman que las reevaluaciones emocionales realizadas por los estudiantes, es decir, todas las acciones que permiten a un individuo reinterpretar las situaciones y ver lo bueno en las malas, experimentan un mayor éxito académico porque les resulta más fácil superar los desafíos sin abandonar la tarea. Es un hallazgo importante porque la regulación emocional en menor medida, conecta con la persistencia y, por lo tanto, con la automotivación.

Desde una perspectiva pedagógica, esto significa que, si les enseñamos a los niños a volver a contarse las fallas como oportunidades de aprendizaje, les daremos herramientas críticas para mantener el esfuerzo y evitar renunciar fácilmente. Cuando la paciencia se establece como un valor en el entorno escolar, a través de dinámicas de juego en las que los alumnos deben esperar su turno o trabajar junto a sus compañeros, aprenden a retrasar la gratificación y que los éxitos importantes toman tiempo y esfuerzo. Las secuencias largas, los recursos renovables o los desafíos tramos a tramos le permiten al jugador experimentar su propio “empuje” de una forma concreta, promoviendo la formación de su motivación interna y su compromiso personal con el aprendizaje.

Conciencia del otro

La conciencia del otro hace referencia a la habilidad para identificar, comprender y reaccionar de manera pertinente a los estados emocionales y experiencias de las demás personas. Es una habilidad imprescindible para lograr la convivencia y promover la cohesión social, ya que se establece una relación sobre la sensibilidad y el respeto en ambas vías. Según Vergara Flores y Figueroa Céspedes (2023), al observar la conciencia del otro en el contexto de segundo básico, el sentido de esta se fortalece

cuando los niños participan en actividades interaccional-cooperativas, que naturalmente fomentan la perspectiva y la comprensión emocional de sus pares como investigadores. Por lo tanto, se supone que este enfoque confirma la importancia de diseñar intervenciones lúdicas que no solo permitan sentir junto a otros, sino también reflexionar sobre lo que los compañeros viven, sentando las bases para un desarrollo socioemocional profundo.

Empatía

La empatía es sentir y entender los sentimientos de los demás y responder con sensibilidad. Un estudio publicado en la *Revista Estudios Psicológicos* (2021) define la empatía como la capacidad de comprender las necesidades, emociones e intereses de uno mismo y de los demás, sin importar el otro, pero, aceptarlas y respetarlas, incluso si no está de acuerdo con la autonomía de uno". Dado que la reciprocidad vive de arrendamiento y prevé el conflicto, al insertar actividades en lo cual los estudiantes expresan sus emociones y validan las de sus compañeros o al crear dramatizaciones o círculos emocionales se promueve un ambiente de vecindad y consideración. Así, voy a ayudar a los niños a conectarse emocionalmente unos con otros y a construir un entorno de fragmento afectiva y de cuidado mutuo.

Comprensión de perspectivas

Comprender la perspectiva del otro va más allá de sentir; implica ponerse en el lugar del otro, entender sus ideas y emociones. En un estudio realizado por Ramírez y López (2018) se señala que la empatía se divide en dos partes: "preocupación empática" y "toma de perspectiva". La toma de perspectivas se define como una habilidad para el entendimiento del punto de vista del otro. Así, se puede argumentar que las dinámicas lúdicas con la presencia de instituciones sociales sobre niño como dramático de escenarios, debate y juego de roles, imitación de comportamiento familiar, etc., son instrumentos realmente eficaces para la comprensión de la toma de perspectivas. Al experimentar las experiencias de los demás, los estudiantes aprenden a respetar las ideas ajenas y su razón y se acostumbran a la legitimidad de las emociones ajenas, logrando una mayor convivencia tolerante y democrática.

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son el comportamiento interpersonal que muchas veces se describe como el conjunto de habilidades, creencias, actitudes y comportamientos

necesarios para la participación exitosa en una interacción social o noviazgo o matrimonio. Esto incluye muchas habilidades necesarias para la vida cotidiana, como la comunicación, la asertividad, la cooperación y el manejo emocional en la interacción con los demás. Carazas et al. (2024), en una revisión sistemática de estudios en educación básica, concluyeron que las habilidades sociales están estrechamente vinculadas con el control emocional, la autoestima, la asertividad y el bienestar general, además de contribuir a la prevención del acoso escolar y mejorar el clima académico. Este resultado denota que, invertir en la construcción de estas habilidades desde edades tempranas, repercute no solo en el ámbito emocional, sino también en el desempeño y convivencia escolar. Desde el segundo grado de básica, se presenta la necesidad de inclusión de estrategias lúdicas y actividades de interacción para el fortalecimiento de las competencias señaladas.

Comunicación efectiva

La comunicación efectiva en el contexto educativo implica transmitir y comprender mensajes con claridad, respeto y coherencia, tanto de manera verbal como no verbal. En un estudio de la Institución Educativa de Rodeo (2020), la aplicación de estrategias lúdicas y juegos sociales fomentó una mejora muy significativa en la comunicación de los estudiantes quechua hablantes, permitiendo su asertividad y la interacción grupal, por lo que al parecer la comunicación no es una capacidad nata, sino que se podría fortalecer con actividades pedagógicamente intencionadas. Ha quedado demostrado que, al emplear el juego de turnos, la narración de historias en grupo y dramatizaciones u otros modelajes; los estudiantes mejorarán la escucha activa o la representación de ideas, o el respeto por el código del otro. Por ende, hasta modulan la comunicación adecuada y significativa.

Resolución de conflictos

La resolución de conflictos es la capacidad de confrontar de manera constructiva cualquier tipo de desacuerdo o tensión a través del análisis, la reflexión y la argumentación compresiva. Morales (2013), en un estudio sobre el conflicto interpersonal en contextos escolares, señala que las competencias de análisis, síntesis y reflexión permiten comprender el conflicto en profundidad, evaluar sus componentes y anticipar consecuencias, facilitando así la construcción de soluciones basadas en la argumentación racional y el respeto mutuo. En base a este análisis, se puede afirmar,

entonces, que el desarrollo de la resolución de conflictos implica no solo mostrar cómo se resuelve el problema, sino cómo descomponer el problema en partes, cómo escuchar activamente a las partes e impulsar una discusión sostenida, ya sea a través de la asamblea, roles, dramatización, pero no solo se enseña cómo se resuelve el conflicto, sino que se enseña la vida en común y el pensamiento crítico.

Toma de decisiones responsables

La toma de decisiones responsables significa identificar alternativas de acción, considerar las consecuencias de todas las acciones posibles, y además, elegir el comportamiento que por motivos de conducta social y moral promoverá la propia y el bienestar de los demás. Calzada Alfaro y Patiño Domínguez (2022), realizando un estudio con adolescentes mexicanos, obtuvieron que los estudiantes a los que se les había dado una intervención socioemocional completada mostraron disminuciones significativas en procrastinación y falta de confianza en uno mismo, lo que significa que adquirieron nuevas habilidades de toma de decisiones. Estos resultados sugieren que enseñar a los niños a considerar las consecuencias y actuar con autonomía fortalece su pericia para tomar decisiones adecuadas, lo que tiene un impacto positivo en el desarrollo ético y académico incluso desde la infancia.

Evaluación de consecuencias

Por otro lado, la evaluación de consecuencias se refiere a anticipar e impactar en las reacciones de sus actos en un tiempo determinado, condición para ejercer una conducta responsable. En este sentido, de acuerdo con Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2018), sobre el impacto de la intervención docente en la toma responsable de decisiones, se afirma que con la intervención del personal docente, los castigos se distribuyen equitativamente. Ayuda a identificar las consecuencias tanto de cumplir como de incumplir las reglas, por lo que se vive de manera constante y justa. Como tal, no es suficiente establecer normas: los alumnos deben comprender por qué existen y vivir los resultados de su cumplimiento o no, lo que les brinda la oportunidad de desarrollar la conciencia ética y la responsabilidad personal desde la escuela.

Acciones Positivas

Tomar decisiones responsables también implica elegir acciones que beneficien al propio bienestar y al de los demás. El estudio transcultural sobre adolescentes infractores (Dialnet, 2019) encontró que la intervención socioemocional mejoró su toma

de decisiones, aumentando comportamientos prosociales y reduciendo conductas antisociales, Esto revela que entrenar a los estudiantes en la elección de acciones positivas como ayudar, compartir y resolver dificultades con empatía, puede transformar no solo a nivel individual, sino también comunitario. Desde este enfoque, promover situaciones en las que los niños elijan ayudar a un compañero, colaborar en el aula o mediar en desacuerdos, fortalece su capacidad ética y les genera un sentido real de responsabilidad hacia su comunidad.

Estrategias didácticas lúdicas

Las estrategias didácticas constituyen un recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Paredes (2003) plantea que, a través del aprendizaje y la interacción social, el ser humano desarrolla identidad, valores, conciencia y expresión para integrarse a la sociedad. La ludicidad es una condición natural del niño que le permite interactuar con el entorno, explorar, y construir aprendizajes de manera significativa. En este contexto, se considera que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que también se abre paso como una herramienta pedagógica capaz de permitir el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, es por ello que este proceso tiene lugar principalmente en la familia y en la escuela.

Chiguano et al. (2023) define a las estrategias lúdicas como un conjunto de procesos que permiten al docente enriquecer su práctica educativa, adaptándolas de acuerdo con las necesidades individuales de sus estudiantes. Su implementación favorece la comprensión, el compromiso, la participación y el pensamiento crítico, además en el aula reflejan que estas permiten no solo alcanzar objetivos académicos, sino también desarrollar competencias para enfrentar la vida diaria.

En contexto ecuatoriano, el Currículo Nacional basado en competencias (2021) sugiere el uso de metodologías activas que pongan al estudiante como centro de su propio aprendizaje fortaleciendo habilidades de comunicación, interacción, comprensión hacia las problemáticas del contexto, etc. Además, se presentan las competencias socioemocionales para ser trabajadas de manera transversal, destacando la necesidad de estrategias que combinen lo teórico con lo práctico, así, se ve reflejada una iniciativa de avance hacia una educación más integral. Por lo tanto, se presentan las estrategias didácticas lúdicas como un aporte para potenciar el desarrollo integral del

niño, especialmente en el ámbito socioemocional, mediante la combinación de elementos lúdicos para generar experiencias educativas significativas.

Tipología del juego en relación al desarrollo de las competencias

El juego como característica innata del niño, adquiere múltiples formas que abren paso a una clasificación diversa considerando sus diferentes características. Estas tipologías permiten entender como el niño se desenvolverá y aprenderá a través de las distintas actividades lúdicas. Por ello, para el docente conocerlas le facilita el proceso de selección adecuada para que responda a los objetivos planteados y sea acorde al nivel de desarrollo de sus estudiantes. En esta línea González Gardón et al. (2012) menciona que existe una extensa clasificación de acuerdo a diferentes autores, sin embargo, a continuación, se presenta la tipología con relación al desarrollo de las competencias socioemocionales.

Juego individual

En primer lugar, está el juego individual, González Gardón et al. (2021) recalcan que es aquel que se realiza en solitario, que no involucra la participación con otro, sino más bien puede darse en relación con un objeto que le permita interactuar con él. Esta tipología favorece el dialogo del estudiante consigo mismo, desencadenando la reflexión y el entendimiento propio y también hacia los otros, ya que permite la expresión de sentimientos, conductas o actitudes mediante el juego. Esto favorece el autoconocimiento, la autorregulación y la conciencia del otro.

En este sentido, Paredes (2003) recalca que el juego es una forma de expresión para el niño ya que le permite comprender y relacionarse con el mundo, dejando que se exprese libremente e interprete el entorno y sus emociones. El juego individual, hace que, aunque él niño juego solo, desarrolle habilidades internas, el reconocimiento de sus intereses, capacidades y emociones, tome decisiones sin depender de otros, fomente su autonomía y seguridad dentro del grupo. Por último, es una excelente herramienta de observación para el docente para identificar emociones, estilos de aprendizaje, preferencias, etc. Y además propone ambientes de calma en el aula que fortalecen la convivencia positiva

Juego colectivo – cooperativo

Por otro lado, el juego colectivo-cooperativo implica la participación de dos o más personas, requiere de organización, de reglas y coordinación para lograr los objetivos de la actividad. Esta tipología fomenta las capacidades de comunicación, comprensión y colaboración del estudiante, además de habilidades sociales como el respeto, la honestidad, la resolución de conflictos y toma de decisiones. Esta clasificación pone al juego como una estrategia inclusiva que permite la participación de todos y lo más importante es que no fomenta la competencia entre los ellos, sino más bien, crea un ambiente en donde todos tienen las mismas posibilidades de tener éxito (González Gardón et al., 2021).

De la misma forma, fortalece el sentido de grupo, según Paredes (2003) el juego es una forma de comunicación real, a través de él se crean vínculos positivos y experiencias que fortalecen las relaciones sociales. El juego colectivo es un reto que pone a los estudiantes a enfrentar desacuerdos y asumir consecuencias, es una oportunidad para el grupo de conocerse mejor para lograr objetivos comunes, practicar y promover la inclusión y crear climas positivos en donde se desarrolla y fomenta la empatía, la comunicación, el respeto y la colaboración.

Juego con reglas

González Gardón et al. (2021) mencionan que el juego con reglas se caracteriza por contener normas claras que los estudiantes deben seguir para lograr el objetivo de este. Entre ellos se encuentran los juegos de mesa, de retos físicos, de roles, etc. Esta clasificación fortalece la forma en que las personas se relacionan y agrupan dentro del entorno, de manera que les permite trabajar la autorregulación, el respeto hacia las normas sociales, la autoconciencia, la resolución de conflictos, el sentido de pertenencia y de justicia, etc.

En relación con los niños, adquiere relevancia dentro del contexto escolar, dado que responde a su capacidad para seguir normas para lograr objetivos. Tal como expresa Paredes (2003) el juego es “orden y creador de orden”, pues es necesario que quienes participen sigan las reglas, de no ser así, se desorganiza la dinámica y se pierde la experiencia de la actividad lúdica. En este sentido, estas actividades refuerzan el juego limpio, el respeto mutuo para el bienestar colectivo, el dialogo, la tolerancia a la frustración y la práctica de la paciencia. Al integrar todas estas características se

convierte en una estrategia pedagógica apta para fortalecer la interacción entre compañeros y promover la convencía respetuosa.

Juego libre

Este tipo de actividad, contraria a la anterior, se distingue por ser espontánea y carente de reglas formales. Según González Gardón et al. (2021) este se puede emplear en su mayoría, de forma individual, ya que se centra en promover la creatividad, la imaginación, la construcción de nuevas narrativas, etc. Sin embargo, en otras circunstancias puede manifestarse de forma grupal, abriendo paso a la comunicación natural, no forzada y a la improvisación de quienes participan. De este modo, al no estar dirigido por un adulto, permite a los participantes elejir como jugar, sentirse cómodos y más libre para explorar sus posibilidades.

Paredes (2003) destaca que el juego se transforma a medida que el niño crece, adaptándose a sus necesidades. En este contexto el juego libre contribuye de manera significativa ya que forma su personalidad, estimula el pensamiento y la creatividad a través de la creación de situaciones imaginarias, favorece el ámbito emocional y social mediante la experimentación de sus emociones, la interacción con los demás, etc. Estas dinámicas también refuerzan los valores como el compartir, el respeto al espacio del otro y desarrolla habilidades de comunicación, ajustes en la conducta y el control de impulsos para mantener un ambiente armónico.

Juego físico

Se caracteriza por el movimiento del cuerpo mediante actividades de motricidad fina (recortar, pintar, manipular objetos, etc.) y gruesa (correr, bailar, saltar, etc.). Esta dinámica ofrece un ambiente natural para el niño en donde pueda expresar sus emociones, descargar tensiones y relacionarse con los demás y con el entorno. Al participar en el satisfacen sus necesidades motoras, aprenden a ajustar su interacción física con los otros, contribuye en la autoestima, la gestión emocional y la tolerancia a la frustración.

Igualmente, Paredes (2003) indica que los juegos son una herramienta que permite a los niños canalizar las conductas agresivas, fortaleciendo el ambiente armónico dentro del grupo. También promueve el desarrollo de habilidades como la cooperación, el respeto por las reglas y por quienes participan en la actividad y el

trabajo en equipo, abriendo espacios para que aprendan a convivir. Este tipo de juegos hacen que el estudiante al moverse descargue energía y libere el estrés, ya que les permite estar activos e integrarse de manera espontánea dentro de él. De este modo a través de él se fomenta la empatía, el respeto a los límites físicos y a las normas básicas, el equilibrio de las emociones, el orden y la disciplina positiva.

Juego con objetos

Consiste en utilizar objetos del entorno que sean manipulativos con fines lúdicos. González Gardón et al. (2021) manifiesta que puede ser pragmático, es decir que se utiliza el objeto de acuerdo al propósito para el que está hecho; en activo, tomando en cuenta sus otras posibilidades; y simbólico, dándole un significado más allá de sus posibilidades (imaginación).

Desde lo socioemocional, este tipo de juego facilita la toma de decisiones, el respeto por turnos y la resolución de conflictos, especialmente cuando se comparte el material, Cárdenas y Pérez (2017) sostienen que su uso compartido abre paso al diálogo y la cooperación para favorecer la convivencia escolar. Además, estos juegos permiten que el aprendizaje se produzca de forma vivencial y significativa, promoviendo el desarrollo integral del niño.

Juego simbólico

Este implica la creatividad, los niños utilizan su imaginación para crear representaciones de distintas situaciones, personajes o escenarios reales o ficticios. González Gardón et al. (2021) habla sobre tres tipos de representaciones: verbal, visual y auditiva. Lo cual abre paso a la estimulación del pensamiento abstracto, la expresión y comunicación. Además, el juego simbólico como señala Morales y Vásquez (2020), los niños, al asumir roles de otros personajes tienen la posibilidad de recrear situaciones sociales y familiares, lo que contribuye al desarrollo de la empatía y la autorregulación emocional. Este tipo de juego no solo refuerza las competencias socioemocionales, sino que también promueve habilidades cognitivas como la planificación y la toma de decisiones.

Finalmente, desde la perspectiva pedagógica, el juego simbólico también funciona como una estrategia de intervención educativa con alta efectividad. Este hecho está relacionado con la oportunidad que el profesor tiene a observar e intervenir de

manera indirecta, a saber, que el alumno pueda expresar su subjetividad sin miedo a ser juzgado (Cevallos & Cañizares, 2021). Por tanto, este tipo de juego debe ser promovido en el aula a través de rincones simbólicos o dramatizaciones espontáneas

Juego de roles y socio dramático

Es una actividad que implica que el participante asuma el papel de un personaje para representarlo en situaciones reales. Quienes participan deben seguir reglas y comportamientos de acuerdo con lo que deben interpretar, está asociado a las características del juego simbólico. Este tipo de juego promueve la conciencia del otro, la autorregulación y habilidades sociales. González Gardón et al. (2021)

Esta tipología permite al docente seleccionar o adaptar los juegos de acuerdo con los objetivos pedagógicos que busca alcanzar. Sin embargo, es importante recalcar que es posible diseñarlos de acuerdo con las necesidades del grupo. El juego es una herramienta de carácter flexible, por ello, puede ser multidimensional, es decir que una sola actividad puede pertenecer a varias tipologías a la vez, esto con la intención de que estimule las diversas áreas de desarrollo del estudiante y que genere ambientes y experiencias significativas en él.

Marco Metodológico

Paradigma

El paradigma de estudio es pragmático, que se entiende como la conveniencia y la selección de métodos que se adapten a las necesidades de la investigación (Creswell & Plano, 2021). Este enfoque es adecuado por su flexibilidad en la elección y la implementación de los métodos en la vida educativa cotidiana, a través de los cuales los resultados son fáciles de usar e instalar en la mejora de la práctica pedagógica. Este paradigma se utiliza ampliamente en investigaciones educativas porque permite generar resultados prácticos, accesibles y aplicables al contexto real de los estudiantes y docentes.

Enfoque

Para elaborar estos últimos planteamientos resulta útil oportunamente usar el enfoque mixto, basado en la combinación de cualitativos y cuantitativos, que contribuyan a entender holísticamente y de forma sólida aquello que se está abordando (Tashakkori & Teddlie, 2021). Además, este enfoque no solo permite cuantificar el

impacto que tienen las estrategias pedagógicas lúdicas en el desarrollo de competencias socioemocionales, sino que también nos ayuda a comprender las percepciones y experiencias de los involucrados, lo cual enriquece y complementa el análisis de los datos. No obstante, conviene mencionar que, a pesar del enfoque mixto, la encuesta no puede considerarse cuantitativa en su totalidad debido a las preguntas abiertas que permiten respuestas cualitativas, lo que invalida el carácter puramente cuantitativo del instrumento.

Además, a través de esta integración, no solo se podría medir la frecuencia de la influencia de las estrategias pedagógicas lúdicas en el desarrollo de competencias socioemocionales, sino también sondear la opinión y experiencia de los interesados, lo que enriquece e informa sobre el análisis e interpretación de los datos para lograr una perspectiva equilibrada y polifacética.

El enfoque cuantitativo permitió tener datos cuantificables sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales, a través de cuestionarios aplicados, y el cualitativo abrió las puertas para la interpretación de las dinámicas en el aula y durante el juego entre los niños y de la experiencia del maestro. También, permitió conocer cómo se daban las manifestaciones en las otras áreas, como los “tiempos libres” y la convivencia permanente, teniendo una extensión del proceso y del efecto.

Metodología- investigación acción

Se optó por el método de investigación-acción como el más adecuado para este estudio en particular, ya que implica un continuo ciclo de reflexión y mejora aplicado a la práctica educativa. Como señalan Colmenares y Piñero (2008), que si bien la investigación-acción busca producir conocimiento, su objetivo principal es transformar la práctica pedagógica, promoviendo la participación de docentes y estudiantes involucrados en el continuo proceso de mejora. La investigación-acción se vincula directamente a este estudio, pues permite un ciclo de reflexión y mejora continua de la aplicación de estrategias didácticas lúdicas. Dicho de otra forma, mediante la participación activa del profesorado y estudiantado se valoran e implementan estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales en pro de una mejor práctica educativa.

La metodología de investigación-acción sigue un ciclo que incluye las siguientes fases:

- Diagnóstico: Identificación de las problemáticas o necesidades educativas, como la falta de competencias socioemocionales en los estudiantes.
- Planeación: Diseño de estrategias pedagógicas lúdicas para abordar las necesidades identificadas.
- Implementación: Ejecución de las estrategias diseñadas en el aula con la participación activa de los estudiantes.
- Reflexión: Evaluación continua del impacto de las estrategias implementadas, a través de la retroalimentación de los participantes.
- Ajustes y mejoras: Realización de ajustes a las estrategias en función de los resultados, lo que cierra el ciclo y permite iniciar nuevamente el proceso con nuevas soluciones.

Técnicas e Instrumentos

Asimismo, se utilizaron técnicas e instrumentos validados por expertos. Cada uno de estos instrumentos fue sometido a un proceso de valoración por profesionales expertos en el área, quienes revisaron su contenido, pertinencia y claridad. A partir de sus observaciones, se creó una tabla que recoge los ajustes sugeridos y sus modificaciones. Anexo 3

La tabla 2 a continuación indica las técnicas e instrumentos que se aplicaron:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

TÉCNICAS	**INSTRUMENTOS**
Grupo focal	Guía de Grupo focal
Encuesta	Cuestionario administrado
Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En términos cualitativos, se utilizó una entrevista con la maestra de nivel dos de Educación General Básica. Este recurso proporcionó una oportunidad para obtener

información más detallada sobre las actitudes profesionales hacia el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los alumnos. Según Flick (2015), la entrevista semiestructurada es una de las herramientas fundamentales para la investigación cualitativa. Al abordar las opiniones, experiencias y evaluaciones personales en torno al contexto educativo real, esta herramienta posibilita una exploración flexible. Por lo tanto, la correspondiente recopilación de datos era lo suficientemente significativa para interpretar de manera integral cómo la docente ve el nivel de la dimensión socioemocional de los estudiantes. Este instrumento permite explorar las actitudes, experiencias y opiniones de los participantes de manera flexible y profunda.

Así mismo, se empleó la técnica de grupo focal el cual de acuerdo a García Calvente y Mateo Rodríguez (2000) permitirá generar una conversación dinámica que recoja diversas perspectivas sobre el desarrollo de competencias socioemocionales a través del juego. Estos autores explican que el grupo focal favorece la interacción entre los participantes y, por ende, un intercambio de ideas que da lugar a una captación, de manera más rica, de las percepciones colectivas y dinámicas sociales. Dichas percepciones se confirmaron con la guía de grupo focal aplicada a un grupo de cinco representantes al final de todos los talleres lúdicos para el desarrollo de competencias socioemocionales. Esta técnica favorece la interacción y el intercambio de ideas, proporcionando una visión más rica de las percepciones colectivas de los participantes.

En cuanto a la parte cuantitativa, se recurrió a la técnica de la encuesta, que permitiría recoger los datos objetivos y cuantificables acerca del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los discentes antes y después de aplicar las estrategias didácticas basadas en el juego. Según Hernández et al. (2014) la encuesta es una técnica eficiente para recabar información cuantificable acerca de las características, opiniones o actitudes de una población mediante la aplicación de un instrumento estandarizado. En este caso, su obtención fue muy oportuna, porque nos posibilitó registrar de modo sistemático los cambios en los aspectos emocionales y sociales.

Además, a partir de ello se generó como instrumento un cuestionario administrado para la evaluación de competencias socioemocionales, para ello Tashakkori y Teddlie (2003) destacan que los estos son esenciales en estudios mixtos para obtener datos concretos y comparables que respalden los hallazgos cualitativos. El

cuestionario administrado fue utilizado como tratamiento experimental de pre-test y post-test. Este cuestionario no tuvo la finalidad de calificar las emociones de los niños si no de valorar comportamientos asociados a cada competencia, tales como la identificación de emociones, la empatía o la convivencia, etc. Aunque los ítems del instrumento se presentaron a través de preguntas abiertas las opciones de respuesta fueron cerradas y estructuradas en tres niveles: si, a veces y no. A cada respuesta se le asigno un valor numérico (si= 2 puntos; a veces= 1puntos; no= 0 puntos) permitiendo un análisis cuantitativo descriptivo de los resultados obtenidos. De esta manera se diseñó un cuestionario por cada competencia que constó con cinco preguntas cada uno.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación también se sometieron a un proceso de validación de contenido. Esto se logró con la ayuda de expertos en el campo de la educación. Este paso se realizó para asegurarse de que los instrumentos: las preguntas de guía de grupo focal, los cuestionarios y las preguntas para las entrevistas se consideraran pertinentes y claras. A partir del formulario de validación de contenido, como se muestra en el Anexo 4, cada ítem de los instrumentos se calificó en términos de relevancia, claridad y adecuación. Las puntuaciones otorgadas a cada categoría fueron útiles para seleccionar o modificar ítems en los instrumentos para lograr la máxima precisión y los objetivos de la investigación que se tendrán en cuenta.

Así mismo, se evaluó la confiabilidad de los instrumentos a partir de la aplicación de un pre-test a un grupo reducido antes del uso masivo. Lo anterior permitió identificar aquellos elementos generadores de problemas en la formulación de las preguntas e incluso en el diseño de los instrumentos, con el fin de minimizarlos y garantizar la consignación constante de información. Se procesaron los resultados obtenidos a partir de la aplicación piloto y se hicieron los ajustes correspondientes, lo que aumentó la confiabilidad de los instrumentos para la recolección de los datos de la presente población.

Procesamiento de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos, se utilizará el software NVivo, que facilita la organización, codificación y categorización de información no estructurada, permitiendo identificar patrones y relaciones en las percepciones de los participantes. Según Lumivero (2023), menciona que una herramienta eficiente es

NVivo para analizar datos cualitativos. Esto responde a la necesidad de sistematizar grandes volúmenes de información y descubrir conectividad significativa dentro de los testimonios y narrativas.

El programa para los datos cuantitativos fue la plataforma Microsoft Excel. Dicha herramienta sirve para análisis estadísticos sencillos apoyados por funciones y herramientas integradas. Para el caso de la investigación, esta permite cálculos de medidas descriptivas como la media, mediana, moda, desviación estándar y rango. De acuerdo con Microsoft (2022), Excel es adecuado como herramienta de procesamiento y representación de datos cuantitativos en la investigación educativa. Permiten representar los resultados estadísticos de índole cuantitativa de manera clara y accesible. Esto complementa la interpretación cualitativa del fenómeno investigado.

Por último, la metodología propuesta contempla un proceso de triangulación, entendiendo por tal el contraste y complemento repetido de los resultados obtenidos mediante distintas aproximaciones para asegurar y validar la investigación. Según Denzin (1978), la triangulación es el uso de métodos, datos o teorías adicionales o suplementarios, otro tipo de tecnología, un esfuerzo por recopilación de información o una acumulación de fuentes. De este modo, la utilización de datos cualitativos provenientes de entrevistas y grupos focales y de datos cuantitativos provenientes de encuestas permitirá una visión más completa del impacto de las metodologías lúdicas en la educación. Así, será posible obtener una visión comprehensiva de los datos y fenómenos estudiados, posibilitando el contraste de los datos subjetivos de los encuestados con las tendencias numéricas y, por ende, una mayor validez de los resultados.

Consideraciones éticas

Para proteger y respetar los derechos de los estudiantes y sus familias, se desarrolló un protocolo ético estricto que orientó la investigación. Los participantes también fueron informados adecuadamente sobre los objetivos del estudio, cómo se utilizaría la información recopilada y su no obligación de participar. Además, se firmó un consentimiento informado que garantiza que la información proporcionada se mantendrá en privacidad y que sus identidades no se revelarán sin la autorización previa de los participantes. Todos los conceptos han sido observados de acuerdo con las pautas éticas del consentimiento informado en la investigación educativa.

Análisis y resultados

Resultados cuantitativos

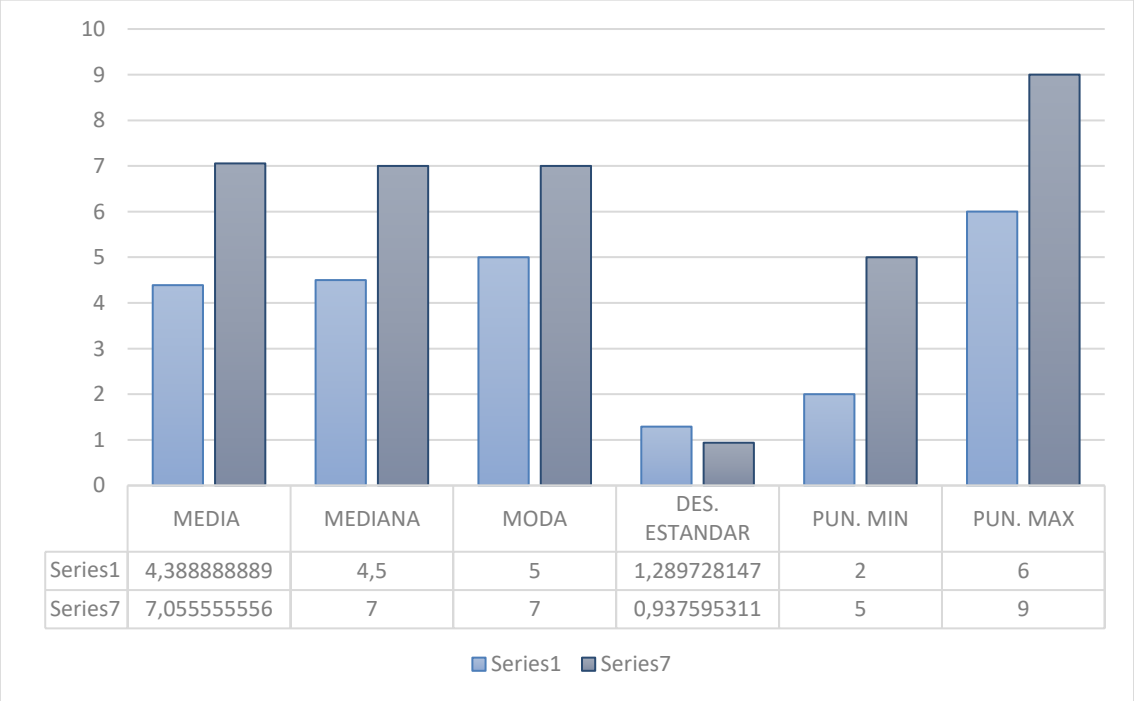
Cuestionario Administrado

Esta sección corresponde a recopilación de los resultados por cada una de las competencias socioemocionales, donde se comparan los datos recopilados por los estudiantes en el pretest y el postest, representados en color azul claro y gris respectivamente. Se utilizaron medidas estadísticas como la media, mediana, moda, desviación estándar, puntuación mínima y máxima, con el objetivo de recopilar posibles cambios en el desarrollo cada habilidad.

En la figura 1, se puede observar los resultados alcanzados en la Competencia Socioemocional: Autoconciencia.

Figura 1

Competencia socioemocional: Autoconciencia.



Nota. Elaboración Propia.

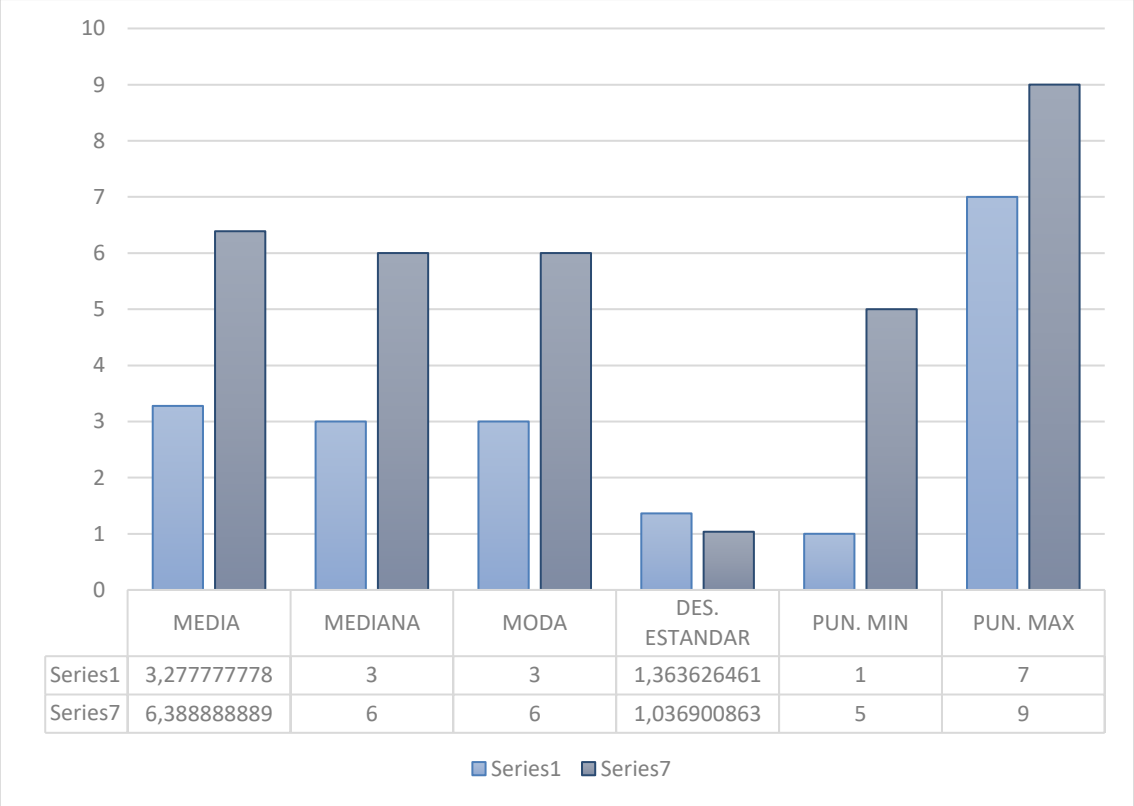
En cuanto a los resultados, la media aumentó de 4,39 en el pretest a 7,06 en el postest, lo que refleja un progreso en esta competencia. De la misma manera, la mediana pasó de 4,5 a 7, indicando que la mayoría de estudiantes obtuvo mejores puntuaciones tras la intervención. La moda también subió de 5 a 7. Por su parte, la

desviación estándar disminuyó de 1,29 a 0,94, lo que señala un nivel de autoconciencia cercano en los resultados del postest. Además, las puntuaciones mínima y máxima también mejoraron la mínima subió de 2 a 5, y la máxima de 6 a 9, lo cual evidencia un avance tanto en los estudiantes con menores desempeños como en aquellos con los más altos.

En la figura 2, se puede observar los resultados alcanzados en la Competencia socioemocional: Automotivación.

Figura 2

Competencia socioemocional: Automotivación.



	MEDIA	MEDIANA	MODA	DES. ESTANDAR	PUN. MIN	PUN. MAX
Series1	3,277777778	3	3	1,363626461	1	7
Series7	6,388888889	6	6	1,036900863	5	9

Nota. Elaboración Propia.

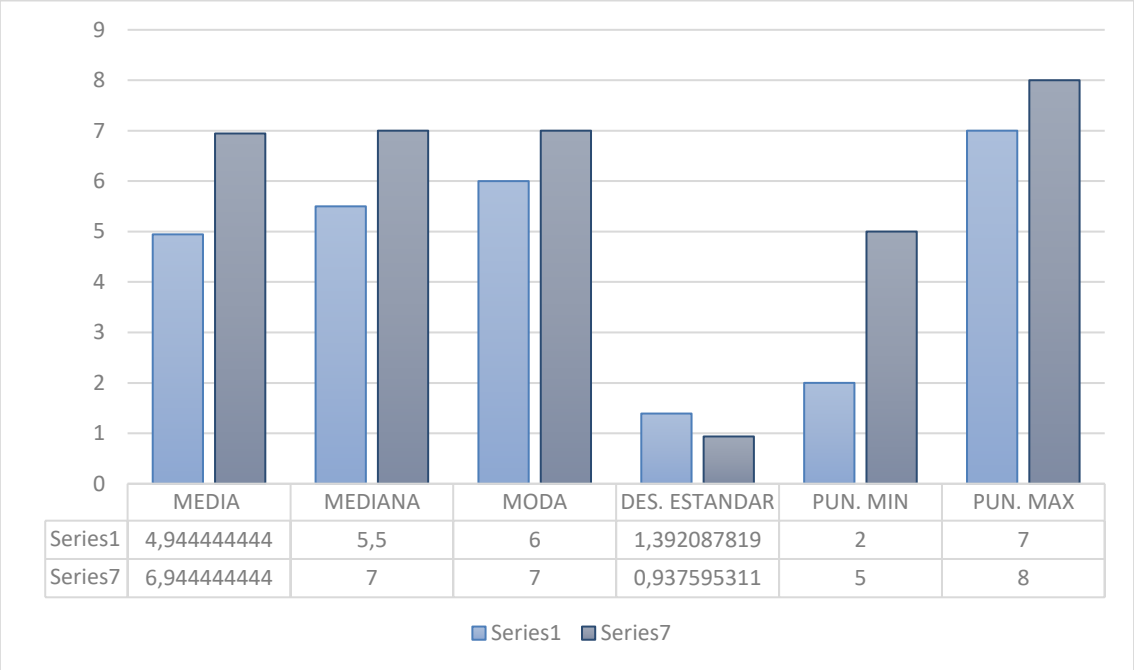
Se muestra los resultados correspondientes a la competencia de automotivación. Al igual que en la competencia anterior, se aprecia un cambio positivo en todos los indicadores estadísticos. La media pasó de 3,28 a 6,39, mientras que la mediana aumentó de 3 a 6. La moda, que en el pretest fue 3, subió a 6 en el postest, reflejando que las puntuaciones comunes mejoraron. La desviación estándar disminuyó de 1,36 a 1,03, indicando resultados más consistentes en el postest. Además, se registró un

aumento en la puntuación mínima**,** que subió de 1 a 5, y en la puntuación máxima**,** que pasó de 7 a 9.

En la figura 3, se puede observar los resultados alcanzados en la Competencia socioemocional: Conciencia del otro.

Figura 3

Competencia socioemocional: Conciencia del otro.



	MEDIA	MEDIANA	MODA	DES. ESTANDAR	PUN. MIN	PUN. MAX
Series1	4,944444444	5,5	6	1,392087819	2	7
Series7	6,944444444	7	7	0,937595311	5	8

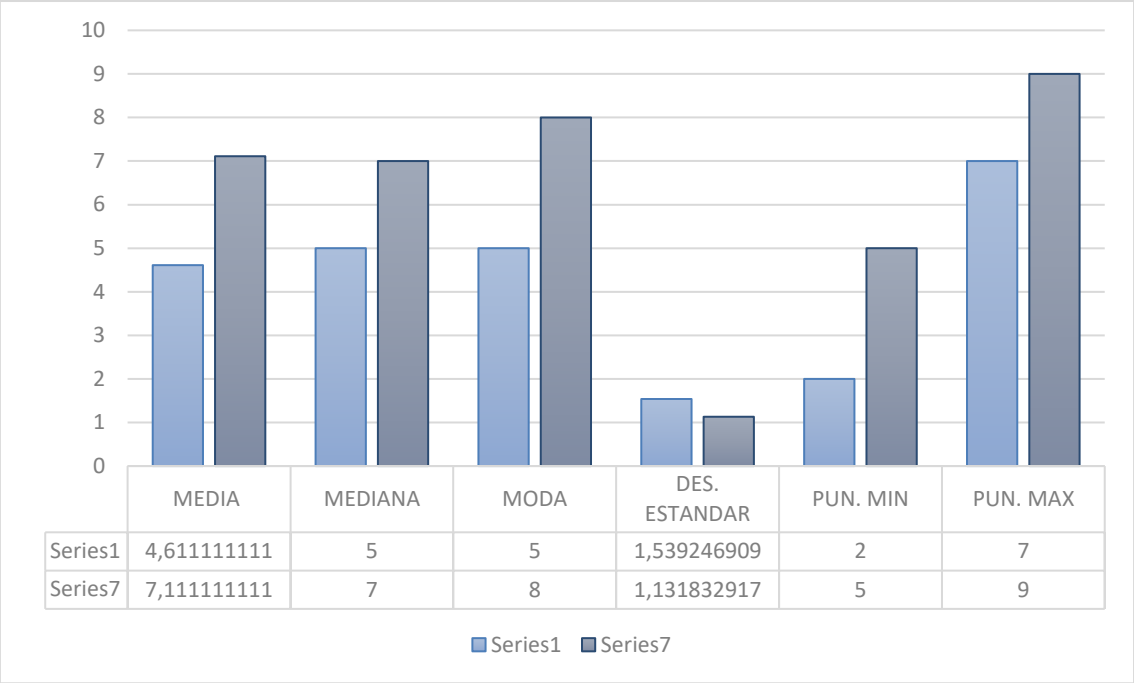
Nota. Elaboración Propia.

En esta figura se puede ver un cambio positivo en todos los indicadores estadísticos. La media pasó de 4,94 a 6,94, mientras que la mediana aumentó de 5,5 a 7. La moda, que en el pretest fue 6, subió a 7 en el postest, reflejando que las puntuaciones comunes mejoraron. La desviación estándar disminuyó de 1,39 a 0,93 indicando resultados mejores en el postest, también, se registró un aumento en la puntuación mínima, que subió de 2 a 5, y en la puntuación máxima, que pasó de 7 a 8.

En la figura 4, se puede observar los resultados alcanzados en la Competencia socioemocional: Habilidades sociales.

Figura 4

Competencia socioemocional: Habilidades sociales.



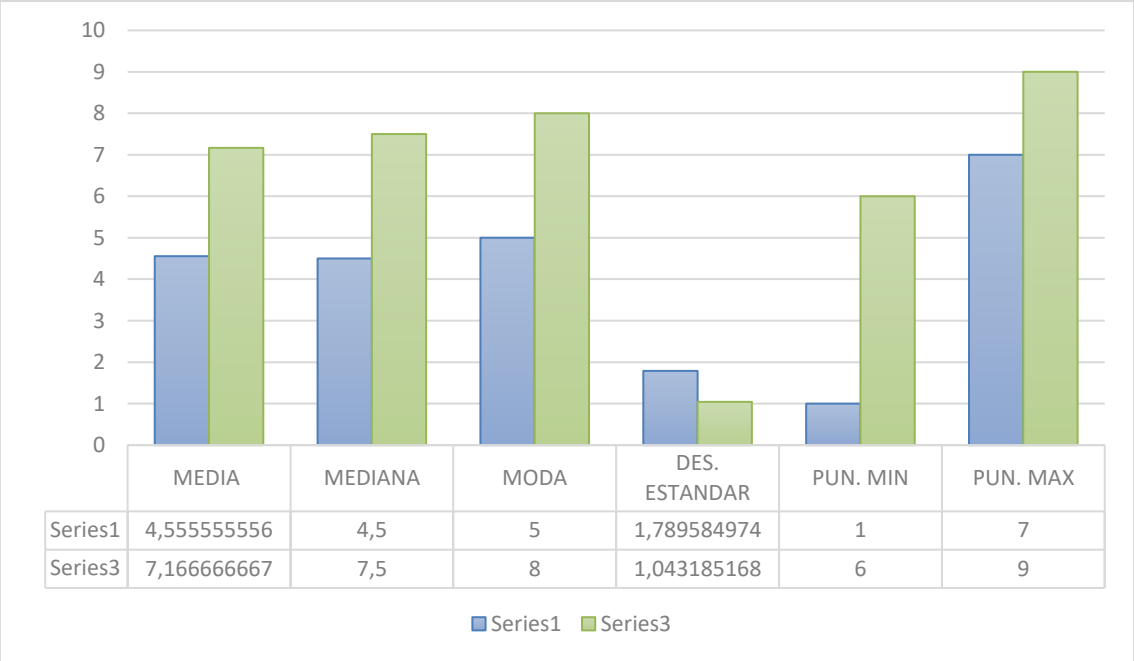
Nota. Elaboración Propia.

Se puede evidenciar un cambio en todos los indicadores estadísticos. La media aumentó de 4,61 a 7,11, y la mediana subió de 5 a 7. La moda, que fue 5 en el pretest, se incrementó a 8 en el postest, lo cual indica una mejoría en las puntuaciones más frecuentes. La desviación estándar disminuyó de 1,53 a 1,13, lo que muestra un menor cambio en los resultados del postest. Además, la puntuación mínima se elevó de 2 a 5, y la puntuación máxima pasó de 7 a 9.

En la figura 5, se puede observar los resultados alcanzados en la Competencia socioemocional: Toma de decisiones responsables.

Figura 5

Competencia socioemocional: Toma de decisiones responsables.



	MEDIA	MEDIANA	MODA	DES. ESTANDAR	PUN. MIN	PUN. MAX
Series1	4,555555556	4,5	5	1,789584974	1	7
Series3	7,166666667	7,5	8	1,043185168	6	9

Nota. Elaboración Propia.

En la quinta figura se aprecia una mejora las estadísticas de la competencia de la toma de decisiones responsables. La media subió de 4,56 en el pretest a 7,17 en el postest, y la mediana pasó de 4,5 a 7,5, lo que indica que la mayoría de estudiantes obtuvo mejores resultados después de la intervención de los talleres. La moda, que fue 5 en el pretest, aumentó a 8 en el postest. La desviación estándar disminuyó de 1,79 a 1,04, lo que sugiere una menor dispersión en los datos del postest. La puntuación mínima, pasó de 1 a 6, y en la puntuación máxima, subió de 7 a 9.

Resultados cualitativos

Grupo Focal

Autoconciencia

Durante el grupo focal, se pudo evidenciar que los representantes han notado mejoras en sus hijos para identificar y expresar sus emociones. Algunos niños que antes se frustraban o reaccionaban de forma negativa mostrando que no se sienten bien con ellos mismos, ahora muestran estrategias como la respiración o pedir ayuda, como en el caso de una niña. También se destacaron formas creativas de expresión emocional, por parte de un niño. Estos testimonios que nos llegaron a mencionar los representantes muestran una mejora en la autoconciencia.

Automotivación

Los representantes supieron contarnos que sus hijos han mostrado mayor esfuerzo al enfrentarse a tareas que deben realizar o actividades cotidianas, por ejemplo, dos representantes nos comentaron que los niños, han empezado a completar sus tareas con mayor dedicación, motivados por querer realizar bien sus actividades. Uno de ellos también ha comenzado a cumplir pequeñas actividades en su hogar sin reaccionar con molestia. Estos comentarios de los representantes sugieren que los niños están desarrollando una mayor capacidad para mantener la motivación en ellos mismos, estando orientada al logro de las metas que quieren alcanzar y al cumplimiento de normas.

Conciencia del otro

Se identificaron varios comportamientos relacionados con la empatía y la preocupación por los demás, en este caso una niña, ha mostrado una forma gentil para ayudar a sus compañeros en actividades que debían realizar en el aula o en el receso, mientras que otro niño ha demostrado su lado protector y amable hacia su hermano, invitándolo a jugar sin necesidad de él se lo pida. Los representantes nos comentaron que en algunos casos no han percibido cambios evidentes, como con un niño que no se da cuenta que es lo que está pasando a su alrededor con sus compañeros, sí se observa un aumento en la capacidad de notar y responder a las emociones de los adultos en el hogar.

Habilidades Sociales

Los representantes relataron varias situaciones en las que los niños han mostrado mejoras en sus formas de relacionarse con los demás niños o con los adultos, mostrando confianza en lo que quieren decir. Uno de ellos ha dejado de reaccionar con agresividad en problemas con su hermano y que ha optado por respuestas más tranquilas. Una niña, que antes tenía miedo y era muy tímida con adultos, ha llegado a mostrar una mayor confianza en relacionarse con su familia, otro estudiante también ha aprendido a respetar turnos en los juegos y no alterarse cuando está en estos. Estos cambios reflejan un fortalecimiento en la convivencia, la comunicación y el respeto.

Toma de decisiones Responsables

Esta fue la competencia que para los representantes tuvo menor nivel de avance. La mayoría reconoce que los niños aún se dejan llevar por sus impulsos y que sienten que es difícil esperar que ellos reflexionen a esta edad. No obstante, un representante menciono que evidencio avances puntuales, que un niño eligió comunicar un conflicto a su madre en lugar de responder con gritos o actuar de forma negativa, menciono que los progresos aún son pequeños pero que con practica se pueden ir mejorando, los representantes coinciden en que es necesario seguir reforzando este tipo de actividades desde el hogar y la escuela mediante un acompañamiento que si les ayude en verdad.

Entrevista Semiestructurada

Autoconciencia

Según la docente, los estudiantes no suelen expresar con claridad sus emociones normalmente, especialmente cuando tienen que enfrentarse a situaciones que les incomodan o frustran. Cuando suceden emociones negativas ellos tienden a reaccionar con llanto o actitudes agresivas hacia sus compañeros, lo cual indica que presentan dificultades para identificar y expresar lo que sienten. Esta limitación afecta también en su disposición para participar en actividades o seguir indicaciones que se les da.

Autorregulación (automotivación y control emocional)

La docente nos mencionó que cuando los niños llegan de mal carácter, su comportamiento se ve reflejado en las relaciones con sus compañeros, llegando incluso a excluirlos o tratarlos mal por cómo se sienten ese momento. Aunque en algunos casos intentan resolver conflictos mediante el diálogo, en otros casos saben reaccionar con empujones, pellizcos u otras formas de agresión leve. Esto evidencia dificultades en tratar de controlar sus impulsos ante el enojo.

Conciencia social (empatía)

La entrevistada realiza resalta que, ante una dificultad de un compañero, los niños demuestran algo de preocupación y se acercan a preguntar qué es lo que sucedió o que le pasa. Se puede llegar a entender que esta reacción no siempre se basa en una empatía consciente, ya que, puede llegar a ser tal vez solo curiosidad, pero esta refleja una disposición inicial hacia el cuidado del otro. Cuando ocurren otras circunstancias los estudiantes optan por pedir ayuda ante lo que observan a personas mas grandes que sienten que podrían solucionar lo ocurrido.

Habilidades sociales

En la interacción diaria, los niños se relacionan de forma frecuente entre ellos como con la docente. Aunque, estas relaciones son inestables y no llegan a ser un lazo tan fuerte: en algunos días juegan e interactúan sin ningún problema, mientras que en otros casos ocurren ciertas discusiones o no están con un buen estado anímico, prefieren no interactuar entre ellos, Además, la docente nos comentó que los conflictos suelen resolverse con dificultad, recurriendo en muchos casos a actitudes negativas, entonces ella debe intervenir tratando de resolver los problemas y comunicando a las familias cuando es necesario.

Toma de decisiones responsables a través del juego

La docente nos comentó que ha podido identificar que los juegos y actividades lúdicas generan entusiasmo y compromiso en los niños, pero no siempre escogen las mejores opciones de cómo actuar mientras se relacionan, uno de estos juegos que menciona son rompecabezas, sopas de letras, dibujos, juegos con tarjetas o actividades en la pizarra mágica. Estas dinámicas, al ser guiadas paso a paso, permiten que los estudiantes participen con interés, pero como menciona por el entusiasmo de querer participar suelen comportarse de manera en la que no piensan antes de actuar y pueden llegar a alterarse y no escoger bien cómo comportarse, aun así se trata de hacer todo lo posible para que todo lo que se realice se lleve con calma.

Triangulación de los resultados

Para validar los resultados de esta investigación, se realizó una triangulación metodológica entre los datos cuantitativos obtenidos a través del pretest y postest con la ayuda del cuestionario administrado y los resultados cualitativos sacados del grupo focal con los representantes y de la entrevista semiestructurada aplicada a una docente del nivel de segundo de básica. Esta triangulación permitió contrastar y entender los hallazgos en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes, con la finalidad de fortalecer la interpretación de los datos desde diferentes perspectivas. A continuación, se muestra el resumen de los principales hallazgos según cada fuente, organizados por cada una de las competencias presentado en la tabla 3.

Tabla 3

Triangulación de datos: análisis e interpretación de resultados

Competencias socioemocionales	**Resultados cuantitativos (Cuestionario administrado)**	**Resultados Cualitativos**		**Interpretación final**
		Grupo focal (representantes)	**Entrevista semiestructurada(docente)**	
Autoconciencia	La media sube de 4,39 a 7,06; mejora en todos los demás indicadores.	Se evidencia mayor expresión emocional. Algunos niños piden ayuda o utilizan estrategias lúdicas para comunicar lo que sienten.	Los estudiantes aún muestran dificultad para expresar emociones; reaccionan con llanto o agresión.	Hay avances en la autoconciencia, aunque no siempre son evidentes en el aula. Las familias perciben más mejoras que la docente.
Automotivación	La media pasa de 3,28 a 6,39; menor dispersión y mejores puntuaciones.	Los niños se esfuerzan más en las tareas escolares y del hogar. Se motivan por obtener resultados positivos.	Persisten reacciones impulsivas; excluyen a sus compañeros según su estado emocional. Se intenta dialogar, pero existe cierto grado de agresividad.	Mejora en la automotivación observable en el hogar; en el aula se refleja más la dificultad en regular sus emociones. Avance con desafíos.
Conciencia del otro (empatía)	Media de 4,94 a 6,94; los indicadores mejoran.	Los niños muestran preocupación por sus compañeros o hermanos; hay comportamientos prosociales.	Los estudiantes se acercan a preguntar qué pasó; puede ser por curiosidad, pero muestran disposición de cuidar del otro.	Se reconocen señales de empatía en desarrollo. Se coincide en que hay una disposición positiva que debe fortalecerse para llegar a una mejora.

Habilidades sociales	Media de 4,61 a 7,11; la moda sube de 5 a 8; mejora en todos los indicadores.	Mejores relaciones con pares y adultos. Disminuyen los conflictos y hay más respeto por respetar los turnos cuando interactúan.	Relaciones frecuentes pero variables; los conflictos aún requieren intervención docente o familiar.	Coincidencia en que hay avances, aunque no siempre sostenidos. Las habilidades sociales están en fortalecimiento que se debe trabajar constantemente.
Toma de decisiones responsables	La media sube de 4,56 a 7,17; mejora estadística importante.	Considerada la competencia con menos avance. Se observan pocos casos donde reflexionan antes de actuar, pero si existe evidencia.	La docente menciona que, durante el juego, los niños actúan sin pensar o de forma precipitada y se alteran con facilidad.	A pesar de las cifras positivas, en la práctica esta competencia no se manifiesta de forma autónoma. Requiere tener una guía y más acompañamiento.

Nota. Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2025).

En conclusión, la triangulación de los resultados nos ayudado a evidenciar una alta relación entre los datos cuantitativos y cualitativos, especialmente en las competencias de autoconciencia, automotivación, conciencia del otro y habilidades sociales, donde se puede observar avances positivos tanto en las cifras como en las percepciones de los representantes y la docente. Sin embargo, en la competencia de toma de decisiones responsables se observa una inconformidad: a pesar del progreso cuantitativo, los datos cualitativos muestran que esta habilidad aún no se manifiesta constantemente en situaciones que suceden día a día. En conjunto, estos resultados confirman la efectividad de la intervención y muestran la importancia de continuar reforzando el desarrollo de estas competencias socioemocionales desde un enfoque integral y combinado entre la escuela y la familia.

Discusión de resultados

En primera instancia, se puede apreciar que el análisis muestra un aumento significativo en la autoconciencia y la automotivación, acompañado de una disminución en la desviación estándar, lo que indica que los valores se volvieron más homogéneos. Estos resultados corresponden o tienen mucha concordancia con los logrados en estudios de Ayala et al. (2025), que han demostrado la eficacia de las estrategias didácticas lúdicas en el desarrollo de estas habilidades; incluso la postura del autor sostiene que es mediante las actividades lúdicas que los estudiantes en edad escolar primaria desarrollan la capacidad de expresar emociones y mejoran su autoestima.

De igual manera, los resultados del presente estudio son coherentes con los criterios de Vélez & Quinteros (2025), que indican que la imposición de métodos lúdicos en la enseñanza, entre ellos la gamificación, es estadísticamente significativa en la mejora de la motivación internalizada del estudiante. De hecho, en gran proporción del estudiantado encuestado que experimentaron gamificación en la educación, consideran que una clase es positiva e interesante de acuerdo con su experiencia previa. Del mismo modo, la perspectiva de Quezada et al. (2025), señala que la innovación en los materiales didácticos usada como estrategia lúdica potencia el aprendizaje y las competencias socioemocionales del alumnado.

Por otro lado, el presente estudio también ha determinado que el incremento promedio en la conciencia sobre los demás demuestra una mejora en la empatía y la habilidad de tomar la perspectiva de otro. Este desarrollo es apoyado por estudios de López (2005), sobre la relevancia de las estrategias lúdicas en fomentar la empatía de los niños. De hecho, en su análisis sobre la educación emocional en la infancia se menciona que la habilidad de identificar los sentimientos y emociones de otros es esencial para la progresión de la empatía y las habilidades sociales.

En otro aspecto, el incremento en la media de habilidades sociales, como el bienestar psicológico, denota un progreso significativo en cuanto a la habilidad de los estudiantes para interactuar efectivamente con sus pares. Este descubrimiento es consistente con la literatura que sugiere que las estrategias de juego ayudan a aumentar el desarrollo apropiado de habilidades sociales en los niños. Por ejemplo, la investigación de Arrocha & Esteves (2025)acerca del aprendizaje colaborativo, concuerda significativamente con la evidencia de la presente investigación, dado que indica que la colaboración se asocia con un crecimiento exponencial de habilidades sociales, empatía y respeto, lo cual conduce a una interacción más positiva entre los estudiantes en el aula.

Por otro lado, la presente investigación determinó que un aumento de la puntuación promedio en la toma de decisiones responsables, la cual se enmarca como un progreso en la habilidad de los estudiantes para decidir entre comportamientos éticos y no éticos. Esta idea toma fuerza o se respalda por los aportes de Torres (2025), mediante investigaciones sobre la efectividad de las estrategias lúdicas para capacitar a los niños a considerar oportunidades antes de decidir tomar en serio una oportunidad. Por ejemplo, en un estudio sobre cómo las emociones influyen en el aprendizaje, se destaca que una buena gestión de las emociones influye en la toma de decisiones y el aprendizaje de los niños.

Frente a lo expuesto se puede enfatizar que los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con las tendencias mencionadas en los estudios anteriormente citados sobre el uso de estrategias didácticas lúdicas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en estudiantes de 2.º EGB. La incorporación de elementos

lúdicos, el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y la consideración del contexto educacional y familiar son elementos fundamentales para promover un desarrollo integral en los estudiantes. Así también, la adecuación de las estrategias a las necesidades de los estudiantes es relevante para potenciar su efectividad.

En otro aspecto, los hallazgos cualitativos logrados en la investigación demuestran desarrollos significativos en la autoconciencia y motricidad, así como en las habilidades sociales y de automotivación. A pesar de ello, la competencia en el proceso cognitivo del acto, como la toma de decisiones responsable, sigue siendo el indicador más bajo y, por lo tanto, está en mayor necesidad de apoyo y desarrollo continuo en el contexto familiar-escolar. Ante ello, es importante destacar que estos resultados concuerdan con el actual avance científico en cuanto a la eficacia de las estrategias lúdicas para el fomento de las competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica. Al respecto, aportes como el de Quezada et al. (2025), comparten los resultados de una experiencia educativa donde se aplicaron materiales didácticos innovadores como estrategia lúdica en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes de secundaria. Para el caso particular, se realizó una experiencia educativa de la que se pudieron obtener datos que confirman que la incorporación de elementos lúdicos y herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitió fomentar habilidades socioemocionales, como la autoconciencia y la resolución de conflictos.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En la actualidad los desafíos que enfrentan niños, jóvenes y adultos evidencian una necesidad de transformación. En este sentido, el marco Curricular Competencial de Aprendizajes (Ministerio de educación del Ecuador, 2023), plantea el proceso de formación en términos del desarrollo de la capacidad del estudiante en niveles de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse de manera efectiva en cualquier entorno. La promoción de competencias socioemocionales se presenta como uno de los componentes integrales y transversales del proceso educativo integral. Estas competencias: autorregulación, autoconciencia, habilidades para la vida social, conciencia social y toma

de decisiones responsables, constituyen un conjunto integral de conocimientos, habilidades y actitudes que producen efectos positivos sobre el bienestar personal y social. Por lo tanto, la tarea de la escuela es el punto de partida en la promoción de estas cualidades a una edad temprana, a través de la labor no solo de fortalecer lo cognitivo, sino también el componente ético-emocional de una persona.

Múltiples estudios han puesto en evidencia que el juego, es una herramienta pedagógica cuando se utiliza de forma estructurada y significativa. De este modo, a través de estrategias didácticas lúdicas, los docentes pueden crear ambientes que fortalezcan el aprendizaje cognitivo, pero también el desarrollo social y emocional de sus estudiantes. Sin embargo, existe una visión limitada de su uso, limitándolo a las horas de receso o como una recompensa para generar un buen comportamiento, mas no como una herramienta de intervención educativa viabilizado desde un aporte pedagógico y curricular. En este apartado se presenta el proceso de creación de la propuesta, desde su fundamentación teórica desde el punto de vista pedagógico, didáctico y curricular, hasta su descripción y estructura.

La creación de esta propuesta de intervención tiene como objetivo proporcionar una recopilación organizada de ideas y actividades que aborden la necesidad de incorporar el juego de forma intencional y reflexiva en el aula, a fin de desarrollar las competencias psicosociales para los estudiantes de segundo grado de educación general básica. El concepto subyacente es apoyar la labor de los docentes para que las implementen con sus alumnos, alineados con los principios curriculares de manera tal que los aprendizajes sean significativos y perdurables en el tiempo. A través de las actividades, se puede planificar cómo se observará a los niños y niñas, identificando, gestionando y expresando sus emociones, y relacionándose positivamente con sus pares, ilustrando la vinculación entre teoría, currículo, actividades y resultados.

Objetivo general

Promover el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 2do EGB mediante la implementación de estrategias didácticas lúdicas.

Objetivos específicos

- Identificar las competencias socioemocional presentes en el aula.

- Seleccionar estrategias didácticas lúdicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

- Diseñar actividades lúdicas que respondan al desarrollo de cada competencia socioemocional.

- Elaborar formas de evaluación para valorar los avances en el aspecto socioemocional durante la implementación de la propuesta.

Fundamentación teórica

El desarrollo socioemocional se refiere a la adquisición de habilidades que permitente al niño entender sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones consientes. Desde el modelo CASEL se identifican cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). Dichas competencias se relacionan directamente con los componentes del currículo ecuatoriano, que se enfoca en facilitar el crecimiento holístico del estudiante a través de habilidades, conocimientos y actitudes.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no es una acumulación pasiva de conocimientos, sino un proceso activo de configuración en interacción con el entorno. Según el criterio de Villamizar (2021), considera la modalidad de juego inherente al proceso de aprender en la infancia; en otras palabras, en el juego, un niño ajusta y asimila la realidad para comprenderla. Basado en esta argumentación, se reconoce el modelo lúdico-didáctico como la estructura esencial y clave que no solo fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también proporciona capacidad emocional y social. En consecuencia, integro bien la teoría en mi práctica educativa.

Según el Ministerio de Educación (2023), enfatiza en el perfil de egreso del Subnivel Elemental de EGB, expresa que el estudiante debe fomentar “habilidades

socioemocionales que le permitan reconocerse y expresarse con respeto hacia sí mismo y hacia los demás, ejercer sus derechos, asumir sus responsabilidades y actuar con honestidad" (p. 5). En ese marco, la propuesta es completamente compatible con el currículo basado en competencias, que se refiere al aprendizaje a través de la activación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales.

La conexión se respalda empíricamente en varios estudios. Intriago et al. (2024), muestra que los talleres lúdicos organizados aumentan la expresión emocional, la empatía y la capacidad de resolver conflictos pacíficamente. De manera similar, Lozado y Pacheco (2022) descubrieron que las estrategias lúdicas promueven la colaboración, la regulación emocional y una armoniosa coexistencia. Por lo tanto, los datos recopilados validan esta ambigüedad de que un enfoque lúdico puede fortalecer las competencias socioemocionales en el contexto del currículo ecuatoriano.

En definitiva, se puede dilucidar que la presente propuesta se sustenta tanto teórica como empíricamente en la introducción del juego como recurso didáctico esencial dentro del Currículo Nacional Basado en Competencias, logrando establecer una coherente relación entre la teoría, la práctica pedagógica observada y plasmada, y los resultados directamente observables en el aula. De esta forma, el abordaje lúdico se constituye como una efectiva herramienta pedagógica destinada a fomentar en los estudiantes, de forma simultánea, habilidades cognitivas, así como dimensiones afectivas, sociales y ético-valóricas necesarias en su formación integral.

Metodología

La presente propuesta se enmarca dentro de un enfoque mixto con diseño de investigación acción educativa, ya que busca transformar la práctica educativa a través de la implementación de estrategias didácticas lúdicas orientadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El contexto de aplicación fue el aula de 2do EGB, conformada por 28 estudiantes que oscilan entre los 6 y 7 años de edad. Las actividades lúdicas fueron implementadas con

la totalidad del grupo, en un periodo de dos semanas. Se trabajaron 3 talleres la semana uno y 2 en la segunda. Para la recolección de datos, se trabajó con una muestra intencional de 18 estudiantes, cuyos representantes legales firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio. A partir de esta muestra, se realizó un cuestionario aplicado para registrar cuantitativamente el desarrollo de competencias socioemocionales.

El tratamiento experimental consistió en la aplicación de cinco actividades lúdicas, Cada una abordó una competencia: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Estas actividades fueron planificadas para implementarse en sesiones de 20 minutos, integrando el juego, la creatividad y la reflexión como herramientas pedagógicas fundamentales. A continuación, se describen los cinco talleres aplicados:

Primer Taller

, Fue denominado “El mimo emocional”, estuvo enfocado en la competencia de autoconciencia. A través de esta actividad, los estudiantes aprendieron a reconocer y expresar sus propias emociones utilizando el lenguaje corporal. La dinámica comenzó con una breve explicación sobre qué es un mimo, seguida de una representación libre de emociones mostradas en tarjetas, que los niños debían interpretar mediante gestos. Posteriormente, se les entregó una ficha con ilustraciones de mimos y se les pidió que dibujaran dos emociones que experimentan en su vida cotidiana. Esta propuesta permitió que los niños conectaran con sus vivencias internas, desarrollando habilidades para identificar y comunicar lo que sienten.

Segundo Taller

Titulado “Miedos divertidos”, trabajó la competencia de autorregulación emocional. La actividad se centró en transformar emociones negativas, como el miedo, en pensamientos positivos mediante el arte y la imaginación. Los estudiantes comenzaron dibujando aquello que les provocaba temor. Luego, se les pidió reinterpretar ese miedo de manera divertida, visualizándolo como personajes o situaciones graciosas. Finalmente, compararon ambos dibujos y crearon un collage colectivo para compartir sus

transformaciones emocionales. Esta experiencia les permitió resignificar sus miedos desde una perspectiva lúdica y creativa, promoviendo estrategias de regulación emocional.

Tercer Taller

llamado “En sus zapatos”, se enfocó en la conciencia social, fomentando la empatía y la comprensión hacia las emociones de los demás. A través del uso de zapatos grandes fijados al suelo y tarjetas con situaciones cotidianas, los estudiantes realizaron juegos de roles en grupos pequeños. Cada grupo representó una situación social que debía resolverse positivamente, poniéndose “en los zapatos” de otra persona. Al final, un miembro del grupo compartía cómo resolvieron la situación, reflexionando colectivamente con sus compañeros. Esta metodología permitió desarrollar habilidades de escucha activa, cooperación y comprensión de distintas realidades emocionales.

Cuarto Taller

Denominado “Mi semáforo mágico”, fue diseñado para fortalecer las habilidades sociales, específicamente la capacidad de tomar decisiones adecuadas en situaciones emocionales. A partir de una visualización guiada, los niños imaginaron una experiencia conflictiva y luego construyeron su propio semáforo emocional en una hoja: en el color rojo dibujaban o escribían lo que sentían, en el amarillo sus opciones, y en el verde la mejor decisión posible. Esta herramienta visual y creativa permitió a los estudiantes internalizar un proceso de autocontrol y reflexión antes de actuar, además de fomentar la comunicación emocional y la toma de decisiones adecuadas dentro de su entorno escolar.

Quinto Taller

Se lo llamo “El camino correcto” trabajó la toma de decisiones responsables. La actividad partió con la narración de un cuento titulado “La aventura de los exploradores”, en el cual tres personajes debían elegir entre dos caminos con distintas consecuencias. Luego, los niños reflexionaron sobre cuál camino elegirían y por qué. Posteriormente, representaron gráficamente su decisión, el recorrido y sus emociones durante la experiencia. Esta actividad no solo promovió la toma de decisiones reflexiva, sino que también permitió a los estudiantes proyectar sus elecciones en un contexto simbólico y

narrativo, desarrollando así la conciencia de las consecuencias que pueden derivarse de sus actos.

En conjunto, estos cinco talleres no solo favorecieron el desarrollo de competencias socioemocionales clave, sino que también evidenciaron cómo el juego y la creatividad pueden ser aliados estratégicos en la construcción de aprendizajes significativos y en la formación integral del estudiante.

ACTIVIDADES

La propuesta se distingue por integrar el juego como herramienta de intervención pedagógica, promoviendo la convivencia armónica, el bienestar emocional, la inclusión, la participación, la motivación y el respeto a los demás. Además, se enfoca en que el/la docente pueda crear un espacio seguro para que sus alumnos tengan la oportunidad de expresarse, equivocarse, aprender sobre sus emociones y las de los demás de una manera libre. A continuación, se presentará de acuerdo a como esta está organizada y posteriormente su planificación mediante la tabla 4.

Tabla 4

Actividades didácticas lúdicas propuestas.

	ACTIVIDAD	**PARTICIPANTES**	**RECURSOS**	**TIEMPO**
1	El mimo emocional	Todos los estudiantes	Tarjetas de las emociones Lápices para colorear Ficha interactiva	20 min
2	Miedos divertidos	Todos los estudiantes	Hojas de papel Lápices de colores	20 min
3	En sus zapatos	Todos los estudiantes	Zapatos Tarjetas con situaciones cotidianas	20 min
4	Mi semáforo mágico	Todos los estudiantes	Ficha interactiva Lápiz	20 min
5	El camino correcto	Todos los estudiantes	Hojas de papel	20 min

			Lápiz	

Nota. Fuente: Elaboración Propia.

Autoconciencia

Actividad: El mimo emocional

Objetivo general: Desarrollar la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones y pensamientos.

Objetivo específico: Identificar y expresar emociones básicas mediante palabras movimientos o gestos corporales.

Duración: 20 minutos

Materiales:

Tarjetas de las emociones (Ver anexo 1)

Ficha del mimo emocional (Ver anexo 1)

Lápices de colores

Descripción:

Esta actividad puede ser trabajada tanto dentro como fuera del aula.

Para empezar el docente dará una explicación sobre que es un mimo. Luego les indicará a los estudiantes que se va a mostrar una tarjeta con diferentes emociones y ellos deberán representarla mediante movimientos o gestos corporales. (10 min)

Finalmente se entregará una ficha con 2 mimos emocionales y se indicará que deberán dibujar el rostro de sus mimos con 2 emociones diferentes que estén presentes en sus día a día. (10 min)

Autorregulación

Actividad: Miedos divertidos

Objetivo general: Fortalecer la capacidad de gestionar emociones y comportamientos de manera adecuada ante diversas situaciones.

Objetivo específico: Desarrollar estrategias creativas para transformar emociones negativas en pensamientos positivos.

Materiales:

Hojas de papel bond

Pinturas y lápices

Papelógrafo

Cinta o pegamento

Duración: 20 minutos

Descripción:

El docente deberá pedirles a los estudiantes que dibujen en algo que les genere miedo (ej: ¨Ahora vamos a cerrar los ojos y vamos a pensar en algo que nos da mucho miedo. Igual es algo que nos da miedo por la noche o puede ser el perro del vecino o las arañas…¨).

Después de haberlo dibujado se les pedirá que imaginen a ese objeto o animal de una forma divertida (ej: ¨Ahora vamos a pensar en una película graciosa donde as arañas van con patines y se resbalan, y ya no nos dan miedo; el perro es de gomita y nos lo queremos comer, y el monstruo del armario es suave y queremos saltar sobre él… etc.¨).

Como penúltimo paso deberán dibújalo en la otra mitad de la hoja aquel miedo tal y como lo ven cuando se lo imaginaron de forma divertida. Al finalizar realizaremos un collage colectivo con el fin de observar como los demás transformaron sus miedos.

Conciencia social

Actividad: En sus zapatos

Objetivo general: Fomentar la empatía y la comprensión hacia los sentimientos y emociones de los demás.

Objetivo específico: Identificar las emociones y necesidades de los demás a partir de situaciones cotidianas mediante el juego de roles.

Duración: 20 minutos

Materiales:

Zapatos grandes (Ver anexo 2)

Cinta doble cara

Tarjetas con diferentes situaciones (Ver anexo 2)

Descripción:

Esta actividad tiene como propósito ayudar a los estudiantes a desarrollar empatía poniéndose en el lugar de otra persona a través del juego de roles. Para comenzar, el docente colocará en el centro del aula los zapatos grandes. Estos serán fijados al suelo con cinta doble cara para evitar que se deslicen.

Se les dividirá por grupos de tres en donde cada grupo tendrá una situación determinada que leerán con ayuda del docente y que deberán resolver de manera positiva. (10 min). Para finalizar uno de los integrantes pasará a colocarse en los zapatos, el docente compartirá con la clase la situación asignada y el estudiante compartirá como resolvieron la situación.

Juan se le cayó su helado” *o* “A María nadie la eligió para jugar¨ perdió un juguete.

Habilidades sociales

Actividad: Mi semáforo mágico

Objetivo general: Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones de forma responsable, pensando antes de actuar.

Objetivo específico: Guiar a los niños para que identifiquen emociones, opciones y elijan lo correcto usando un recurso visual y creativo.

Duración: 20 minutos

Materiales:

Hojas blancas

Lápices de colores o crayones

Papel rojo, amarillo y verde o pintado por los estudiantes

Tijeras y pegamento

Imagen o dibujo grande de un semáforo en el pizarrón (opcional)

Desarrollo:

Se iniciará la actividad con una breve visualización guiada. Se les dirá a los estudiantes que cierren los ojos e imaginen una situación cotidiana que les cause una emoción fuerte, como cuando un amigo no quiere compartir un juguete. Luego se les dice que tienen un "semáforo mágico" en su mente que los ayuda a decidir qué hacer cuando sienten enojo, tristeza o confusión. Después, cada niño dibuja un semáforo en su hoja con tres círculos: rojo, amarillo y verde. En el color rojo escriben o dibujan qué sienten; en el amarillo, las opciones que pueden pensar antes de actuar; y en el verde, la decisión correcta o positiva que eligen tomar. Si los estudiantes aún no escriben con fluidez, pueden usar dibujos y el docente puede ayudarlos con palabras clave. Para cerrar la actividad algunos niños comparten su semáforo con el grupo. Se reforzará con mensajes positivos y

recordando que todos podemos usar nuestro “semáforo mágico” para detenernos, pensar y tomar buenas decisiones en cualquier momento.

Toma de decisiones responsables

Actividad: El camino correcto

Objetivo general: Desarrollar la capacidad de tomar decisiones responsables en situaciones cotidianas.

Objetivo específico: Reflexionar de forma creativa sobre las consecuencias de sus decisiones.

Duración: 20 minutos

Materiales:

Hojas de papel

Lápices de colores.

Desarrollo:

Para desarrollar esta actividad, se iniciará narrando el cuento de “La aventura de los exploradores”

La aventura de los exploradores

En un pueblo muy cerca de la ciudad vivían tres amigos: Ana, David y Sofía. Cada sábado se reunían para jugar cerca de un bosque mágico. Un día, muy temprano, decidieron convertirse en exploradores y buscar un tesoro escondido dentro del bosque.

Al caminar por los árboles, encontraron a un viejo búho que les dijo:
Si quieren encontrar el tesoro, deberán tomar decisiones muy importantes. ¡El camino no será fácil!

Ellos agradecieron al búho y siguieron caminando. Al poco tiempo, llegaron a una parte donde el camino se dividía en dos. Había dos letreros:

El primer camino era corto, pero estaba lleno de animales peligrosos y sonidos extraños.

El segundo camino era largo, pero tranquilo. Solo necesitaban caminar con paciencia y ayudarse entre ellos.

Los tres amigos se miraron y se preguntaron:
¿Cuál camino deberíamos tomar?

Y aquí termina la historia… ¡porque ahora tú decides cómo sigue!

Luego de narrar el cuento en voz alta, con expresividad, mostrando imágenes o usando gestos para mantener la atención. Al finalizar, se hará preguntas como:

¿Qué camino elegirías tú: ¿el corto y peligroso, o el largo y seguro?

¿Por qué tomarías esa decisión?

Al terminar la actividad el niño recibe una hoja en blanco y dibuja el camino que eligió y cómo cree que termina la historia. Puede dibujar si encontró el tesoro, qué vio en el camino, cómo se sintió, etc. Para finalizar Algunos estudiantes comparten sus dibujos. Y se cerrara con preguntas breves como:

¿Pensaste bien antes de elegir tu camino?

¿Cómo te sentiste con tu decisión?

¿En la vida real también es importante pensar antes de decidir?

Evaluación

La evaluación de la propuesta se realizó con el fin de observar el impacto de las estrategias lúdicas en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes. Para ello, se utilizaron instrumentos que permitieron triangular la información y obtener una mayor validez en los hallazgos.

En primer lugar, se implementó el cuestionario administrado, organizado por cada una de las cinco competencias, el cual permitió valorar el desempeño de los estudiantes antes y después de cada actividad. Además, con el fin de obtener una visión más amplia sobre el impacto de la propuesta, se organizó un grupo focal con los representantes de los estudiantes evaluados, realizado después de la implementación. En este espacio se recogió las percepciones sobe los cambios observados en el comportamiento, la expresión y las habilidades sociales de los estudiantes en el entorno familiar.

Finalmente, se puede considerar el uso de rúbricas descriptivas que incluyan indicadores observables y contextualizados de acuerdo al nivel en el que se encuentran los niños, registros anecdóticos y diarios de campo elaborados por el investigador durante la aplicación de las actividades. También se considera necesario tomar una retroalimentación por parte del docente del aula, para obtener observaciones clave sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en la intervención y después de ella. De esta manera se garantiza una valoración integral para comprender con profundidad la efectividad de las estrategias y la mejora continua.

Validación

El siguiente apartado presenta el resultado obtenido de la valoración de la propuesta de guía didáctica. La misma fue sometida a este proceso con la finalidad de asegurar su pertinencia, coherencia y aplicabilidad en el contexto educativo. Para ello, se contó con la revisión de un docente profesional con experiencia en el nivel de EGB, quien evaluó cada componente de esta guía: título, objetivo general y específico, duración, materiales y descripción. Como resultado de esta validación, se concluyó que la propuesta cumple con

los criterios necesarios para su implementación, tomando en cuenta su enfoque lúdico. Anexo 4

Aplicación

La aplicación de esta propuesta se dio a través de cinco talleres didácticos con enfoque lúdico, con el fin de fortalecer las competencias socioemocionales en cada uno de uno de ellos, desarrollándose de manera secuencial. La implementación se realizó dentro del aula fomentando el ambiente participativo y dinámico, aportando un aprendizaje activo y a su vez el desarrollo integral de los niños. Para su respaldo metodológico y para evidenciar su implementación se incluirán las evidencias en el siguiente anexo. (ver Anexo 6)

Sostenibilidad

Para garantizar la sostenibilidad y continuidad de la propuesta, se propone integrarla dentro de la planificación curricular, a través del área de acompañamiento o tutoría. Además, es importante tener en cuenta que en el Currículo Nacional Basado en Competencias del Ecuador (2023) plantea que las instituciones educativas, pueden considerar la implementación de un área complementaria, siempre y cuando sea impartida con recursos propios y cuente con la aprobación dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, para fortalecer el sostenimiento de la propuesta, se ha desarrollado una guía que contiene las actividades diseñadas, sus objetivos y sus orientaciones metodológicas. Lo que permite su réplica, adaptación y mejora continua.

Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar que el uso de estrategias didácticas lúdicas contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales en niños y niñas de segundo de EGB. Mediante el cumplimiento de los objetivos planteados, se pudo tener un análisis teórico y práctico sobre como el juego cuando es intencionado y planificado pedagógicamente, se transforma en una herramienta eficiente para fomentar la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

En respuesta al objetivo general, se concluye que, para fortalecer al desarrollo de las competencias socioemocionales, la implementación de talleres basados en dinámicas como juegos de roles, cuentos participativos, juegos simbólicos, etc. Permiten generar espacios donde los estudiantes pudieron expresar sus emociones, reflexionar sobre su comportamiento y fortalecer la convivencia entre sus pares y sus docentes. Estas estrategias resultaron motivadoras, accesibles y adaptables al contexto educativo actual.

Los resultados obtenidos muestran que a través de los talleres lúdicos los niños tienen avances notables en su capacidad para establecer vínculos positivos con sus pares, identificar sus emociones y tener mayor autocontrol a la hora de resolver conflictos. Así mismo, demuestra que se fortalece el rol docente como guía emocional, al implementar procesos de acompañamientos más respetuosos, humanos y empáticos en el aula.

Por otro lado, desde la perspectiva práctica, la propuesta de actividades lúdicas presentada en esta investigación representa un aporte al quehacer pedagógico de los docentes de este subnivel. Además, esta guía puede ser utilizada y adaptada de acuerdo al contexto escolar, con el fin de promover aprendizajes no solo académicos, si no también generar aprendizajes integrales para la vida de los estudiantes dentro y fuera de la comunidad educativa.

Si bien el estudio cumplió con los objetivos propuestos, se reconoce como limitación el hecho de que el tiempo de aplicación fue durante un periodo corto y se recopilo información con un grupo reducido. Por ello, se sugiere para futuras investigaciones trabajar con muestras y periodos más amplios, que permitan evaluar el impacto de estas estrategias largo plazo en la formación socioemocional de los niños y niñas.

Finalmente, se destaca que trabajar lo socioemocional desde la lúdica es una necesidad educativa primordial. En el contexto actual, marcado por la falta de habilidades para la convivencia, los conflictos escolares, aislamiento, etc. La educación socioemocional pasa a ser un eje fundamental en el desarrollo humano. Dedicar tiempo en fortalecer estas

competencias desde los primeros años de escolaridad reviene problemas graves como la deserción, el acoso, la violencia, etc. Por ello, educar desde el vínculo y la reflexión permite formar ciudadanos más respetuosos y consientes para crear una sociedad más justa y resiliente.

Recomendaciones

- Incluir las actividades lúdicas en la planificación docente, considerando el desarrollo integral del estudiante como prioridad educativa.

- Fomentar espacios de formación para docentes, orientados en fortalecer sus competencias y en diseñar e implementar estrategias que promuevan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

- Diseñar rincones emocionales dentro del aula, donde los estudiantes puedan gestionar sus emociones mediante recursos lúdicos.

- Trabajar con los representantes y familias en la formación socioemocional, mediante talleres o el dialogo participativo que permitan comprender y apoyar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

- Replicar esta propuesta en otros niveles para analizar su efectividad a lo largo de la escolaridad y adaptar las estrategias de acuerdo a cada nivel.

- Realizar investigaciones con muestras más amplias para generalizar resultados e identificar como influyen otras variables como el contexto cultural, nivel socioeconómico, etc.

Referencias Bibliográficas

Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación, 6*(3), 61-79. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002

Arrocha, S. S., & Esteves, R. M. (2025). Aprendizaje colaborativo: Un camino hacia la inclusión real y significativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(3), 1-14. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4023

Ayala, B. J., Yungán, J. B., Carlosama, B. G., & Quezada, R. E. (2025). El aprendizaje por proyectos lúdico-cooperativos: Revisión sistemática de metodologías adaptadas al desarrollo de estudiantes de 1ro a 7mo de EGB. *ASCE, 4*(2). https://doi.org/10.70577/ASCE/691.711/2025

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2020). *La educación emocional: Un desafío educativo para el siglo XXI.* Editorial Octaedro. https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103. https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x

Calzada Alfaro, R., & Patiño Domínguez, H. A. M. (2022). Competencias emocionales para la toma responsable de decisiones en estudiantes de telebachillerato en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *2*(2), 115-138. https://doi.org/10.48102/rieeb.2022.2.2.37

Carazas Durand, C. R., Palomino Chacón, C., & Barrios Sánchez, F. (2024). Habilidades sociales en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom, 5*(4), 1-11. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3719

Cárdenas, J., & Pérez, F. (2017). La función del juego con objetos en la construcción del pensamiento infantil. *Revista Educación y Humanismo, 19*(31), 88–104.

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/

Cevallos, M., & Cañizares, D. (2021). El juego simbólico como recurso pedagógico para el desarrollo de la expresión oral. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *6*(1), 55–66.

Cohen, J. (2005). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, *75*(2), 201-237. https://www.researchgate.net/publication/237624139_Social_Emotional_Ethical_and_Academic_Education_Creating_a_Climate_for_Learning_Participation_in_Democracy_and_Well-Being

Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una opción metodológica cualitativa en educación. *Revista de Educación*, *14*(27), 95–112. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). SAGE Publications. https://books.google.com.ec/books/about/Designing_and_Conducting_Mixed_Methods_R.html?id=eTwmDwAAQBAJ&redir_esc=y

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education*

Journal, 40(3), 137–143. https://www.researchgate.net/publication/233755854_Early_Childhood_Teachers_as_Socializers_of_Young_Children's_Emotional_Competence

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.https://books.google.com/books/about/The_Research_Act.html?id=gfS1AAAAIAAJ

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide. https://revistas.um.es/educatio/article/view/99

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. https://adrvantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf

Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2015). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* ASCD. https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2020). La importancia de la inteligencia emocional en la educación. *Revista de Educación, 392*(2), 7-24. https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa (*5.ª ed.). Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

García Calvente, M. M., & Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria, 25*(3), 181–186. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670078485X

Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. Macmillan. https://books.google.com.ec/books/about/Teacher_and_Child.html?id=BAIKAAAAMAAJ&redir_esc=y

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Gómez Sánchez, L. (2022). *Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación primaria: Un programa de intervención basado en mindfulness* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314661

Gordon, M. (2005). *Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Thomas Allen & Son. https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2008-v48-n2-Gordon.pdf

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474. https://psycnet.apa.org/record/2003-05959-009

Guevara, C., Ordóñez, L., & Ramos, K. (2021). Aprendizaje socioemocional en preescolar: Un enfoque basado en la cooperación y el juego. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, *19*(2), 145–160. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e26.pdf

Gutiérrez, J., Yangora, E. & Alvarez, A.(2025). Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias socio-emocionales en el contexto escolar de la Educación Básica. *Sinergia Académica*, *8*(2), 162-179. https://doi.org/10.51736/sa

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 27.0) [Software de computadora]. IBM Corp. https://www.ibm.com/products/spss-statistics

Intriago Giler, D., Casa Mayorga, S., Hernández Pinargote, V., Sornoza Medina, D., y Cedeño Córdova, S. (2024). Estrategia lúdica para desarrollar las competencias emocionales en niños y niñas de tercer año de educación general básica. *Revista Ciencia Latina*, *8*(4), 7733-7746. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12945

Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. University of Chicago Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1209603

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://psycnet.apa.org/record/2010-06906-015

Jiménez, M., López, J., & García, P. (2021). Estrategias innovadoras para la enseñanza de competencias socioemocionales en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(1), 95-112. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7941182.pdf

Lantieri, L., & Goleman, D. (2008). *Building emotional intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children*. Sounds True. https://books.google.com.ec/books?id=7lSzEAAAQBAJ&source=gbs_book_other_versions_r&cad=1

López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 153-167. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf

Lozado Torres, E. L., & Pacheco Montesdeoca, R. A. (2022). *Aprendizaje basado en juegos, estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en segundo año de EGB, Unidad Educativa Sayausí*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Educación del Ecuador]. https://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2931

Lumivero. (2023). *NVivo* (Versión 14) [Software de computadora]. https://lumivero.com/products/nvivo/

Macas Ochoa, M., et al. (2023). Impacto de las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa, 15*(2), 40-58. https://revistaconcordia.org/article/view/110

Macas, C., Macas, M., Piñera, Y., y Martínez, R., (2025). Estrategia lúdica para desarrollar habilidades en estudiantes de quinto grado. *Reincisol, 4*(8), pp. 1772-1795. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)1772-1795

Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes: apoyo docente, padres y madres. *Revista Electrónica Educare*, *22*(1), 1–25.

https://www.researchgate.net/publication/321381661_Competencias_emocionales_y_toma_de_decisiones_responsable_en_preadolescentes_con_el_apoyo_de_docentes_padres_y_madres_de_familia_Un_estudio_comparativo_en_estudiantes_de_4_a_6_ano_de_educacion_primari

Meléndez, J. (2025). Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria. *Revista InveCom, 5*(4), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.14788725

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023, 21 de noviembre). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A: Marco Curricular Competencial de Aprendizajes* [PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Currículo Nacional basado en competencias: Educación General Básica*. Quito, Ecuador.

Morales, C. (2013). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, (93), 287-315. https://www.redalyc.org/journal/5155/515559060002/

Morales, J., & Vásquez, K. (2020). Juego simbólico y desarrollo emocional en la infancia. *Revista Investigación en Psicología, 22*(2), 93–112.

Moreno, L., Pérez, J., & González, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica. *Revista de Psicopedagogía y Educación Integral*, *15*(2), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8548147.pdf

Moyón Gómez, P., et al. (2025). El juego como estrategia para el desarrollo socioemocional en segundo grado de básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 8940-8950. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/14286/20447/

Olivares, L. (2015). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes quechua hablantes [Tesis]. *Redalyc*. https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250006/html/

Pérez-González, J. C. (2020). Intervenciones basadas en mindfulness para niños: Evidencia y aplicaciones prácticas. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 15-23. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/61882/TFM_Amaia_Olano.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quezada, M., Aguilar, W., Núñez, C., & Reyes, M. (2025). Innovación del material didáctico como estrategia lúdica en estudiantes de secundaria desde una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *5*(4), 1-8. https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504098.pdf

Ramírez, A. S., & López, M. E. (2018). Impacto de las competencias socioemocionales en el rendimiento académico: Un estudio en educación secundaria. *Revista Espacios, 39*(30), 14. https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393014.html

Reyes, R. C. (2023). Ludicidad, aprendizaje Y desarrollo socioemocional: Una mirada en la primera infancia. *Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas.* https://www.redalyc.org/journal/2431/243175539004/

Russ, A. & John, A. (2025). The Role of Play-Based Learning in Fostering Social-Emotional Skills and Resilience in Young Children Affected by Trauma. *Ladoke Akintola University of Technology.* https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5280263

Russo, V. (2019). *Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relacionaes en el aula*. [Tesis de Pregrado, CFE Instituto de formación Docente "Juan Pedro Tapié" de San Ramón]. https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1206

Saavedra, P. A., Bernal, A., Ardila, M., & Córdoba, K. (2025). Socio-emotional development in childhood-playful-pedagogical strategies: a review of the literature. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *32*, 888. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A12%3A37253900/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A188542047&crl=c&link_origin=scholar.google.es

Salazar, M., & Loor, F. (2022). El juego como estrategia didáctica para la mejora de habilidades socioemocionales. *Revista de Educación y Desarrollo, 20*(3), 25-37. https://qhapaqnan.cultura.pe/sites/default/files/articulos/El%20juego%20como%20estrategia%20didactica.pdf

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood developmen*t. National Academy Press. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications. https://methods.sagepub.com/hnbk/edvol/sage-handbook-of-mixed-methods-social-behavioral-research-2e/toc

Toledo Purguaya, R. J., Matías Cristóbal, O. I., Ferrando Gómez, C. A., & Alfaro-Cayllahua, D. G. (2025). Juegos verbales y su impacto en la expresión oral de niños en edad preescolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37), 873-887. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1919/3167/9624

Torres, V. E. (2025). Importancia de las Emociones en la Generación de Conocimientos en el Nivel de Preparatoria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 10947-10971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16677

Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2020). Developing social-emotional skills through imaginative teaching methods in elementary education. *Early Child Development and Care, 192*(8), 1201-1216. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1854241

UNESCO. (2025). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional

UNICEF. (2023). *El aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje mediante el juego en programas de educación en la primera infancia*. https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf

Vélez, J. C., & Quinteros, L. G. (2025). Estrategia de gamificación para el desarrollo de habilidades y destrezas socioemocionales por el estudio en estudiantes del bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 119-135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16799

Vergara Flores, I., & Figueroa Céspedes, I. (2023). Cultivando la empatía en el aula de segundo básico: una propuesta interaccional-cooperativa. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6*(1), 1-11. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6470

Villamizar Cañas, MD, (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación, 45*(2), 1-9. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861

Villalva Cevallos, M. L., & Copo Castro, J. G. (2020). Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa 19 de septiembre. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma, 16*(1), 324-333. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414332*

Widen, S. C. (2020). *The development of children's concepts of emotion*. En H. L. Meiselman (Ed.), *Emotion Measurement* *https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/widen%20etal%202015-story%20superiority%20adol.pdf*

Xu, J., Guo, T., & Zheng, F. (2015). Emotion regulation and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *107*(3), 635–645. https://doi.org/10.1037/edu0000019

Anexos

Anexo 1: Material didáctico diseñado para el taller “Mimo Emocional”



Figura 1. Tarjetas de identificación emocional (asco)



Figura 2. Tarjetas de identificación emocional (miedo)



Figura 3. Tarjetas de identificación emocional (sorpresa)



Figura 4. Tarjetas de identificación emocional (ira)



Figura 5. Tarjetas de identificación emocional (alegría)



Figura 5. Tarjetas de identificación emocional (tristeza)

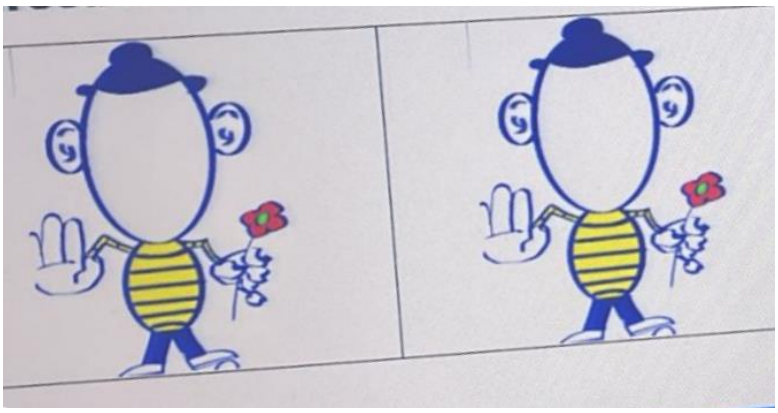


Figura 6. Ficha "Mimo emocional" (Elaborada para promover la autoconciencia luego de la actividad con tarjetas)

Nota: versión digital disponible en Material de los talleres

Anexo 2: Material didáctico para el taller "En sus zapatos"

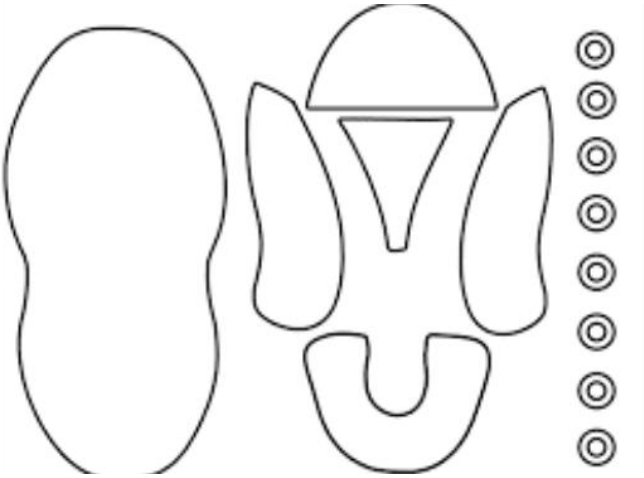


Figura 1: Molde de zapatos

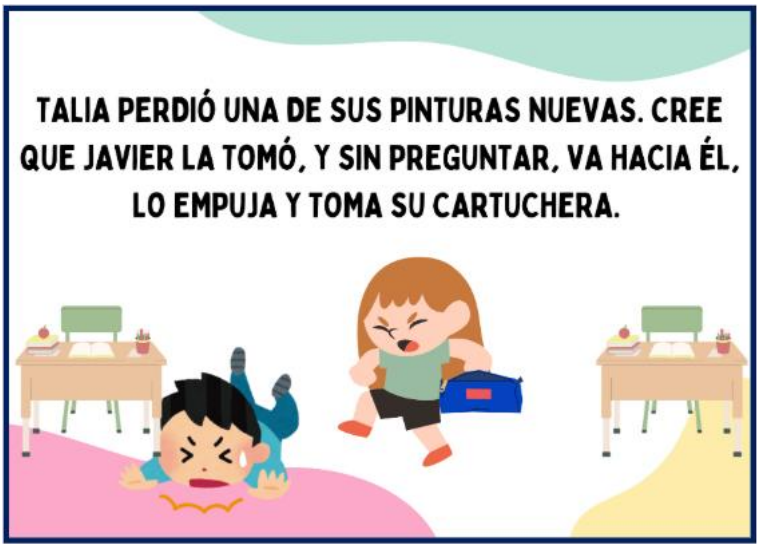


Figura 2. Tarjetas con situaciones de aula



Figura 3. Tarjetas con situaciones de aula

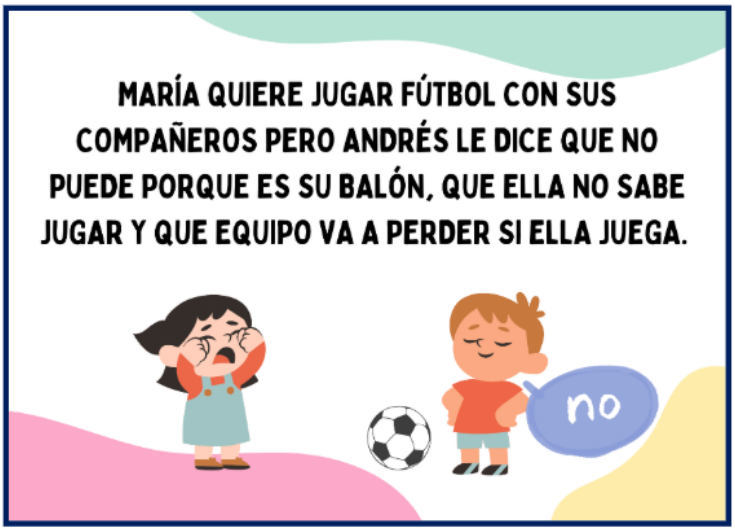


Figura 3. Tarjetas con situaciones de aula



Figura 4. Tarjetas con situaciones de aula



Figura 5. Tarjetas con situaciones de aula

Anexo 3: Cuadro resumen de observaciones de expertos durante el proceso de validación

Disponible en: Anexo 3

Anexo 4: Documentos de validación de instrumentos y la propuesta

Disponible en: Anexo 4

Anexo 5: Formato de consentimiento informado de padres y representantes

Disponible en: Anexo 5

Anexo 6: Evidencias de la aplicación de la propuesta

Disponible en: https://padlet.com/deniscastillin/anexo-6-evidencias-de-la-aplicaci-n-de-la-propuesta-x2spl57ixiql4og v