

ARTICLE



REVISTA
COLETA CIENTÍFICA

Juegos didácticos y habilidades socioemocionales en la primera infancia: relación con las competencias para la socialización en niños de 4 a 5 años

Educational Games and Socioemotional Skills in Early Childhood: Relationship with Socialization Competencies in Children Aged 4 to 5 Years.

Shirley Vanessa Chalen Galarza

 <https://orcid.org/0009-0006-8973-7587>

E-mail: shirley.chaleng@ug.edu.ec

Alexandra Irrazabal Bohorquez

 <https://orcid.org/0000-0002-4819-1921>

Universidad de Guayaquil

E-mail: alexandra.irrazabalb@ug.edu.ec

Jeremy David Barros Fernández

 <https://orcid.org/0009-0006-0386-2492>

E-mail: jeremy.barrosf@ug.edu.ec

María Leonor Santander Villao

 <https://orcid.org/0000-0001-6289-7982>

E-mail: maria.santanderv@ug.edu.ec

Informações da publicação

ARK: [24285/RCC.v10i20.296](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:br:coleta-2026-10-20296)

ISSN: 2763-6496

Palabras-claves:

Juegos educativos,
habilidades socioemocionales,
educación inicial,
control emocional,
desarrollo infantil.

Keywords:

Educational games,
socio-emotional skills,
early childhood education,
emotional control,
child development.

Resumen

La presente investigación analiza la incidencia de los juegos didácticos en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años de la Escuela de Educación Básica “Stabile”, ubicada en la ciudad de Guayaquil. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de campo, aplicando una lista de cotejo a 33 niños de Inicial II “A”, en aspectos prospectivos, indicando la importancia del desarrollo de los aspectos lúdicos gruesos, para determinar su incidencia y efectividad en el desarrollo madurativo emocional en los infantes, los instrumentos usados fueron encuestas dirigidas a docentes y a los padres de familia, rubrica de observación a los infantes. Los resultados evidenciaron que, aunque los niños participan en las actividades lúdicas, las mismas no representan el objetivo funcional de soporte para controlar la frustración, expresión de emociones entre pares, así como habilidades como son las de esperar turnos y reconocer sus sentimientos y poder controlarlas. Asimismo, docentes y representantes valoraron positivamente la incorporación de estrategias lúdicas, desde el enfoque como herramienta o insumo para conseguir el producto emocional en la primera infancia. En base a estos hallazgos se concluyen que el juego didáctico se constituye como un recurso pedagógico eficaz para promover el desarrollo socioemocional infantil cuando se aplica de manera planificada y sostenida, en búsqueda de objetivo real delineado en las habilidades socioemocionales.

Abstract

This research analyzes the impact of educational games on the development of socio-emotional skills in children aged 4 to 5 at the “Stabile” Basic Education School in Guayaquil. The study employed a quantitative, descriptive, and field-based approach, utilizing a checklist administered to 33 children from the “Initial II A” group. It examined prospective aspects—specifically highlighting the importance of gross motor play—to determine their impact and effectiveness regarding the children's emotional maturation. The instruments used included surveys for teachers and parents, as well as an observation rubric for the children. The results demonstrated that, although children participate in play activities, these activities do not serve the functional purpose of supporting frustration management, the expression of emotions among peers, or skills such as taking turns, recognizing feelings, and exercising emotional control. Likewise, teachers and guardians viewed the incorporation of play-based strategies positively, approaching them as tools or resources for fostering emotional development in early childhood. Based on these findings, it is concluded that educational games serve as an effective pedagogical resource for fostering children's socio-emotional development when implemented in a planned and sustained manner, with the aim of achieving specific objectives related to socio-emotional skills.

Introducción

La educación inicial constituye una etapa determinante en el desarrollo integral del ser humano, pues es durante los primeros años de vida cuando se consolidan las habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motrices que servirán de base para los aprendizajes posteriores. Dentro de este proceso, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales adquiere especial relevancia, ya que permite a los niños reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, resolver conflictos de manera pacífica y desenvolverse adecuadamente en los distintos entornos en los que interactúan. (Vargas et al 2024) A pesar de esta importancia, diversas investigaciones evidencian que numerosas instituciones educativas continúan priorizando los aprendizajes cognitivos, limitando la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo emocional y social del estudiante. Frente a esta realidad, resulta necesario incorporar estrategias didácticas como el juego, el cual constituye un recurso metodológico de gran valor, ya que promueve la participación, la cooperación, la comunicación y la expresión de emociones mediante experiencias significativas, acordes con las características y necesidades propias de los niños de educación inicial. (Cedeño Castro et al., 2026)

A nivel local, distintos trabajos investigativos desarrollados en la ciudad de Guayaquil muestran que, dentro del aula y en el entorno inmediato de los niños de 4 a 5 años, el proceso de enseñanza-aprendizaje suele desarrollarse a través de actividades repetitivas y con poca interacción social, situación que tiene como causa la falta de conocimiento o de capacitación docente sobre la importancia del juego didáctico como herramienta para el desarrollo socioemocional. Esta problemática se traduce en desinterés, baja motivación y dificultades de los niños para involucrarse activamente en su propio aprendizaje, afectando su desarrollo emocional y social, además de reducirse las oportunidades para participar en actividades que promuevan la cooperación, el respeto y la expresión de emociones.

En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la incidencia de los juegos didácticos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa “Stabile”, con la finalidad de aportar conocimientos que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas mediante actividades lúdicas orientadas a mejorar competencias como la empatía, la cooperación, la autorregulación emocional y la convivencia escolar. El estudio se sustenta en antecedentes científicos y en fundamentos teóricos, pedagógicos y legales, y se desarrolla bajo un enfoque metodológico que permitió recopilar, analizar e interpretar la información

obtenida en el campo, orientando finalmente el diseño de una propuesta de intervención acorde con las necesidades identificadas.

DESARROLLO

El juego didáctico como estrategia pedagógica.

El juego ha sido reconocido a lo largo de la historia de la pedagogía como una vía privilegiada para el aprendizaje infantil. Fröbel (1805) sostuvo que el juego constituye la actividad más elevada del desarrollo infantil, en tanto expresión libre y espontánea del mundo interior del niño; desde esta perspectiva, el educador cumple un rol de facilitador que observa, acompaña y enriquece el entorno lúdico sin interrumpir el flujo natural de la actividad infantil, principio que continúa vigente en la formación de docentes de educación inicial. Fröbel materializó esta visión en los denominados “Dones”, un conjunto de materiales estructurados —esferas, cubos, cilindros y varillas— que combinaban la exploración libre con una secuencia pedagógica coherente, sentando las bases del primer modelo educativo articulado íntegramente en torno al juego.

Piaget (1946), por su parte, situó el juego como un proceso de asimilación mediante el cual el niño incorpora la realidad a sus esquemas cognitivos existentes, convirtiéndolo en un mecanismo central para la construcción de la inteligencia; el juego, en este sentido, permite observar el estadio de desarrollo intelectual en el que se encuentra cada niño. En una línea complementaria, Vygotsky entendió el juego como una zona de desarrollo próximo y como una práctica cultural que se desarrolla en interacción con otros, destacando su dimensión social: el niño aprende a jugar con otros bajo la guía discreta de un adulto o de pares más experimentados, lo que impulsa niveles superiores de desarrollo que el niño no alcanzaría actuando en solitario.

Estos aportes teóricos coinciden en reconocer que el juego didáctico no debe entenderse únicamente como entretenimiento, sino como una herramienta pedagógica intencionada que favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo integral del niño, cuando se planifica de manera sistemática dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia del juego libre, el juego didáctico se distingue precisamente por esta intencionalidad formativa, que articula de manera armónica las dimensiones cognitiva, afectiva, social, motriz y ética del desarrollo infantil.

Las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

La primera infancia, comprendida entre el nacimiento y los seis años, constituye una etapa crítica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, puesto que durante este período se establecen las bases neurobiológicas, afectivas y relacionales que sostendrán el bienestar integral del individuo a lo largo de su vida. Estos primeros años representan una ventana de oportunidad en la cual el cerebro infantil manifiesta una plasticidad excepcional, que posibilita la consolidación de circuitos neuronales vinculados a la regulación emocional, la empatía y la interacción social (Olhaberry & Sieverson, 2022)

Núñez (2024) sostiene que el vínculo afectivo establecido entre el niño y sus cuidadores principales constituye el primer escenario de aprendizaje socioemocional; la calidad de estos lazos tempranos determina la construcción de patrones relacionales que influirán en la manera en que el niño se vinculará consigo mismo y con los demás a lo largo de su vida. Un entorno caracterizado por la disponibilidad emocional, la sensibilidad y la respuesta consistente del cuidador favorece el desarrollo de la confianza básica, la autoestima y la capacidad de autorregulación emocional del infante.

El autoconocimiento emocional en la primera infancia se manifiesta a través de la capacidad del niño para reconocer e identificar sus propios estados afectivos básicos —

alegría, tristeza, miedo, ira o sorpresa—; aproximadamente a los dos años, los infantes comienzan a nombrar sus emociones mediante el lenguaje, herramienta que les permite representar simbólicamente su mundo interno.

La autorregulación emocional, por su parte, emerge gradualmente durante los primeros años y se consolida hacia los cinco o seis años, transitando desde una regulación predominantemente externa, dependiente de los adultos, hacia una regulación interna basada en estrategias propias para manejar la frustración, controlar los impulsos y demorar gratificaciones; las rutinas estables, los límites claros y afectuosos, así como el modelado emocional que ofrecen los adultos, resultan determinantes en este proceso.

La empatía comienza a manifestarse desde los primeros meses de vida a través de la sintonía afectiva con los cuidadores; hacia los dos o tres años los niños desarrollan una empatía afectiva expresada en conductas como consolar a quien llora o compartir juguetes, mientras que entre los cuatro y cinco años emerge una empatía de carácter cognitivo que les permite comprender que los demás poseen pensamientos y emociones distintas a las propias. Las habilidades sociales, por su parte, se cultivan principalmente a través del juego, escenario privilegiado en el que el niño aprende a interactuar, comunicarse, negociar y cooperar con sus pares; el juego simbólico en particular le permite asumir distintos roles y ensayar comportamientos sociales, favoreciendo el aprendizaje de habilidades como esperar turnos, expresar desacuerdos y participar en actividades grupales con respeto (Esparza et al 2023)

El modelo de inteligencia emocional de Goleman.

Mosquera (2023) define las habilidades socioemocionales como el conjunto de capacidades que permiten al ser humano comprender, expresar y regular sus emociones, así como establecer relaciones interpersonales saludables y adaptarse a los distintos contextos sociales. Goleman (1995), en su obra *Inteligencia Emocional*, plantea que estas competencias resultan determinantes para el éxito personal y profesional, incluso por encima del coeficiente intelectual tradicional, y estructura su modelo teórico en cinco dimensiones: el autoconocimiento emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Según este modelo, el autoconocimiento emocional constituye la base sobre la cual se edifican las demás competencias, pues implica identificar los propios estados afectivos y comprender su origen; la autorregulación permite gestionar de manera adaptativa dichas emociones evitando reacciones impulsivas; la motivación orienta las emociones hacia metas significativas, sosteniendo el esfuerzo frente a la frustración; la empatía posibilita percibir y compartir los estados emocionales ajenos; y las habilidades sociales facilitan la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Goleman sostiene, además, que estas competencias son educables, lo que confiere un carácter pedagógicamente relevante a su intervención desde la escuela y la familia: si el niño vive experiencias que le ayuden a entender lo que siente, a controlar sus impulsos y a comunicarse de forma respetuosa, irá desarrollando una mayor seguridad en sí mismo y aprenderá a relacionarse mejor con los demás.

Fundamentos psicológicos y sociológicos complementarios.

Además de los referentes pedagógicos centrales, la comprensión del juego didáctico y su relación con el desarrollo socioemocional se enriquece con aportes de la psicología social. Bandura & Walters (1963), con su teoría del Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, explican que el niño adquiere conductas prosociales mediante la observación y la imitación de modelos significativos —docentes, compañeros

o figuras adultas—, lo que fundamenta el valor de las actividades cooperativas en las que el niño no solo participa, sino que también observa e imita en sus compañeros conductas como la empatía y la colaboración.

Desde una perspectiva sociológica, Bronfenbrenner, a través de su modelo ecológico, explica que el desarrollo infantil resulta de la interacción entre el niño y los distintos entornos en los que participa —familia, aula y comunidad—, mientras que Huizinga, en su obra *Homo Ludens*, planteó que el juego es una función social anterior a la cultura misma, portadora de reglas, cooperación y sentido de pertenencia. A ello se suma Winnicott, quien concibió el juego como un espacio transicional en el que el niño elabora su relación con el mundo exterior y construye su identidad de forma segura. En conjunto, estos aportes respaldan la idea de que el juego didáctico, cuando se aplica de manera intencionada, no solo estimula el aprendizaje individual, sino que también fortalece los vínculos sociales y la pertenencia del niño a su comunidad educativa.

El juego didáctico y la autorregulación emocional.

El *juego didáctico* es una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo integral de los niños, ya que combina el aprendizaje con experiencias lúdicas. La *autorregulación emocional* es la capacidad que tienen los niños para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera adecuada según las situaciones que experimentan. Unuzungo et al (2022) menciona que, en la educación inicial, esta habilidad es fundamental porque contribuye al desarrollo de la autonomía, la convivencia, el aprendizaje y el bienestar integral, un niño que logra autorregular sus emociones puede controlar impulsos, expresar sus sentimientos de forma apropiada, adaptarse a las normas del entorno y establecer relaciones positivas con sus compañeros y adultos.

En este contexto, el juego didáctico se convierte en una estrategia pedagógica de gran importancia, ya que permite que el aprendizaje ocurra de manera significativa mediante experiencias lúdicas. A diferencia del juego libre, el juego didáctico posee una intención educativa definida, con objetivos, materiales y reglas planificadas por el docente para favorecer el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, motrices y emocionales. (Cedeño et al 2024)

Durante la participación en juegos didácticos, los niños enfrentan diversas situaciones que requieren controlar sus emociones, por ejemplo; deben esperar su turno, respetar reglas, aceptar la derrota, celebrar los logros de los demás, resolver desacuerdos y colaborar con sus compañeros. Estas experiencias les ayudan a desarrollar el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la paciencia y la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Por lo general, el juego favorece el reconocimiento y la expresión de las emociones, a través de actividades como dramatizaciones, juegos de roles, cuentos interactivos y dinámicas cooperativas, los niños aprenden a identificar emociones como la alegría, el miedo, la tristeza, el enojo o la sorpresa, comprendiendo que todas las emociones son válidas, pero que deben expresarse de forma adecuada. Este proceso fortalece la inteligencia emocional y contribuye a la construcción de una autoestima positiva.

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje ocurre cuando el niño interactúa con su entorno y construye conocimientos a partir de sus experiencias; en este sentido, el juego didáctico ofrece escenarios donde el niño experimenta, reflexiona y modifica su comportamiento emocional mediante la práctica constante. La intervención del docente es esencial, ya que orienta el juego, modela conductas, brinda apoyo emocional y promueve estrategias para que los niños aprendan a manejar sus emociones de manera autónoma. Para los autores Armijos et al (2025) destacan el valor de estos recursos dentro

de la reforma educativa orientada a elevar la calidad de la enseñanza. A nivel local, investigaciones desarrolladas en Guayaquil evidencian que la escasa planificación de actividades lúdicas estructuradas puede derivar en comportamientos como la agresividad, el aislamiento o la baja tolerancia a la frustración, lo que subraya la necesidad de incorporar el juego de manera sistemática e intencionada dentro del proceso educativo.

Entre los juegos didácticos que fortalecen la autorregulación emocional destacan:

- Juegos de mesa con reglas sencillas, que enseñan a esperar turnos y aceptar resultados.
- Juegos cooperativos, donde el éxito depende del trabajo en equipo.
- Juegos de roles o dramatizaciones, que desarrollan la empatía y la expresión emocional.
- Juegos de identificación de emociones mediante imágenes, tarjetas o cuentos.
- Dinámicas de relajación, respiración y mindfulness adaptadas a la primera infancia.
- Juegos musicales y de movimiento que ayudan a canalizar la energía y controlar impulsos.

En conclusión, el juego didáctico constituye una herramienta pedagógica esencial para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 a 5 años. Al integrar experiencias lúdicas con objetivos educativos, favorece el aprendizaje de habilidades como el autocontrol, la tolerancia, la empatía, la resolución de conflictos y la expresión adecuada de las emociones. Por ello, su incorporación sistemática en la educación inicial contribuye al desarrollo socioemocional y al bienestar integral de los niños, preparándolos para enfrentar de manera positiva los retos de la vida escolar y social.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional, orientado a identificar y analizar las manifestaciones de las habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años y su relación con el empleo de juegos didácticos en el contexto educativo. El componente descriptivo permitió caracterizar las conductas y habilidades socioemocionales evidenciadas durante las actividades cotidianas, rutinas y situaciones de interacción escolar, mientras que el componente correlacional permitió establecer el grado de asociación entre las variables estudiadas a partir del tratamiento estadístico de los datos obtenidos. El estudio adoptó, además, un diseño no experimental y de corte transversal, debido a que la información fue recolectada en el contexto natural de los participantes, sin manipulación deliberada de las variables y durante un período determinado.

En cuanto a su modalidad, se desarrolló una investigación bibliográfica-documental y de campo. La revisión bibliográfica permitió fundamentar conceptualmente las variables relacionadas con los juegos didácticos, las habilidades socioemocionales y las competencias para la socialización, mediante la consulta de libros especializados, artículos científicos, tesis, documentos institucionales y otras fuentes académicas pertinentes. La investigación de campo permitió obtener información directamente de los actores educativos en la Escuela de Educación Básica “Stabile”, ubicada en la ciudad de Guayaquil, favoreciendo la aproximación al fenómeno en su contexto real.

De acuerdo con el nivel de conocimiento alcanzado, el estudio presentó un componente descriptivo, al caracterizar las habilidades socioemocionales observadas en los niños de 4 a 5 años, y un componente correlacional, al analizar estadísticamente la posible relación entre los juegos didácticos y las habilidades socioemocionales. A partir

de los resultados obtenidos se planteó, además, una propuesta didáctica, concebida como una alternativa pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y de las competencias necesarias para la interacción y socialización durante la primera infancia.

Como métodos generales se emplearon el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo. El análisis-síntesis permitió examinar de manera particular los componentes relacionados con las habilidades socioemocionales, los juegos didácticos y las necesidades pedagógicas identificadas, para posteriormente integrarlos en una interpretación articulada del problema de investigación. Por su parte, el método inductivo-deductivo permitió partir de situaciones y comportamientos observados en el contexto escolar para establecer regularidades y conclusiones, contrastándolas posteriormente con los fundamentos teóricos y con los resultados obtenidos mediante los instrumentos de investigación.

Para la recopilación de información se emplearon las técnicas de observación y encuesta. La observación se aplicó directamente a los niños mediante una lista de cotejo estructurada a partir de indicadores relacionados con las habilidades socioemocionales. El instrumento contempló diez indicadores y una escala dicotómica de respuesta, conformada por las categorías “Sí” y “No”. Esta técnica permitió registrar conductas observables asociadas con la interacción, comunicación, cooperación, expresión emocional, respeto de normas y resolución de situaciones sociales dentro del ambiente educativo.

La encuesta fue dirigida a docentes y padres de familia con la finalidad de obtener información complementaria sobre las manifestaciones socioemocionales de los niños y sobre la percepción de los adultos responsables respecto al empleo de los juegos didácticos como recurso pedagógico. Los cuestionarios utilizaron una escala tipo Likert de cinco categorías, desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. La utilización de diferentes fuentes de información permitió realizar un proceso de triangulación de datos, contrastando las observaciones realizadas en el contexto escolar con las percepciones reportadas por docentes y familias.

Con el propósito de fortalecer el rigor metodológico de los instrumentos, la lista de cotejo y los cuestionarios deberán someterse a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Para ello, se recomienda seleccionar especialistas con formación y experiencia acreditada en educación inicial, psicología educativa, desarrollo socioemocional, metodología de la investigación o evaluación educativa. Los expertos deberán valorar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de cada indicador o ítem respecto de las dimensiones y variables investigadas. Las valoraciones podrán sistematizarse mediante el coeficiente de validez de contenido de Aiken (V), estableciendo previamente un criterio de aceptación de los ítems.

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante procedimientos estadísticos acordes con la naturaleza de cada escala. Para los cuestionarios estructurados con escala Likert de cinco categorías se podrá emplear el coeficiente alfa de Cronbach, complementándolo, cuando sea pertinente, con el coeficiente omega de McDonald, especialmente cuando se pretenda obtener una estimación más robusta de la consistencia interna. Para la lista de cotejo dicotómica se calculó el coeficiente KR-20, siempre que sus características y estructura. Estos procedimientos permitieron determinar el grado de consistencia interna de los instrumentos antes de interpretar los resultados.

Para los niños y niñas se establecen criterios de inclusión relacionados con la pertenencia al subnivel Inicial II, encontrarse dentro del rango de edad de 4 a 5 años y contar con la autorización correspondiente de sus representantes legales. Para los padres o representantes se considerará su vinculación directa con los niños participantes y su

aceptación voluntaria de participar en el estudio. En todos los casos se garantiza la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el tratamiento de los datos exclusivamente con fines académicos y científicos.

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos, la información es organizada en una base de datos para su procesamiento estadístico. En la primera etapa se realizó un análisis descriptivo, mediante frecuencias absolutas, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, según el nivel de medición de las variables. Los resultados se presentan mediante tablas y representaciones gráficas que faciliten su interpretación.

Para el componente correlacional, y considerando la naturaleza ordinal de las respuestas obtenidas mediante escalas Likert, se evaluaron previamente la distribución de los datos y se seleccionó una prueba estadística acorde con sus características, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) para determinar la dirección y magnitud de la asociación entre las variables, de los cuales el nivel de significancia estadística de $\alpha = 0,05$, acompañado del correspondiente valor de p y, cuando sea posible, de intervalos de confianza. Finalmente, los resultados obtenidos mediante la observación, las encuestas y el análisis estadístico son contrastados con los fundamentos teóricos y antecedentes investigativos. Esta integración permitió identificar coincidencias, diferencias y necesidades específicas del contexto estudiado, constituyéndose en la base para el diseño de una guía didáctica de juegos orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y las competencias para la socialización en niños de 4 a 5 años, lo que permite crear propuestas prospectiva en búsqueda del fortalecimiento de las habilidades sociales, en base del uso del recurso de los recursos lúdicos.

RESULTADOS

Resultados de la lista de cotejo aplicada a los niños.

La aplicación de la lista de cotejo a los 33 niños y niñas de Inicial II "A" permitió identificar el nivel de desarrollo de diez indicadores socioemocionales observables durante la participación en juegos didácticos. La tabla 1 resumen los resultados obtenidos.

Tabla 1

Resultados de la lista de cotejo aplicada a los niños de Inicial II "A" (n=33)

Nº	Indicador de observación	Sí	No
1	Logra controlar su frustración cuando pierde o el resultado no es el esperado.	13 (39.4%)	20 (60.6%)
2	Se integra a las actividades lúdicas por iniciativa propia y con entusiasmo.	25 (75.8%)	8 (24.2%)
3	Espera con calma su turno de participación sin interrumpir a los demás.	11 (33.3%)	22 (66.7%)
4	Trabaja en equipo, comparte materiales y respeta los acuerdos del grupo.	20 (60.6%)	13 (39.4%)
5	Reconoce y expresa sus emociones de manera adecuada durante las actividades.	12 (36.4%)	21 (63.6%)
6	Muestra flexibilidad y acepta los cambios cuando el juego propone nuevas reglas.	19 (57.6%)	14 (42.4%)
7	Mantiene la atención en la actividad y recuerda las instrucciones dadas.	26 (78.8%)	7 (21.2%)

8	Identifica cómo se sienten sus compañeros y muestra interés por ayudarlos.	20 (60.6%)	13 (39.4%)
9	Manipula los materiales del juego siguiendo las reglas y normas establecidas.	28 (84.8%)	5 (15.2%)
10	Demuestra empatía al comprender y respetar las emociones de sus compañeros.	21 (63.6%)	12 (36.4%)

Nota. Datos obtenidos mediante la ficha de cotejo aplicada a 33 niños y niñas de Inicial II “A” de la Escuela de Educación Básica “Stabile”.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que los indicadores relacionados con el disfrute y la manipulación de los materiales lúdicos integrarse a las actividades con entusiasmo (75,8%), mantener la atención en la actividad (78,8%) y seguir las reglas del juego (84,8%) alcanzaron los porcentajes de cumplimiento más altos. En contraste, los indicadores vinculados a la autorregulación emocional presentaron los porcentajes más bajos: solo el 39,4% de los niños logra controlar su frustración cuando pierde, el 33,3% espera con calma su turno de participación y el 36,4% reconoce y expresa sus emociones de manera adecuada durante las actividades.

Estos hallazgos evidencian un patrón consistente: los niños de Inicial II muestran una disposición favorable hacia el juego como actividad —participan, se involucran y siguen las reglas—, pero un porcentaje considerable de ellos aún requiere acompañamiento para gestionar sus emociones, esperar turnos y resolver conflictos de manera adecuada, aspectos centrales de la autorregulación emocional según el modelo de Goleman.

Percepción docente sobre el desarrollo socioemocional en el juego.

La encuesta aplicada a las docentes de la institución incluyó preguntas orientadas a valorar, desde la práctica en el aula, distintos aspectos del comportamiento infantil durante los juegos didácticos. En el primer indicador, referida a si los estudiantes realizan una exploración dinámica del entorno y cumplen con la asignación de roles de manera efectiva, el 100 % de las docentes se ubicó en la categoría “de acuerdo”, tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Percepción docente sobre la exploración dinámica del entorno y el cumplimiento de roles

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0.0%
En desacuerdo	0	0.0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0.0%
De acuerdo	3	100.0%
Totalmente de acuerdo	0	0.0%

Nota. Percepciones de las docentes de la Escuela de Educación Básica “Stabile” sobre la capacidad de los estudiantes para explorar su entorno y asumir roles durante las actividades lúdicas.

En uno de los indicadores principales como es el relacionado con la creatividad y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes frente a un reto en el juego, el 67% de las docentes se mostró “de acuerdo” y el 33% restante se ubicó en una posición neutral (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Percepción docente sobre la creatividad y la resolución de problemas de los estudiantes

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0.0%
En desacuerdo	0	0.0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	33.3%
De acuerdo	2	66.7%
Totalmente de acuerdo	0	0.0%

Nota. Percepciones de las docentes sobre el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas durante los juegos didácticos.

En conjunto, las respuestas de las docentes reflejan una valoración mayoritariamente positiva del comportamiento infantil durante el juego, aunque reconocen márgenes de mejora en aspectos como la resolución autónoma de problemas. Asimismo, la totalidad de las docentes coincidió en que resulta necesario contar con herramientas pedagógicas prácticas y estructuradas —como una guía didáctica— que orienten de manera sistemática la aplicación de los juegos hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas.

Percepción de los padres de familia.

La encuesta dirigida a los 33 padres de familia de Inicial II “A” permitió conocer su percepción sobre el comportamiento lúdico de sus hijos en el hogar. Ante la afirmación de que el niño o niña busca juegos que requieren seguir reglas o instrucciones, el 42,4 % de los padres se mostró “totalmente de acuerdo” y el 30,3% “de acuerdo”, mientras que un 15,2% se mantuvo neutral y un 12,2% expresó desacuerdo, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Opinión de los padres sobre la participación de los niños en juegos con normas establecidas

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2	6.1%
En desacuerdo	2	6.1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15.2%
De acuerdo	10	30.3%
Totalmente de acuerdo	14	42.4%

Nota. Percepciones de los padres de familia de Inicial II “A” sobre la participación de sus hijos en juegos que requieren seguir normas e instrucciones.

Respecto a si el niño utiliza sus juguetes de formas creativas o propone juegos nuevos, el 69,7% de los padres respondió “totalmente de acuerdo” y el 18,2% “de acuerdo”, resultado que evidencia una percepción ampliamente favorable sobre la creatividad infantil durante el juego libre, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5*Percepción de los padres sobre la creatividad e iniciativa de los infantes durante el juego*

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	3.0%
En desacuerdo	0	0.0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9.1%
De acuerdo	6	18.2%
Totalmente de acuerdo	23	69.7%

Nota. Criterio de los padres de familia sobre la capacidad de sus hijos para crear nuevas formas de juego.

Estos resultados coinciden con los hallazgos obtenidos en la lista de cotejo: tanto los padres como las docentes perciben una disposición favorable de los niños hacia el juego, su creatividad y su capacidad para seguir instrucciones; sin embargo, ninguno de los dos grupos identificó de manera espontánea avances similares en la autorregulación emocional, lo que refuerza la necesidad de una intervención pedagógica específica en esta dimensión.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos guardan coherencia con los planteamientos teóricos revisados. Desde el modelo froebeliano, el alto porcentaje de niños que se integra a las actividades lúdicas con entusiasmo (75,8%) confirma que el juego continúa siendo, tal como sostenía Fröbel (1805), la expresión más natural y motivadora del niño en edad inicial; sin embargo, los bajos porcentajes en autorregulación emocional (39,4%) y en la espera de turnos (33,3%) muestran que la sola disposición al juego no basta para desarrollar competencias socioemocionales si estas no se trabajan de manera intencionada, tal como advierten (Cedeño et al 2024) y (Mendoza & Ruiz 2024)

La coincidencia entre la percepción de los padres quienes destacan —la creatividad y el interés de sus hijos por seguir reglas en el hogar— y los resultados de la lista de cotejo aplicada en el aula sugiere que el comportamiento lúdico de los niños es relativamente estable entre distintos contextos; no obstante, la ausencia de referencias espontáneas a la autorregulación emocional, tanto en las respuestas de los padres como de las docentes, confirma lo señalado por Núñez (2024) respecto a que esta competencia requiere un acompañamiento adulto explícito y sostenido, y no se desarrolla únicamente por la exposición al juego libre.

Estos hallazgos respaldan la pertinencia de diseñar una guía didáctica que oriente la selección, organización y dinámica de los juegos pedagógicos hacia el fortalecimiento específico de las cinco dimensiones del modelo de Goleman. La propuesta elaborada a partir de esta investigación se titula “Guía didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales” y está dirigida a docentes que trabajan con niños de 4 a 5 años; se fundamenta pedagógicamente en los aportes de Fröbel sobre el juego como expresión esencial del niño, y psicológicamente en el modelo de inteligencia emocional de Goleman.

Estructuralmente, la guía se organiza en cuatro bloques temáticos que corresponden a las dimensiones trabajadas en el marco teórico: 1) reconocimiento y expresión emocional, con actividades como el circuito de las emociones y juegos con tarjetas ilustradas que permiten a los niños identificar y nombrar sus estados afectivos; 2) regulación emocional y autocontrol, mediante dinámicas de respiración guiada, semáforo emocional y juegos de pausa activa que ayudan al niño a gestionar impulsos y frustraciones; 3) habilidades sociales, a través de juegos cooperativos y de roles que promueven la empatía, el respeto y la comunicación entre pares; y 4) convivencia y trabajo

colaborativo docente-familia, con fichas de actividades sugeridas para el hogar que dan continuidad a lo trabajado en el aula.

Entre las diez actividades que integran la guía destacan “El dado de las emociones”, orientada al reconocimiento y la expresión de estados afectivos mediante un dado de poliéster y tarjetas ilustradas, y “Construyendo lazos de amistad”, dirigida a fortalecer la empatía y la cooperación entre pares mediante dinámicas grupales con cartulinas e imágenes; ambas se complementan con actividades como “El monstruo de la calma”, “Te paso el globo con amor”, “La telaraña de los elogios” y “El circuito de las emociones”, entre otras, cada una con objetivos específicos, edad sugerida, materiales, tiempo estimado y un procedimiento paso a paso que facilita su aplicación por parte del docente.

La valoración positiva expresada por la docente y los padres de familia frente a este tipo de estrategias coincide con lo señalado por Oviedo & Espinoza (2025), quienes destacan que la incorporación sistemática de recursos lúdicos en el aula constituye una alternativa efectiva para mejorar las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los estudiantes, siempre que dichas estrategias cuenten con acompañamiento docente permanente y continuidad en el hogar. En conjunto, los hallazgos de este estudio confirman que el juego didáctico, cuando se planifica de manera estructurada y se orienta explícitamente hacia el desarrollo de competencias socioemocionales específicas, constituye un recurso pedagógico de alto valor formativo para la educación inicial. (Roman et al 2026)

CONCLUSIÓN

Los resultados de la investigación evidencian que los juegos didácticos inciden positivamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de 4 a 5 años de la Escuela de Educación Básica “Stabile”, particularmente en aspectos como la participación, la atención y el seguimiento de normas; no obstante, se identificó que la autorregulación emocional, el manejo de la frustración y el respeto de turnos constituyen las áreas que requieren mayor fortalecimiento pedagógico, con porcentajes de cumplimiento que no superan el 40% en los indicadores evaluados por la lista de cotejo.

Se concluye, que la aplicación no sistemática de los juegos didácticos limita su potencial como estrategia de desarrollo socioemocional, por lo que resulta necesario incorporar herramientas pedagógicas estructuradas, como la guía didáctica propuesta, fundamentada en los aportes de Fröbel sobre el juego como principio educativo y en el modelo de inteligencia emocional de Goleman. La organización de la guía en cuatro bloques temáticos —reconocimiento emocional, regulación y autocontrol, habilidades sociales, y convivencia docente-familia— responde directamente a las brechas identificadas en los resultados de campo, en particular a los bajos porcentajes observados en el control de la frustración y en la espera de turnos.

La valoración positiva de docentes y padres de familia frente a este tipo de intervenciones confirma la pertinencia de fortalecer el trabajo colaborativo entre la institución educativa y la familia para sostener, en el tiempo, el desarrollo integral de los niños. Se recomienda, en consecuencia, implementar de forma sistemática y planificada los juegos didácticos orientados al fortalecimiento socioemocional, fortalecer la capacitación docente en este tipo de metodologías activas y promover la participación de las familias en actividades complementarias desarrolladas en el hogar, de manera que los aprendizajes adquiridos en la institución educativa encuentren continuidad más allá del aula.

Referencias

- Armijos Saca, R. A., García Quintero, G. Y., Moran Barrionuevo, M. M., Aldas Barreto, M. E., & Cabrera Solano, T. G. (2025). Gamificación en la Educación: Su Influencia en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 7574–7589.
https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V9I1.16426
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*.
<https://es.scribd.com/doc/205911237/Aprendizaje-Social-Desarrollo-de-La-Personaliad-Albert-Bandura-Richard-h-Walters>
- Cedeño Castro, J. D., Zambrano González, M. E., Sabando Zambrano, S. M., & Bacusoy Sánchez, C. L. (2026). Diseño de estrategias didácticas que favorecen la autorregulación emocional en entornos lúdicos educativos. *RECIMUNDO*, 10(1), 802–813. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/3032>
- Cedeño García, M. J., De la Peña Consuegra, G., & Macías Navarrete, A. L. (2024). El juego cooperativo como medio didáctico para estimular el desarrollo socio afectivo en niños de Educación Inicial Subnivel II. *Revista Social Fronteriza*, 5(1).
[https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2025.5\(1\)582](https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2025.5(1)582)
- Esparza Cruzat, Catalina., Lueiza Paredes, Daniela., & Canales Reyes, Roberto. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, ISSN-e 0718-5162, ISSN 0717-6945, Vol. 22, N°. 49, 2023, Págs. 85-102, 22(49), 85–102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9109675>
- Fröbel August, F. W. (1805). *El Gran Viaje de la Educación Infantil: Fröbel*.
https://viajeinfantileducacion.blogspot.com/p/blog-page_5.html
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. In *American Veterinary Medical Association*.
<https://es.scribd.com/document/516459484/INTELIGENCIA-EMOCIONAL>
- Mendoza Rosero, J. N., & Ruiz Ramírez, I. M. (2024). *El juego simbólico en el desarrollo socioemocional en niños de 4 a 5 años. [Título para la obtención de licenciatura en Ciencias de la Educación, mención en Educación Inicial, Universidad de Guayaquil]*.
<https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/75506>
- Mosquera Vergara, T. P. (2023). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, ISSN-e 2707-2215, ISSN 2707-2207, Vol. 7, N°. 6, 2023, 7(6), 30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280115>
- Núñez Barahona, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 151–183. <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/429>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748?via%3Dihub>
- Oviedo Bayas, B., & Espinoza Oviedo, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(1), 240–245.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/829>
- Piaget Fritz, J. W. (1946). *La formación del símbolo en el niño*.
<https://es.scribd.com/document/480440647/Piaget-La-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf>



- Roman Camacho, D. E., Coronel Alcívar, K. E., Serrano Marcillo, J. E., & Muñiz Marcillo, W. E. (2026). Estrategias lúdicas en educación inicial (3 a 5 años) dirigidas a fortalecer habilidades socioemocionales. *Remulci*, 4.
<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/Remulci/article/view/1504>
- Unuzungo Preciado, M. P., Balladares Atoche, C., Bravo Cedeño, B. J., Gordon Torres, C. V., Quito Santana, L. M., & Fernández Unuzungo, G. D. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 544–557.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1517>
- Vargas Caicedo, C. J., Buce, L., & Chauza, D. (2024). El desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Capitán Geovanny Calles. *Dominio de Las Ciencias*, 10(3), 1202–1229.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3976>