



**Sistematización de experiencias de juego orientadas al fortalecimiento de habilidades
socioemocionales desde el Aprendizaje Basado en el Juego**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil

Nora Elena Ramírez Mazo

Julia Victoria Escobar Londoño

Doctora en educación

**Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Programa Licenciatura en Educación Infantil
Caldas, Antioquia**

2026

Dedicatoria

A Dios por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este proceso y permitirme alcanzar una meta tan importante en mi vida.

A mis hijos y a mi familia, gracias por ser mi mayor apoyo, comprender mis tiempos y acompañarme en cada paso de este sueño.

A mi amiga Daniela Martínez, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y por enseñarme a creer en mí misma.

Agradecimiento

A la Corporación Universitaria Lasallista y al programa de Licenciatura en Educación Infantil, por brindarme una formación académica y humana fundamental para este proceso. A los profesores Mg.Luis Carlos Tirado, Dra.Mónica Rocha y Dra. Julia Victoria Escobar, por su orientación, paciencia y acompañamiento constante durante la investigación. Así mis compañeras y docentes de la licenciatura, quienes dejaron enseñanzas y valores que llevaré siempre conmigo.

A las maestras cooperadoras, niños, niñas y familias de las instituciones donde realicé mis prácticas, gracias, Corporación Latina por abrirme sus espacios y permitirme aprender de sus experiencias.

Resumen

La investigación tuvo como propósito sistematizar las prácticas previas de juego desarrolladas en el centro infantil Aguas Frías para reconocer su valor pedagógico y resignificarlas desde el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años. Se desarrollo desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, mediante la sistematización de experiencias como estrategia de análisis y reflexión pedagógica. Para la recolección de datos se emplearon diarios de campos observación participante y una escala tipo Likert aplicada a docentes. Los resultados evidenciaron que el juego es una experiencia significativa para fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación, la expresión emocional y la convivencia. También se identificaron dificultades en la regulación emocional y la resolución de conflictos, así como la necesidad de dar mayor intención pedagógica al juego. Aunque existen fortalezas como la disposición docente y el apoyo institucional, se concluye que el juego requiere ser fortalecido desde una intención pedagógica más consciente para favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Palabras clave: Aprendizaje Basado el Juego, habilidades socioemocionales, primera infancia y sistematización.

Abstract

The purpose of this study was to systematize the previous play practices developed at Aguas Frías Child Center in order to recognize their pedagogical value and reframe them through Game-Based Learning (GBL), aimed at strengthening socio-emotional skills in children aged 4 to 5 years. The study was developed under a qualitative descriptive approach, using the systematization of experiences as a strategy for analysis and pedagogical reflection. Data were collected through field journals, participant observation, and a Likert-type scale applied to teachers. The results showed that play is a meaningful experience for strengthening socio-emotional skills such as empathy, cooperation, emotional expression, and coexistence. Difficulties were also identified in emotional regulation and conflict resolution, as well as the need to provide greater pedagogical intention to play. Although strengths such as teachers' willingness and institutional support were identified, it is concluded that play needs to be strengthened through a more intentional pedagogical approach in order to promote socio-emotional development in early childhood.

Keywords: Game-Based Learning, socio-emotional skills, early childhood, systematization.

Tabla de contenido

Introducción	8
Planteamiento de la problemática o de la oportunidad	¡Error! Marcador no definido.
Contextualización institucional.....	¡Error! Marcador no definido.
Contextualización de Aula	19
Planteamiento del problema.....	232
Formulación del problema	265
Justificación	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos	¡Error! Marcador no definido.
Objetivo general.....	29
Objetivos específicos	29
Alcance y limitaciones.....	¡Error! Marcador no definido.
Marco referencial.....	¡Error! Marcador no definido.
Antecedentes investigativos.....	32
Marco conceptual.....	41
<i>Primera infancia</i>	4140
<i>Desarrollo socioemocional</i>	43
<i>Habilidades socioemocionales</i>	465
<i>Aprendizaje Basado en el Juego</i>	509
<i>Barreras y facilitadores</i>	565
<i>Articulación de categorías conceptuales</i>	58
Metodología	¡Error! Marcador no definido.
Enfoque de la investigación.....	60
Método sistematización	60
<i>Etapas de sistematización</i>	61
Población.....	63
Técnicas e instrumentos de recolección de información	633
<i>Técnica evaluación educativa</i>	64

<i>Técnica observación participante</i>	654
<i>Técnica interrogativa</i>	666
Estrategia de análisis.....	687
<i>Técnica Análisis documental</i>	687
Estrategia de análisis.....	687
Consideraciones éticas	¡Error! Marcador no definido.
Resultados	¡Error! Marcador no definido.
<i>Resultado (Obj 1): Caracterización de las experiencias de juego y su vínculo con las habilidades socioemocionales</i>	72
<i>Resultado (Obj 2): Facilitadores y barreras en la implementación del Aprendizaje Basado en el juego</i>	77
<i>Resultado (Obj 3): Construcción de una propuesta pedagógica contextualizada desde el ABJ</i>	83
Conclusiones.....	¡Error! Marcador no definido.
Recomendaciones	90
Referencias.....	92
Apéndices.....	97
Apéndice A: Instrumento Propuesta pedagógica	97
Apéndice B: Instrumento diario de campo explicativo.....	118
Apéndice C: Escala Likert Factores Facilitadores y Barreras para la Implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)	119
Apéndice D: Consentimiento informado	123

Índice de tablas

Tabla 1 Espacios físicos del CI. Aguas Frías.	15
Tabla 2 Matriz principales aortes antecedentes	38
Tabla 3 Características primera infancia.....	41
Tabla 4 Nivel socioemocional según las edades de primera infancia	43
Tabla 5 Principales modelos de HSE.	46
Tabla 6 Modelo CASEL.....	48
Tabla 7 Categorías de juegos sociales.....	54
Tabla 8 Facilitadores y barreras.	56

Índice de figuras

Figura 1 Línea de tiempo estrategia Buen Comienzo	¡Error! Marcador no definido.0
Figura 2 Ubicación geográfica, CI. Aguas Frías	¡Error! Marcador no definido.3
Figura 3 Planograma CI. Aguas Frías	14
Figura 4 Fotografía sala de desarrollo 3, Jirafas	¡Error! Marcador no definido.20
Figura 5 Juegos didácticos de la sala de desarrollo Jirafas	¡Error! Marcador no definido.20
Figura 6 Elementos dotación de la sala de desarrollo Jirafa	21
Figura 7 Cuadro resumen categorías conceptuales	40
Figura 8 Características generales del desarrollo socioemocional en la primera infancia	44
Figura 9 Articulación de categorías conceptuales	58
Figura 10 Experiencia de juego	76
Figura 11 Exposición maestra	87
Figura 12 Experiencia de juego	87

Introducción

En la primera infancia, jugar no es solo una forma de entretenerse; también es una manera natural de aprender, sentir y relacionarse con los otros. En el juego, los niños expresan lo que sienten, ponen en práctica acuerdos, resuelven conflictos, imaginan realidades y construyen formas de convivir. Por eso, cuando se habla de juego en la educación infantil es hablar también de desarrollo emocional, social y cognitivo.

Esta investigación surgió a partir de lo observado en el centro infantil Aguas Frías, donde el juego está presente de manera constante en la cotidianidad de los niños. Sin embargo, aunque las experiencias de juego hacen parte del trabajo diario, muchas veces se desarrollan como actividades espontáneas o recreativas, sin una intención pedagógica clara que permita aprovechar todo su potencial formativo. A partir de esta situación, nació el interés por comprender cómo estas prácticas podían ser resignificadas desde el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) para fortalecer las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Este tema resulta importante porque las habilidades socioemocionales cumplen un papel fundamental en el desarrollo infantil. Aprender a reconocer emociones, expresar lo que se siente, esperar turnos, compartir, resolver conflictos y relacionarse con otros son aprendizajes esenciales en este ciclo vital de desarrollo. En este sentido, el juego se convierte en una herramienta fundamental, porque permite que estos procesos se den de forma vivencial, cercana y significativa para los niños.

Desde esta mirada, la investigación tuvo como propósito sistematizar las prácticas de juego desarrolladas en el centro infantil Aguas Frías para reconocer su valor pedagógico y fortalecerlas desde el ABJ. Para ello, se buscó caracterizar las experiencias de juego presentes en el aula, identificar los factores que facilitan o limitan su implementación y, finalmente, construir una propuesta pedagógica contextualizada que respondiera a las necesidades encontradas.

Este trabajo se organiza en varios apartados. En primer lugar, se presentó la contextualización del problema, los objetivos y la justificación del estudio. Luego, se desarrolla el

marco referencial donde se expusieron los principales antecedentes investigativos, el marco conceptual que los sustenta: primera infancia, habilidades socioemocionales, aprendizaje basado en el juego y juego. Después, se expone la ruta metodológica donde se presentó el enfoque cualitativo y el método de sistematización, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Seguido de los resultados obtenidos a partir de la sistematización. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y la propuesta pedagógica construida a partir de los hallazgos.

Impacto de la futura implementación de este proyecto, se centrará en recuperar la función del juego y un maestro mediador. Como posibilidad para recuperar la infancia como una oportunidad para aprender, reír, descubrir.

Planteamiento del problema

La Unidad Administrativa Especial de Buen Comienzo-UAEBC es una estrategia para la implementación de la Política Pública de Primera Infancia del Distrito de ciencia, tecnología e innovación de la Alcaldía de Medellín que brinda educación inicial y promueve el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida. En la figura 1 se reconoce una línea de tiempo que muestra el origen de esta estrategia a partir de sus decretos reglamentarios.

Figura 1.

Línea de tiempo Estrategia Buen Comienzo



Nota: Reconocimiento del origen de la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo a partir de sus decretos reglamentarios. Documentos orientadores de la UAEBC, 2023.

Con el decreto 0063 de 2020 se crea la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo y es responsable de coordinar, ejecutar, evaluar y gestionar políticas, planes, programas y proyectos para la promoción del desarrollo integral de la primera infancia en el Distrito de Medellín con el propósito de fortalecer el desarrollo integral de la primera infancia; a través del arte, la cultura de paz, el valle del software y la eco ciudad.

La Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo cuenta con diferentes modalidades de atención: la primera es la modalidad Institucional, en la que los niños y niñas asistente de lunes a viernes en una jornada de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. En este espacio los niños y las niñas reciben un servicio que integra componentes de tipo pedagógico, nutricional, de salud y psicológica. También se acompañan los niños y las niñas en riesgo de exclusión por parte de profesionales en educación especiales. La segunda modalidad es Entorno familiar, en la que son atendidas las madres gestantes y lactantes. Esta atención puede brindarse en puntos específicos de la ciudad o a domicilio. Aquí se brinda acompañamiento en salud, nutrición y atención psicosocial, a la vez que se generan espacios para reconocimiento e intercambio de experiencias y se hace seguimiento a través de visitas en el hogar.

Cada una de estas modalidades adelanta acciones permanentes para contribuir con la calidad de la prestación del servicio de atención integral de la primera infancia y las familias en el Distrito de Medellín con las Entidades Prestadoras del Servicio y con el acompañamiento de los diferentes componentes de educación inicial. Estos componentes incluyen: Proceso pedagógico, seguimiento al desarrollo, nutrición-alimentación, salud, gestión del riesgo, protección, participación-movilización social y gestión territorial y son dinamizados por profesionales como pedagogo, nutricionista, enfermera, psicólogo, trabajador social y educadoras especiales.

Es de esta manera que, la Entidad Prestadora del Servicio Corporación Latina se suma a la prestación del Servicio para fortalecer todo el trabajo que realiza la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo en torno a las acciones pertinentes para hacer partícipes a las familias a través de las voces de los niños, niñas y familias, las movilizaciones sociales como vías para la transformación de imaginarios sociales y culturales sobre la primera infancia, las mesas de primera infancia con los diferentes actores en territorio, los comités de seguimiento a la atención integral y las jornadas de cualificación a las familias donde se evidencian diferentes temas: Prevención y detección de los diferentes tipos de violencia, Fortalecimiento familiar a través de la promoción del buen trato y los vínculos afectivos, Rutas para la garantía de derechos, Rutas para el restablecimiento de derechos, Prácticas de cuidado y crianza, Competencias parentales, Ambientes potenciadores del desarrollo, Neurodesarrollo, discapacidad y alteraciones, Alimentación y educación nutricional; con la modalidad Institucional: *Centros Infantiles y Jardines Infantiles*.

En el marco de la iniciativa de la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, se destaca la Corporación Latina, una entidad sin ánimo de lucro que presta servicios sociales integrales con enfoque humanista. Fundada en 2000 para atender a la primera infancia, opera en varias subregiones de Antioquia en programas para niños, madres gestantes, lactantes y víctimas de violencia. Ofrece educación personalizada desde la primera infancia hasta la educación básica y secundaria, además de programas para adultos y jóvenes.

Su **misión** consiste en ofrecer servicios sociales e integrales, fortaleciendo comunidades desde una concepción humanista y con sentido social en las áreas de educación, nutrición y servicio psicológicos. Mientras su **visión** es contribuir a la formación integral de los niños y las niñas, jóvenes y adultos a través del desarrollo en competencias académicas, formativas, tecnológicas, de convivencia y en valores, considerando estos aspectos como pilares para la construir un proyecto de vida con sentido social que oriente su actuar en una sociedad multicultural y un entorno globalizado y qué aporte en la construcción de una sociedad justa, pluralista e influyente.

Es por esta razón que sigue un *modelo pedagógico dialógico* en todas sus sedes de atención que ayudan a la construcción de significados compartidos a través de la participación activa, experiencias, y expresiones de lenguajes artísticos en la potenciación del desarrollo psíquico, emocional y cognitivo de las niñas y los niños enfatizando en el diálogo para generar soluciones educativas, culturales y sociales basadas en argumentos y propuestas, donde es fundamental que los agentes educativos dialoguen con las niñas y los niños sobre su cotidianidad; siendo en estos espacios propicios para la movilización crítica y reflexiva de los niños y niñas, permitiéndoles indagar, argumentar, relacionar, problematizar, categorizar, ponerse en el lugar de los otros, expresar sentimientos y tomar decisiones, es decir; se garantizar a los niños y las niñas su derecho a la participación. (Corporación Latina, 2016).

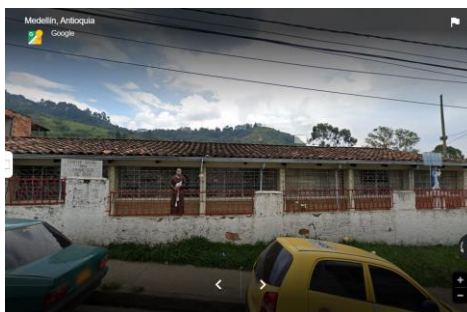
La Corporación Latina tiene varias sedes de atención (centro infantil y jardín infantil), una de ellas es el *Centro Infantil Aguas Frías*, ubicado en el corregimiento de Altavista con de la comuna 70. Sus alrededores son montañosos y están conformados por gran cantidad de zona verde. Estas condiciones geográficas y ambientales le brindan un ambiente saludable a los niños y sus

familias, lo cual genera conciencia por el cuidado de las plantas y los animales, además está relacionado con las necesidades que presentan en las salas de desarrollo y se ve reflejado a nivel comportamental y en las relaciones interpersonales de este contexto educativo.

Como aspectos demográficos, el C.I. Aguas Frías se caracteriza por atender población mestiza, algunos afrocolombianos, residentes de otras ciudades, desplazados de otros territorios. Esto hace de este contexto un espacio con gran diversidad cultural y la necesidad de generar estrategias de acompañamiento para la garantía de derechos relacionados en el acceso a subsidios, programas y servicios del Municipio de Medellín. (Corporación Latina, 2016). Se detalla la ubicación geográfica en google maps del Centro Infantil Aguas Frías, el cual se aprecia en la figura 2.

Figura 2

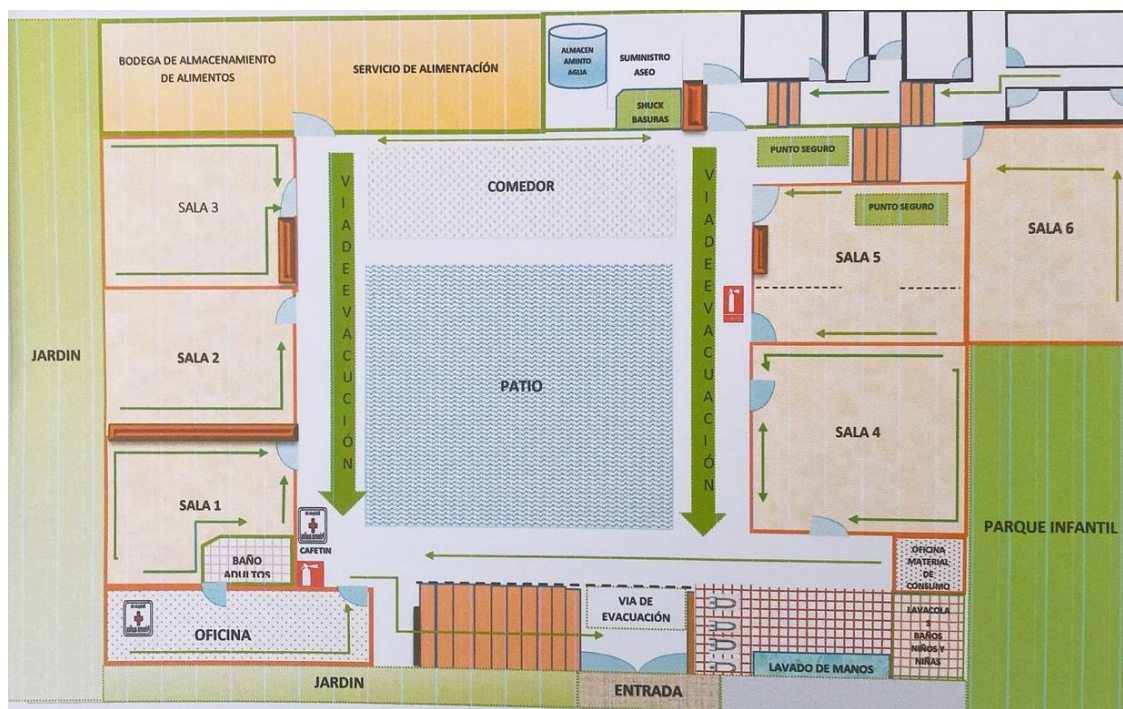
Ubicación geográfica, C.I. Aguas Frías



Nota: Ubicación geográfica del C.I Aguas Frías. Tomado de Google Maps.

El Centro Infantil Aguas Frías cuenta con los siguientes profesionales: Cuatro agentes educativos docentes, tres agentes educativos auxiliares pedagógicas, tres agentes educativos manipuladora de alimentos, dos agentes educativos de servicios generales, un agente educativo coordinador (a), un agente educativo psicosocial, un agente educativo nutricionista, un agente educativo enfermero (a) y un agente educativo educadora especial, estas personas son las encargadas de brindar la atención integral a los niños, las niñas y las familias.

En lo que respecta a las instalaciones físicas esta sede cuenta con una planta que tiene varios espacios, los cuales se aprecian en la figura 3.

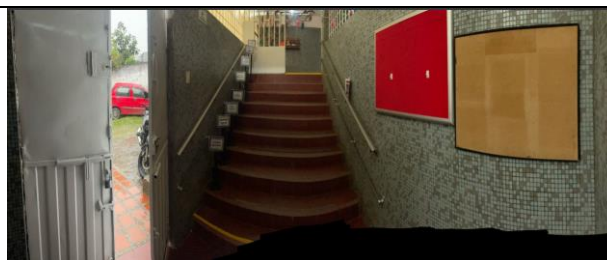
Figura 3*Planograma C.I Aguas Frias*

Nota: Elaborado por coordinadora de la sede, (2025).

La sede es propicia para que los agentes educativos implementen numerosas oportunidades para brindar experiencias enriquecedoras, significativas y con la profundidad pedagógica y estética necesaria para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la lógica matemática y la comprensión hasta la adquisición del lenguaje escrito y oral, y el razonamiento, entre otros aspectos. También facilita la construcción de relaciones que los niños establecen consigo mismos, con los demás y con su entorno, en sus diferentes espacios físicos:

Tabla 1.*Espacios físicos del C.I Aguas Frías***Espacios físicos del C.I Aguas Frías**

1. *Entrada* de los niños, las familias y los profesionales deben subir las escalas y encuentran a 2 personajes del Buen trato “Dulce Latina” y “Choco Latin”



2. La *Oficina*, donde el equipo interdisciplinario (coordinadora, docentes, auxiliares docentes, nutricionista, educadora especial, enfermera, psicóloga) realizan trabajo administrativo.



3. El *Patio prindipal*, donde las docentes pueden desarrollar actividades que involucren movientos del cuerpo.



4. El *Comedor*, donde los niños comparten momentos de alimentacion (Desayuno, almuerzo y algo



5. Las *Bodega de materiales pedagogicos*, donde se guardan todos los elementos graficos para el trabajo pedagogico con las niñas y los niños.

6. Las *Unidades sanitarias y cambiador de pañales*, donde las niñas y los niños realizan actividades de higienes básicas y cepillado de dientes



7. *Salas de Desarrollo (6)*, donde las docentes y auxiliares permanecen con las niñas y los niños en los momentos pedagogicos. Cabe resaltar que en el momento hay dos salas de desarrollo que se encuentran en espera por motivo de tener una cobertura completa:

- 7.1. Sala de desarrollo 1
“Elefantes” Niñas y niñas del ciclo 4 años



- 7.2. Sala de desarrollo 2 “Conejos”
Niñas y niñas del ciclo 3-4
años



- 7.3. Sala de desarrollo 3 “Jirafas”
Niñas y niñas del ciclo 4 años



- 7.4. Sala de desarrollo 4. En espera
por cobertura



- 7.5. Sala de desarrollo 5 “Koalas”
Niñas y niñas del ciclo 2-3
años



- 7.6. Sala de desarrollo 6. En espera
por cobertura



8. Tiene una *zona verde y/o parque infantil*, donde las niñas y los niños disfrutan al aire libre de actividades lúdicas y recreativas.

Nota: Descripción fotográfica de los espacios físicos del C.I Aguas Frías. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede decir que el Centro Infantil Aguas Frías fomenta el juego en el día a día ofreciendo opciones pedagógicas para el aprendizaje basado en el juego en los niños y de esta manera, ellos puedan tener la creatividad, reflexión, incertidumbre y juego, fortaleciendo las relaciones sociales y ambientales de todos.

Para dar continuidad a este proceso, es importante aclarar que esta propuesta inició en el Centro infantil Aguas Frías, donde se realizó una primera observación con los niños del grupo Jirafas, para identificar algunas situaciones relacionadas con sus habilidades socioemocionales. Sin embargo, durante el año 2026 el proceso se continúa en el Centro infantil Pequeño Sol, también perteneciente a la Corporación Latina. En este nuevo espacio, el trabajo ya no solo se enfocó en observar a los niños, sino también en acompañar a las docentes para que reconocieran el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) como una forma intencionada de enseñar. Por eso, Aguas frías se toma como el punto de partida esta propuesta, mientras que Pequeño Sol es el espacio donde actualmente se fortalece y proyecta su desarrollo.

Contextualización de Aula

En contexto protagonista de la presente investigación es el grupo Jirafas, conformado por 25 niños de 4 años de edad: 15 son niñas y 10 son niños. Ellos están caracterizados por ser seres humanos alegres, empáticos, tiernos y cariñosos, les gusta brindar afecto todo el tiempo al igual que se les responda de la misma manera; asimismo, con ganas de aprender en movimiento constante a través de juegos como lo son los cuentos motores, visuales y auditivos.

En cuanto a su desarrollo emocional y social, se observa que el grupo Jirafas se encuentra en una etapa en la que las emociones están a flor de piel, lo que los lleva a experimentar con intensidad tanto la alegría como el disgusto. Llevandolos a crear vinculos afectivos entre ellos, aunque tambien los enfrenta a desafios cotidianos en la gestion de sus emociones, la convivencia y el respeto. Esa resolución de problemas se encuentra en proceso continuo, donde las niños van aprendiendo poco a poco a identificar lo que sienten, para expresar sus necesidades e intereses de

manera adecuada con el apoyo de las docentes. Su disposición a comunicarse, aunque a veces se expresa a través de quejas, es reflejo de su deseo profundo de ser escuchados y comprendidos.

Esta diversidad cultural del contexto educativo evidenciado en el aula, hace que este grupo de niñas y niños requiera una escucha activa y flexible para abordar las situaciones de aula que manifiestan en la cotidianidad. Ellos tienen características donde muestran habilidades motrices gruesas de movimientos, mostrándose activos, entusiastas ante actividades relacionadas con el movimiento y constantemente están proponiendo experiencias o juegos para realizar con sus pares. Es importante hacer un reconocimiento de los ritmos cotidianos que se trabajan en el centro infantil, dándole importancia a la experiencia del día, en la cual se evidencia aprendizajes significativos por medio de sus propias construcciones por medio del juego como herramienta principal.

Se presentan circunstancias relacionadas con el ingreso de un niño con una alerta en el desarrollo comportamental; evidenciándose entre los demás niños una buena acogida e integración, demostrando ser solidarios con el nuevo compañero.

La vereda Aguas Frías, perteneciente al corregimiento de Altavista en Medellín, presenta una situación socioeconómica marcada por altos niveles de vulnerabilidad. La mayoría de la población se encuentra en el estrato 2 (bajo), que representa el 83.1% de las viviendas, seguido por el estrato 1 (11.1%) y en menor proporción el estrato 3 (5.8%). Esta distribución evidencia una comunidad con ingresos económicos limitados, con restricciones en el acceso a servicios y oportunidades de desarrollo.

Las principales actividades económicas del territorio están centradas en el trabajo en ladrilleras, la agricultura y la cría de animales. Sin embargo, el sector de las ladrilleras ha entrado en declive debido a su impacto ambiental, generando rechazo por parte de la comunidad y reduciendo las posibilidades de empleo formal. Esta situación ha llevado a que gran parte de la población dependa de labores informales y de subsistencia, especialmente en las zonas altas del corregimiento, donde se realizan actividades agrícolas y ganaderas a pequeña escala.

En cuanto al espacio físico que ocupan las niñas y las niñas, es la sala de desarrollo , en donde las niñas y los niños pasan el mayor tiempo del día. A continuación se describen las condiciones de este espacio.

Figura 4

Fotografía sala de desarrollo 3, Jirafas



Nota. Elaboración propia (Ramirez, 2025)

El espacio es amplio, fresco, luminoso y adecuado para el desarrollo de las experiencias; cuenta con diferentes elementos como: un tablero grande de color verde el cual es una herramienta didáctica libre y espontánea donde los niños pueden rayar, dibujar, escribir letras, seis mesas y veinticinco sillas para cada uno, un escritorio y una silla para los agentes educativos docentes y auxiliar docente, veinticinco colchonetas para la hora del descanso de los niños y actividades lúdicas de cuerpo y movimiento.

Figura 5

Juegos didácticos de la sala de desarrollo Jirafas



Nota. Elaboración propia (Ramírez, 2025)

Una biblioteca móvil con cuentos infantiles para trabajar la hora del cuento, una estantería y/o mesa donde se dispone diferentes materiales de consumo el cual se cambia constantemente de acuerdo a las necesidades y experiencias a realizar, diferentes materiales didácticos como fichas de encaje, rompecabezas, muñecas y muñecos, cocinita, instrumentos musicales, carros, juego de roles, lazos, pimpones, caballos de madera con los cuales se implementan las experiencias del día de acuerdo al proyecto de exploración del mes.

Figura 6

Elementos dotación de la sala de desarrollo Jirafas.



Nota. Elaboración propia (Ramirez, 2025)

En medio de la ejecución de las diferentes experiencias, se evidencia que en el grupo se deben reforzar más estrategias para fomentar las habilidades socioemocionales como la escucha, el respeto por esperar el turno y la frustración cuando se juega juegos de competencia, puesto cuando algún equipo o de forma individual pierde, se frustra y expresan emociones como enojo, tristeza, miedo, desagrado.

En este mismo sentido, Otero, R. et al. (2023) expresan que el juego libre, juego simbólico y juego motor contribuyen de manera significativa al desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar; proporcionando un entorno natural y motivador para la interacción social entre los niños, las niñas y los docentes en la resolución de las habilidades socioemocionales.

Planteamiento del problema

Los niños y las niñas en edad preescolar (4 - 5 años) se encuentran en una etapa importante para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En esta edad, es donde las niñas y los niños empiezan a comprender y gestionar sus emociones para una interacción efectiva con sus pares y adulto, convirtiéndose en una herramienta clave para su bienestar emocional. Guevara, C. et al. (2020) plantean que en esta etapa comienza la comprensión de emociones propias y ajenas, es decir, sientan las bases para que autorregulen los comportamientos y eviten los arranques para expresar sus emociones, lo que pueden lograr cuando aprenden a pensar en las repercusiones de sus acciones. El desarrollo de las emociones en los niños y las niñas de esta edad encuentra en el juego las relaciones con los demás y el lenguaje.

En el Centro Infantil Aguas Frías, particularmente la sala de desarrollo 3, a través de registros en diario de campo se han evidenciado algunas situaciones relacionadas con las habilidades socioemocionales de las niñas y niños que llaman la atención. En sesión de clase reportada en diario de campo, se alude a dificultades en la habilidad socioemocional gestión

emocional con la frustración y enojo en varios estudiantes. S1 DC 07/02/2025, N1: “Ya perdimos, tengo rabia” al dejar caer la pelota al suelo, mientras tanto, N1 le responde ofuscado: “Martina, muevete, no hemos perdido. No la dejes caer más” Mientras tanto, en la S1 DC se reporta que N2: “Profe, profe, así me pongo yo cuando estoy enojada” y “y yo con esta me pongo triste”.

Esto concuerda con lo que mencionan los autores Martínez, L.N. et al. (2019) en que, en las edades de 4 a 5 años, los niños se encuentran en una etapa de transición significativa en el desarrollo socioemocional porque comienzan a adquirir conductas, actitudes y creencias para adaptarse al contexto. Es por ello, que experimentan dificultades para enfrentar ciertas actividades generando frustración, desencadenando comportamientos agresivos o rabietas, careciendo de herramientas para gestionar esas emociones de manera adecuada. Las rabietas y los cambios de ánimo repentinos son comunes, pues no siempre hay manejo de emociones como la tristeza, el enojo o la ansiedad.

Esta falta de control emocional puede generar situaciones problemáticas dentro de la sala de desarrollo, afectando el bienestar propio y el de sus compañeros. Sin embargo, ese control o gestión emocional puede generar dificultades para manejar adecuadamente las habilidades socioemocionales de convivencia de manera asertiva, generando conflictos y malentendidos en la dificultad para compartir juguetes y materiales de trabajo a la hora de crear sus experiencias.

Se evidenció mediante la implementación de la dinámica “El tren de la amistad” S2 DC 11/02/2025, N3 expuso “no te voy a prestar ese instrumento es mío dámelo” y la N4 le respondió “grosero, dámelo Yo quiero eso” mientras se personificaban para representar la canción el tren de la alegría. Al finalizar el baile, hubo un momento de relajación con plumas donde se hicieron masajes y la N5 le quitó una pluma a otra amiga diciéndole “No me gusta la pluma que me tocó, a mí me gusta la rosada”. Todo esto a su vez, interfiere para mantener una convivencia armoniosa en la sala de desarrollo tanto para los docentes como para los niños.

Valdés, T. (2024) explica que en la etapa preescolar hay una inmadurez del control inhibitorio y la memoria de trabajo en los niños, es por esto que dificulta su capacidad para mantener la atención en una sola tarea, especialmente en entornos con múltiples estímulos visuales.

El espacio amplio puede parecer una ventaja inicial, pero en el caso del grupo Jirafas, representa un reto porque ellos están en una edad de desarrollo en la que aún están aprendiendo a regular los movimientos, a enfocar la atención y a interactuar con su entorno de manera adecuada. Y esto hace, que se vea afectada la habilidad socioemocional del respeto por el turno al jugar en actividades grupales. Para Pichardo, M.C. et al. (2025) los primeros años de la infancia, los niños se encuentran en el proceso de aprender a desarrollar las competencias sociales para prevenir conductas como la dificultad para respetar los turnos; mencionan la necesidad de una intervención educativa para fomentar la cooperación y el respeto mutuo.

Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias educativas que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales desde edades tempranas, promoviendo un ambiente de aprendizaje más armonioso y efectivo. En el contexto, el juego hace parte de la cotidianidad de los niños y se constituye en una herramienta básica para aspectos como la socialización, el desarrollo cognitivo, motriz y emocional. Sin embargo, aunque en el centro infantil el juego está presente de manera constante en las prácticas de aula, este no siempre se desarrolla desde una intención pedagógica clara orientada al ABJ. Si bien las docentes implementan actividades lúdicas de manera frecuente, estas suelen darse desde lo espontáneo o recreativo, sin una planificación intencionada que permita reconocer el juego como una estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales.

En este sentido, más que la ausencia de juego, lo que se evidencia es la necesidad de resignificar y sistematizar estas prácticas lúdicas para consolidarlas como experiencias pedagógicas intencionadas desde el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Esto implica reconocer el valor pedagógico de las experiencias que ya realizan las docentes, organizarlas de manera flexible y fortalecer su intencionalidad para que el juego deje de ser solo una actividad cotidiana y se convierta en una estrategia consciente para acompañar el desarrollo socioemocional de los niños.

Formulación del problema

A partir de las situaciones observadas en el centro infantil, surge la necesidad de comprender cómo las prácticas de juego desarrolladas en el aula pueden resignificarse pedagógicamente para fortalecer las habilidades socioemocionales en la primera infancia. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la sistematización de experiencias de juego puede contribuir a la elaboración de una propuesta contextualizada centrada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) orientada a favorecer las habilidades socioemocionales (HSE) en niños?

Justificación

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia constituye una necesidad fundamental dentro de los procesos educativos, porque estas permiten a los niños reconocer sus emociones, expresarlas de manera adecuada, relacionarse con otros y construir formas de convivencia más armonicas. En contextos educativos como el Centro Infantil, potenciar estas habilidades resulta especialmente relevante, pues favorece no solo el bienestar emocional de los niños, sino también sus procesos de participación, comunicación y aprendizaje.

En este sentido, el juego se reconoce como esa herramienta primordial para la primera infancia, debido a que favorece el desarrollo emocional, social, cognitivo y comunicativo. Es a través de este proceso que los niños exploran su entorno, expresan emociones, construyen vínculos y aprenden a convivir con otros. Por ello, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) se presenta como una estrategia pertinente para acompañar el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, al permitir que el aprendizaje ocurra desde la experiencia, la interacción y el disfrute. Es decir, a través del ABJ, las niñas y los niños promueven la interacción social de manera natural, porque se involucran la colaboración aprendiendo a compartir, esperar el turno, negociar y respetar las reglas fomentando una convivencia armonica con los otros. Vera Castillo, et al. (2024) conversan acerca de un enfoque lúdico-afectivo en la educación infantil fundamental para el desarrollo integral de los niños donde destacan que el juego no solo es una actividad recreativa, sino una herramienta esencial para el aprendizaje y la formación de habilidades socioemocionales.

La pertinencia de esta propuesta no radica unicamente en reconocer el valor del juego para el desarrollo infantil, sino tambien en fortalecer su sentido pedagogico dentro de la práctica docente. Aunque las docentes de la Corporación Latina desarrollan actividades lúdicas de manera frecuente, estas no siempre se implementan desde una intención pedagógica clara orientada al Aprendizaje Basado en el Juego. Es este sentido, se hace necesario acompañar y fortalecer el reconocimiento del ABJ como estrategia pedagogica intencionada, capaz de orientar de manera

consciente el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia. En este sentido, Quintero, A., et al. (2024) evidenciaron que la implementación de actividades lúdicas contribuyó significativamente al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de 4 años, mejorando sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional.

Desde la anterior perspectiva, la sistematización cobra especial valor, porque permite comprender, organizar y resignificar las prácticas pedagógicas que ya se desarrollan en las aulas. No se trata de incorporar el juego como algo nuevo, sino de reconocer su presencia en la práctica cotidiana, valorar el saber pedagógico de las docentes y transformar esas experiencias en propuestas más conscientes, reflexivas e intencionadas. De este modo, la sistematización permite fortalecer las prácticas existentes, consolidar el juego como estrategia pedagógica y aportar a la construcción de experiencias educativas más significativas para los niños.

Objetivos

Objetivo general

Sistematizar la aplicación de experiencias de juego en el Centro Infantil Aguas Frías y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en niños de 4 – 5 años, orientada al diseño de una propuesta de intervención desde el Aprendizaje Basado en el Juego contextualizada.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de juegos desarrolladas en el centro infantil y su relación con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.
- Identificar los factores facilitadores y barreras en la aplicación de las prácticas lúdicas como estrategia intencionada desde el Aprendizaje Basado en el Juego para el favorecimiento de habilidades socioemocionales.
- Elaborar una propuesta pedagógica contextualizada basada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños.

Alcance y limitaciones

Esta investigación se centra en la sistematización de experiencias lúdicas relacionadas con el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y su aporte al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños. Su alcance es descriptivo, ya que buscó observar, organizar y comprender las prácticas de las docentes en torno al juego, más que medir resultados o hacer una intervención directa.

El interés principal de la propuesta es reconocer cómo las docentes usan el juego en su práctica diaria y cómo esas experiencias pueden fortalecerse para favorecer habilidades socioemocionales como la expresión de emociones, la convivencia, la comunicación y la interacción con otros.

La investigación se desarrolló en la Corporación Latina, tomando como punto de partida el Centro infantil Aguas Frías y dando continuidad al proceso en el Centro infantil Pequeño Sol. Por ello, se centra en comprender experiencias reales del contexto y en construir una propuesta pedagógica ajustada a las necesidades del aula.

Esta investigación permitió:

- Reconocer prácticas de juegos que ya se realizaban en el aula.
- Identificar cómo las docentes usaban el juego en sus experiencias pedagógicas.
- Reconocer fortalezas y aspectos por mejorar en el uso del juego.
- Proponer una estrategia pedagógica basada en el ABJ para fortalecer habilidades socioemocionales.

Esta investigación no buscó evaluar a las docentes ni juzgar su práctica. Su propósito fue comprender lo que ya hacen, organizarlo y fortalecerlo desde una mirada más intencionada al juego como herramienta pedagógica.

Entre sus principales limitaciones se encuentran el cambio de escenario institucional, ya que el proceso inició en Aguas frías y continuó en Pequeño Sol; el tiempo limitado para desarrollar la propuesta. Aun así, este proceso permitió reconocer que el juego ya está presente en el aula, pero necesita mayor intención pedagógica para convertirse en una estrategia más consciente que favorezca el desarrollo socioemocional de los niños.

Marco referencial

Antecedentes investigativos

En la actualidad, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se utiliza en distintos contextos educativos; es una metodología educativa que utiliza el juego como herramienta principal para facilitar el aprendizaje de los niños, especialmente en la primera infancia donde el juego no solo es una actividad recreativa, sino un medio para que los niños desarrollen competencias clave como la cooperación, la creatividad, la resolución de problemas, y la empatía. Este enfoque reconoce el papel esencial del juego en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, al permitirles experimentar el mundo que los rodea de manera lúdica y significativa.

A continuación se verán algunos trabajos de investigaciones de diferentes universidades como la Universidad de Antioquia, Uniminuto a nivel local, nacional e internacional, con la idea de explorar cómo se desarrolla esta metodología en diferentes entornos y cuáles son las variaciones y similitudes que presentan con la idea del proyecto de investigación y comprender como el aprendizaje basado en el juego se aplica en otros lugares.

En los estudios más recientes, Coyago-Vega, et al. (2025) en su trabajo “Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos” analizaron las implicaciones del ABJ en contextos inclusivos, reconociendo sus beneficios, desafíos y oportunidades de adaptación para una enseñanza equitativa y significativa. Para ello, se utilizó una metodología de tipo descriptivo con análisis documental de investigaciones recientes, normativa educativa y propuestas pedagógicas actuales; partiendo de una revisión teórica fundamentada en enfoques constructivistas y socioculturales con Piaget, Vygotsky y Bandura, se analiza cómo el juego permite representar roles, explorar la realidad, fomentar la creatividad y adquirir habilidades sociales en un ambiente emocionalmente seguro y estimulante. Como hallazgos se evidenció que el juego, además de ser una actividad lúdica y placentera, cumple funciones pedagógicas esenciales, potenciando la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo. Asimismo, se identificaron estrategias clave para adaptar los juegos a la diversidad del aula y se destacó el rol del docente como mediador

tanto pedagógico como tecnológico. En conclusión, el ABJ representa una vía efectiva para construir entornos educativos inclusivos, donde el juego se convierte en una herramienta de transformación pedagógica, promoviendo la equidad, el respeto a la diversidad y el desarrollo integral del niño desde sus primeras etapas.

El estudio muestra que el Aprendizaje Basado en el Juego es una estrategia clave para crear entornos inclusivos, al fomentar la participación, la autonomía y el respeto a la diversidad. Estos aportes se conectan con el proyecto sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia, pues evidencian que el juego, además de ser lúdico, impulsa la autorregulación, la empatía y la cooperación en contextos seguros y significativos.

De manera complementaria, Xie *et al.* (2025), en su trabajo “Efectos de un entrenamiento físico basado en el juego de 5 semanas en la competencia socioemocional en niños preescolares chinos” evaluaron el impacto de un programa lúdico-físico en la CSE de 153 niños en edad preescolar. Con un diseño cuasiexperimental (77 en el grupo de intervención y 76 en el grupo control), hallaron que los niños del grupo de intervención mejoraron significativamente la regulación de emociones negativas, a diferencia del grupo control. El estudio concluye que incluso intervenciones breves y basadas en el juego pueden potenciar de manera eficaz las competencias socioemocionales en la primera infancia.

El estudio respalda el proyecto “Aprendizaje Basado en el Juego en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la primera infancia” al mostrar que un entrenamiento físico o propuesta lúdica basado en el juego puede mejorar significativamente la regulación emocional en la primera infancia. Esto valida que el juego es un recurso eficaz para fortalecer competencias socioemocionales, en coherencia con la propuesta de integrar juego, arte y emociones en entornos educativos.

Por su parte, Ávila, A. et al. (2024) en su trabajo “El Papel del Juego en el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial” con el objetivo de analizar la influencia del juego en el desarrollo socioemocional de los niños durante su estancia en la educación inicial; a través de una revisión bibliográfica, con enfoque cualitativo. El estudio mostró que el juego es clave en la

educación inicial, porque ayuda al desarrollo socioemocional de los niños. A través de distintos tipos de juego (simbólico, dramático, libre, colaborativo e individual), los niños fortalecen la empatía, el trabajo en equipo, el autocontrol, la expresión de emociones y sus relaciones sociales. En conclusión, el juego es una herramienta fundamental para el bienestar y el desarrollo integral en la primera infancia.

Esta investigación coincide con el proyecto actual, ya que ambos destacan que el juego es una herramienta esencial en la educación inicial para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños. Se comparte la idea de que los distintos tipos de juego (simbólico, dramático, libre, colaborativo e individual) fortalecen la empatía, el autocontrol, la expresión de emociones y las relaciones sociales. Desde el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), el proyecto busca potenciar de manera intencionada estas habilidades socioemocionales en la primera infancia.

En la misma línea, Vera et al (2024) en su trabajo “Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en la educación inicial: Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en educación infantil” con el objetivo de explorar cómo el juego contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación inicial. A través de una revisión de literatura y análisis de estudios recientes, se examina la relación entre diversas formas de juego y el crecimiento en habilidades sociales, autonomía y comunicación. Los resultados sugieren que el juego, en sus diferentes modalidades, facilita el aprendizaje y desarrollo de estas competencias en los niños en edad preescolar. Se destacan las estrategias pedagógicas efectivas que los educadores pueden emplear para potenciar estos beneficios. Además, se abordan las implicaciones para el currículo preescolar y la formación de los docentes, proponiendo direcciones futuras para la investigación en este campo.

La investigación se conecta con el proyecto “Aprendizaje Basado en el Juego en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia” porque confirma, desde una revisión amplia, que el juego en sus distintas modalidades favorece directamente el desarrollo socioemocional en la educación inicial, fortaleciendo la autonomía, la comunicación y las habilidades sociales. Además, aporta claves pedagógicas y curriculares para los docentes, lo que

respalda la relevancia de la propuesta de implementar el aprendizaje basado en el juego como vía para potenciar las competencias socioemocionales en la primera infancia.

Asimismo, Hosokawa et al. (2024) en su trabajo “Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la eficacia del aprendizaje socioemocional” con el objetivo de examinar la eficacia del programa Fun FRIENDDS Wakayama, Japón en niños de 4 a 5 años en Japón. Con un diseño participativo y de intervenciones en diferentes escuela de Jaón. Las deficiencias en estas habilidades se relacionan con problemas académicos y de comportamiento posteriores. Si bien las intervenciones de ASE se han implementado ampliamente a nivel internacional, pocas se han probado en entornos de primera infancia en Japón, y su eficacia aún no está clara. En conclusión el aprendizaje socioemocional es importante para desarrollar habilidades como la autoregulacion emocional, la cooperación y el logro de metas.

La investigación se relaciona con el proyecto porque demuestra, a través de un programa de intervención en Japón, que el aprendizaje socioemocional en la primera infancia fortalece habilidades como la autorregulación emocional, la cooperación y el logro de metas, aspectos que tu proyecto busca promover mediante el aprendizaje basado en el juego. Su aporte principal es evidenciar la importancia de implementar programas ASE en edades tempranas y en distintos contextos, reforzando la pertinencia y necesidad de tu propuesta.

Por otro lado, Kanwal, et al (2024) en su trabajo “El estudio de los enfoques de aprendizaje basados en el juego y sus limitaciones en la educación infantil temprana” con el objetivo de regular la eficacia de la capacidad del aprendizaje basado en el juego en los niños de primera infancia. Se implementó una metodología de revisión documental usando búsquedas de datos: PubMed, Google academico, desde la categorias aprendizaje basado en juegos, educación en primera infancia, juegos educativos, educación preescolar. Como resultados se encontró que las investigaciones respaldan la contribución del desarrollo socioemocional en primera infancia, rescantando los desafíos de una educación de alta calidad en una formacion docente en juegos y un enfonque equilibrado del tiempo. Para cocluir, el estudio mostró varios beneficios con la

educación inicial con la implementación del aprendizaje basado en el juego para el desarrollo cognitivo, emocional y motivacional.

El estudio de Kanwal et al. (2024) se relaciona directamente con el proyecto, porque confirma que el Aprendizaje Basado en el Juego favorece el desarrollo emocional y motivacional en la primera infancia, respaldando la importancia de incluir el juego como estrategia educativa central para potenciar habilidades socioemocionales, al tiempo que advierten sobre los retos de sistematizar las experiencias de estos juegos. Esto refuerza la pertinencia del proyecto al mostrar que el juego constituye un recurso esencial para el desarrollo integral en los primeros años de vida.

En un contexto distinto, Martínez, A. & Pérez, J. (2021) en su tesis “Aplicación del ABJ para mejorar la retención escolar en estudiantes de secundaria” tienen como objetivo principal mejorar la retención escolar de estudiantes de secundaria a través de la implementación del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) a través de una metodología cualitativa, basada en la implementación de dinámicas de ABJ en el currículo de secundaria. La investigación se basó en la observación participativa y entrevistas semiestructuradas para medir el impacto en los estudiantes. Dejando como resultados, una mayor participación de los estudiantes en las actividades académicas, lo que condujo a una disminución de la deserción escolar en estudiantes de secundaria, fortalecimiento de las habilidades colaborativas y de resolución de problemas entre los estudiantes. Este estudio demuestra que los estudiantes muestran un mayor interés por el aprendizaje cuando se les ofrece un entorno lúdico, lo que mejora su motivación y rendimiento académico.

La relación de este trabajo con la presente investigación radica en la utilización del juego como herramienta pedagógica para analizar la incidencia del ABJ con relación a las habilidades socioemocionales de los niños desde las primeras etapas del desarrollo.

De igual modo, Gómez, L. & Ramírez, M. (2020) encontraron en su investigación “Uso del Aprendizaje Basado en el Juego para el desarrollo de habilidades sociales en preescolar” que explorar el Aprendizaje Basado en Juegos puede promover el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares a través de estudio experimental con relación a los juegos como una vía eficaz

para el desarrollo de competencias sociales en los niños preescolares en la aplicación de escalas de evaluación de habilidades sociales antes y después de la intervención para observar el comportamiento grupal en los juegos. Los resultados del análisis cuantitativo de las interacciones sociales de los niños revelaron mejoras significativas en habilidades como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Los hallazgos sugieren que los juegos proporcionaron un entorno seguro y enriquecedor para que los niños desarrollaran habilidades interpersonales esenciales, lo que refuerza la importancia del ABJ en la primera infancia. Esto resulta altamente relevante para la investigación en curso, ya que apoya la idea de que el juego no solo estimula el aprendizaje académico, sino que también facilita el crecimiento emocional y social, aspectos claves en el desarrollo integral de los niños de 4 años.

En el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, Fernández, P. & García, S. (2019) en su investigación “Gamificación y ABJ en la enseñanza de matemáticas en secundaria” argumentaron que la gamificación y el uso de juegos en el aula mejoran el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, particularmente en el área de matemáticas; se utilizó un diseño cuasi-experimental que comparaba a un grupo de estudiantes que utilizaba estas metodologías con un grupo de control que seguía métodos tradicionales. Mostrando como resultados que este tipo de estrategias no solo sirven para una mayor comprensión conceptual de las matemáticas, sino que también desarrollan habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Con lo anterior expuesto, se puede evidenciar la capacidad del ABJ y la gamificación para transformar el aprendizaje en asignaturas tradicionalmente vistas como difíciles. Este antecedente es clave para la actual investigación, ya que refuerza la idea de que el uso de juegos en el aula no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve un entorno colaborativo y dinámico, facilitando el desarrollo de competencias sociales esenciales para los niños de primera infancia.

Finalmente, Molaguero Yera, C. (2019) con su trabajo “Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil” buscó comprender qué significa aprender jugando, cómo aplicarlo en la educación infantil y diseñar una propuesta lúdica para niños de 5 años, con el fin de analizarla y proponer mejoras que enriquezcan la práctica pedagógica. Los resultados mostraron que el Aprendizaje Basado en el Juego es una estrategia efectiva para favorecer el desarrollo integral de los niños, siempre que se diseñen actividades con objetivos claros. Esta metodología ofrece

múltiples posibilidades, tanto en juegos físicos como digitales, y permite que el aprendizaje sea más motivador, significativo y vivencial. A su vez, se reconoció la pertinencia del ABJ en la educación infantil, aportando elementos para conceptualizar esta metodología y ofrecer herramientas para su implementación. En ese sentido, desde la autora hace la interpelación frente a la diferencia entre ABJ y gamificación, dado que estos dos términos suelen confundirse.

Este aporte resulta clave para la presente investigación, dado que orienta la comprensión del juego no solo como una actividad espontánea, sino como un recurso pedagógico intencionado que puede fortalecer las prácticas y las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Todos los trabajos consultados, fueron puntos clave para dar claridad a los objetivos puestos, cada uno de éstos compartían el propósito de mejorar el aprendizaje con un enfoque distinto; algunos se centraban en la retención escolar, mientras que otros buscaban mejorar habilidades como la resolución de problemas o el trabajo en equipo. Lo anterior, permitió ver cómo el ABJ puede adaptarse a diferentes metas educativas, lo que lo hace convertir en una herramienta versátil.

El análisis de las técnicas de recolección de datos permitió ver que en las investigaciones utilizaron encuestas, entrevistas, observaciones en el aula y pruebas de rendimiento escolar, lo que mostró la diversidad de formas en las que se puede medir el impacto del ABJ; enfrentándose a la limitación de tiempo para evaluar los efectos a largo plazo. Llevando a la reflexión sobre la importancia de continuar el seguimiento más allá de los períodos de investigación establecidos. Los hallazgos principales fueron consistentes: el ABJ no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fomenta una mayor motivación y participación por parte de los estudiantes. Las conclusiones de los estudios internacionales coincidían con los contextos locales y nacionales en que el ABJ contribuye a un entorno de aprendizaje más dinámico y atractivo, lo que a su vez reduce la deserción y fortalece las habilidades sociales.

El proceso de elaboración de la matriz, permitió organizar toda la información de manera estructurada, pero también dejó ver las conexiones profundas entre el ABJ y las necesidades educativas actuales para comprender que esta metodología, aunque adaptable, necesita ser apoyada por investigaciones rigurosas que continúen explorando su impacto en diversos ámbitos.

Tabla 2.*Matriz principales aportes antecedentes*

Título	Principal Aporte	Relación con Investigación actual
Coyago-Vega, et al. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos.	El ABJ potencia autonomía, participación y aprendizaje significativo en contextos inclusivos; destaca la mediación docente y adaptación a la diversidad.	Refuerza que el juego favorece habilidades socioemocionales en entornos diversos y seguros, alineado con mi proyecto.
Xie et al. (2025). <i>Efectos de un entrenamiento físico basado en el juego de 5 semanas en la competencia socioemocional en niños preescolares chinos</i>	Un programa breve basado en juego físico mejoró regulación emocional y competencias socioemocionales en preescolares.	Valida que incluso intervenciones cortas y lúdicas fortalecen la autorregulación, coherente con la propuesta lúdica del ABJ en la primera infancia.
Ávila et al. (2024). <i>El Papel del Juego en el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial</i>	Diferentes tipos de juego fortalecen empatía, autocontrol, trabajo en equipo y expresión de emociones.	Confirma que el juego es esencial para las habilidades socioemocionales que busca la investigación actual.
Vera et al. (2024). <i>Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en la educación inicial</i>	El juego favorece autonomía, comunicación y habilidades sociales; ofrece claves pedagógicas y curriculares.	Aporta estrategias concretas para docentes, que fortalecen la propuesta lúdica del ABJ en educación inicial.
Hosokawa et al. (2024). <i>Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia</i>	El programa Fun FRIENDS en Japón fortaleció autorregulación, cooperación y logro de metas en niños de 4-5 años.	Evidencia que programas estructurados basados en lo socioemocional potencian competencias clave en la infancia, como busca el proyecto actual.
Kanwal et al. (2024). <i>Enfoques de ABJ y sus limitaciones en la educación infantil temprana</i>	El ABJ favorece desarrollo cognitivo, emocional y motivacional, aunque señala retos en formación docente y tiempos pedagógicos.	Refuerza la pertinencia del proyecto ABJ al mostrar el valor del juego para el desarrollo integral, reconociendo desafíos de implementación y sistematización. .

Martínez & Pérez (2021). <i>Aplicación del ABJ para mejorar la retención escolar en secundaria</i>	El ABJ redujo deserción escolar y mejoró motivación, colaboración y resolución de problemas.	Este estudio aporta al proyecto actual, en el sentido de que demuestra que el juego motiva y fortalece habilidades socioemocionales en la primera infancia.
Gómez & Ramírez (2020). <i>Uso del ABJ para el desarrollo de habilidades sociales en preescolar</i>	El juego favoreció empatía, cooperación y resolución de conflictos en preescolares.	Confirma que el ABJ mejora la interacción social y competencias socioemocionales en la infancia.
Fernández & García (2019). <i>Gamificación y ABJ en la enseñanza de matemáticas en secundaria</i>	La gamificación aumentó motivación, rendimiento académico y habilidades de trabajo en equipo.	Aporta evidencia de que el juego fortalece habilidades socioemocionales incluso en áreas académicas exigentes.
Molaguero Yera (2019). <i>Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil</i>	El ABJ es una estrategia efectiva para el desarrollo integral, siempre que tenga objetivos claros y diferenciación frente a la gamificación.	Brinda bases conceptuales para entender el juego como recurso pedagógico intencionado, clave en el proyecto del ABJ.
10	Total	

Not.: Elaboración propia. (Ramírez, 2025).

Marco conceptual

El siguiente apartado corresponde al desarrollo de las categorías conceptuales que orientan esta investigación. Se retoman planteamientos de autores sobre Primera infancia, Aprendizaje Basado en el Juego, Juego, Habilidades socioemocionales y Barreras y facilitadores, los cuales se evidenciaron en el desarrollo y despliegue del planteamiento del problema, antecedentes y orientarán el desarrollo de la propuesta objetivo de este trabajo de grado. En la imagen ... se presenta su estructura general de desarrollo.

Figura 7

Cuadro resumen categorías conceptuales



Nota. Elaboración propia. (Ramírez, 2025).

Primera infancia

Según la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo en su Marco curricular y el Ministerio de Educación, comprenden la primera infancia como una etapa de desarrollo que va desde los cero hasta los seis años donde se empiezan a desarrollar integralmente. Los niños en esta etapa poseen gran plasticidad cerebral, y es donde se valora el vínculo afectivo, el desarrollo motor, emocional, cognitivo y social. Buen comienzo promueve una atención integral desde lo pedagógico, nutricional, emocional, cognitivo y social.

Jiménez-Rojas, A.M. y Quintana-Hernández, L.S. (2020) definen al [...] niño como sujeto de derecho y otorgarle un lugar especial dentro de la organización social, como persona y como ciudadano. Y a su vez, el MEN, (2014) dice que, [...] la niñez se define y asume en cada sociedad de manera distinta según características específicas, dadas por esa naturaleza diversa que configura la existencia y la subjetividad respecto a ellas y ellos. Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades. (p.13).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que, la educación infantil debe centrarse en proporcionar experiencias significativas que promuevan el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños para potenciar su desarrollo integral en las etapas iniciales, permitiendo una exploración para descubrir su propio ritmo de aprendizaje.

Características generales

Según el Marco Curricular de la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo (2023), la primera infancia, comprendida de los 0 a los 5 años, es una etapa clave del desarrollo integral donde se potencia la plasticidad cerebral, los vínculos afectivos y las experiencias educativas significativas que favorecen el crecimiento cognitivo, emocional, social y motor de los niños y las niñas.

Tabla 3.

Característica primera infancia

Característica	Descripción
Atención integral	Desarrollo biológico, emocional, cognitivo y social de 0 a 5 años.
Plasticidad y afecto	Gran capacidad de aprendizaje sustentable en vínculos afectivos.
Inclusión y diversidad	Atención equitativa con sensibilidad cultural y social.
Articulación sectorial	Coordinación con familia, salud, educación y protección.
Observación continua	Comprensión del desarrollo mediante la observación.

Ambientes expresivos y significativos	Juegos, arte y narrativa como medios educativos.
Calidad integral	Enfoque en ambientes, personal, gestión, salud y participación.
Lenguajes expresivos	Uso del juego, arte, literatura para el aprendizaje.

Nota: Elaboración propia. (Ramirez, 2025).

Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es fundamental para el bienestar integral de los niños y su adaptación al entorno escolar. Diversos estudios han demostrado que fortalecer las habilidades socioemocionales desde edades tempranas favorece la regulación emocional, la adaptación social y el bienestar psicológico.

Quiridumbay, G. C. T. (2025) manifiesta que el desarrollo socioemocional en educación inicial ha cobrado importancia porque influye en la formación integral del niño. Este autor plantea que en la educación inicial no solo importa enseñar letras o números; también es importante apoyar el desarrollo socioemocional. Esto significa ayudar a los niños a reconocer y manejar sus emociones, a relacionarse con otros y a sentirse seguros, porque todo eso forma parte de su crecimiento integral y de cómo van a enfrentar el mundo desde pequeños.

Villamar Beltrán, M. del R., et al. (2025) manifiestan que la regulación emocional, el afecto positivo, el estrés o el vínculo seguro impactan el desarrollo cognitivo de los niños de primera infancia como, por ejemplo, la atención, la memoria, el lenguaje o el pensamiento lógico. Lo que Villamar Beltrán y su equipo dicen es que las emociones y las relaciones que los niños tienen desde pequeños no solo afectan cómo se sienten, sino también cómo aprenden. Por ejemplo, si un niño puede manejar bien sus emociones, recibe cariño, tiene vínculos seguros y no está demasiado estresado, entonces le resulta más fácil prestar atención, recordar cosas, expresarse con el lenguaje y pensar de manera lógica. En pocas palabras: lo que sentimos y cómo nos conectamos con los demás está muy ligado a cómo aprendemos y crecemos mentalmente.

Según Torres et al. (2025), citando a Sandoval-González et al. (2020), las habilidades socioemocional como la empatía, la autorregulación y la cooperación son importantes en la educación inicial, porque permiten que los niños desarrollen relaciones sanas, mantengan su bienestar y contribuyan a un clima escolar positivo.

Dicho en otras palabras, estas características son importante para la autorregulación de emociones y las relaciones, porque desde pequeños estas habilidades no solo ayudan a que se sientan bien ahora, sino que también les enseñan cómo formar relaciones saludables en el futuro, cómo cuidar su bienestar y cómo vivir en un ambiente escolar agradable y positivo, donde todos se sientan seguros y respetados. La tabla xx muestra el desarrollo socioemocional en la primera infancia (2 a 5 años), destacando las habilidades clave de cada edad y su relevancia para orientar la observación y la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego, promoviendo la autorregulación, la empatía y las relaciones saludables desde los primeros años:

Tabla 4.

Nivel socioemocional según las edades de primera infancia

Edad	Habilidades socioemocionales	Importancia/ Observación
2 años	Reconocimiento de emociones propias y ajenas, inicio de la autorregulación, expresión de afecto, inicio de la interacción social.	A esta edad, los niños se caracterizan por empezar a identificar sus emociones y las de los demás. Observar cómo responden emociones es clave para comprender su desarrollo socioemocional.
3 años	Empatía básica, cooperación en actividades simples, control inicial de impulsos, comunicación verbal emergente	En esta edad se observa la capacidad de esperar turnos y ayudar a otros.
4 años	Expresión emocional más consciente, juego simbólico y colaborativo, cooperación más sostenida, resolución de conflictos simples	A esta edad, los niños participan en juegos grupales con reglas, expresar emociones complejas y resolver pequeños conflictos.
5 años	Empatía avanzada, autorregulación más estable, habilidades sociales complejas, comunicación efectiva, comprensión de normas	Los niños controlan emociones y participan activamente en juegos estructurados. Observar cómo manejan reglas y relaciones es clave para evaluar su nivel socioemocional.

Nota. Adaptado de Torres et al. (2025).

Características generales

Siguiendo la postura de la UNICEF, (s.f) reconoce la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia como base para el bienestar futuro, el aprendizaje y la participación de las niñas y niños; destacando que un entorno de cuidado adecuado, que incluya estimulación temprana y protección, es fundamental para su desarrollo integral.

Figura 8

Características generales del desarrollo socioemocional en la primera infancia



Nota. Elaboración propia. (Ramírez, 2025).

El desarrollo socioemocional no es solo “sentirse bien”, sino que es la base sobre la que se construye todo su crecimiento integral: social, cognitivo y emocional.

Habilidades socioemocionales

Reconocida la importancia del desarrollo socioemocional, se retoman las habilidades socioemocionales. Desde la postura de Cortese, I. y Meyer, V. (2024) las habilidades socioemocionales permiten a los niños reconocer, comprender y gestionar las emociones, establecer las relaciones positivas y tomar decisiones responsables y de convivencia dentro de aula de clase. Con lo anterior, las habilidades socioemocionales son importantes porque permiten interactuar de manera efectiva con los pares. Entre sus principales beneficios se encuentran: Cognitivos: Mejora la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el logro de metas; sociales: Mejora las relaciones de amistades, la expresión de ideas, pensamientos, emociones y ayuda a trabajar en equipo; físicos: Incrementa la energía, la vitalidad y reduce la ansiedad y emocional: Mejora la valoración personal que cada niña/niño tiene de sí mismo, incrementa la alegría, el entusiasmo.

Zamora, M. et al. (2020) expresan que las niñas y los niños se encuentran en una etapa donde prima el juego para conocer la vida social y emocional; es decir, una preparación para la vida y conocer las dinámicas de las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas; permitiendo a los niños entender y regular sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y alcanzar sus metas.

Con estas habilidades socioemocionales los niños pueden adquirir aprendizajes cooperativos con el compartir saberes con los compañeros, es compartir habilidades de tal modo que todo el equipo se beneficie, se base en la interacción social, en el diario compartir de diversos momentos lo cual también desarrolla las habilidades sociales.

Aprendizaje emocional es un proceso que permite a las niñas y los niños reconocer y saber gestionar las emociones tanto en ellos mismos como en los demás y de esta manera desarrollar las habilidades para relacionarse con los pares de manera sana. Y aprendizaje experiencial se basa en la idea de que los conceptos se aprenden desde la acción; es decir, desde el juego, la acción y la reflexión. Permitiendo que las niñas y los niños realicen preguntas, investiguen y experimenten.

En el 2024, la UNESCO presentó seis modelos principales de habilidades socioemocionales, entre los cuales se destacaron: el Modelo CASEL (1994), el enfoque de Habilidades para el siglo XXI del National Research Council de Estados Unidos (2012), el Modelo de los cinco factores de la OCDE (2016), la propuesta de Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional del Instituto Mahatma Gandhi (UNESCO, 2020), el modelo de Habilidades para la vida de UNICEF (2017) y el de Habilidades transferibles de UNICEF (2019) presentandose para ofrecer un panorama en su comprensión. A continuación, se describen estos seis modelos:

Tabla 5.

Principales modelos de HSE

Modelo/Enfoque	Año	¿Qué es?	Competencias principales
Modelo de aprendizaje socioemocional del proyecto de colaboración académico, social y emocional – CASEL,	1994	Busca que la escuela no sea solo académica, sino también un espacio donde se aprenda a conocerse, manejar emociones, tomar buenas decisiones y convivir en armonía.	-Conocer y entender lo que siento. -Manejar mis emociones y mis metas. -Tomar decisiones responsables. -Ser consciente de los demás y respetarlos. -Relacionarme y comunicarme bien.
Habilidades para el Siglo XXI – National Research Council de Estados Unidos	2012	Propone que para vivir y trabajar en el mundo actual no basta con saber mucho: también hay que ser creativos, aprender a manejarse uno mismo y saber relacionarse con los demás.	-Cognitivas: pensar, razonar, crear e innovar. -Intrapersonales: regular mis emociones, ser perseverante y responsable. -Interpersonales: trabajar en equipo, liderar, resolver conflictos y tener empatía.
	2016	Quiere que el bienestar social y la convivencia estén en el centro, resaltando la apertura, la	-Apertura a nuevas ideas y experiencias.

Los cinco factores – OCDE	colaboración y el manejo de las emociones.	-Cumplir tareas con responsabilidad. -Comprometerme con los demás. -Colaborar y cooperar. -Regular mis emociones.
Educación para la paz, ciudadanía mundial y 2020 aprendizaje socioemocional – Instituto Mahatma Gandhi Unesco	Invita a formar personas compasivas y críticas que puedan construir paz y cuidar la vida en comunidad y en el planeta.	-Empatía: comprender lo que otros sienten. -Compasión: cuidar y ayudar al que sufre. -Mindfulness: estar presente y regularme. -Pensamiento crítico: cuestionar y proponer para una sociedad más justa.
Habilidades para la vida- UNICEF 2017	Enfocado en lo práctico: dar a niños y jóvenes herramientas para decidir, pensar con claridad, comunicarse mejor y manejar lo que sienten.	-Tomar decisiones conscientes. -Pensar críticamente antes de actuar. -Autogestionar mis emociones y metas. -Comunicarme con empatía, escuchar y resolver conflictos.
Habilidades transferibles- UNICEF 2019	Propone que lo aprendido sirva en distintos contextos de la vida, desarrollando resiliencia, creatividad y compromiso social.	-Cognitivas: creatividad, pensamiento crítico, resolver problemas. -Instrumentales: cooperar, neociar, tomar decisiones. -Individuales: autoconocimiento, resiliencia, manejarme a mí mismo. -Sociales: empatía, respeto a la diversidad, participación ciudadana.

Nota. Adaptado de UNESCO, (2024)

Dentro de los diferentes modelos revisados, el propuesto por CASEL (1994) resulta especialmente significativo, pues plantea cinco dimensiones centrales: la conciencia de sí mismo,

la autogestión, la toma de decisiones responsable, la conciencia social y las habilidades de relación. Estas competencias, entendidas como interdependientes, se consideran clave para fortalecer climas educativos positivos.

En el caso de la primera infancia, este modelo se enlaza de manera directa con las propuestas de Aprendizaje Basado en el Juego, ya que destaca aspectos como la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma de decisiones. Dichas habilidades emergen de forma natural en contextos lúdicos, donde los niños tienen la oportunidad de interactuar con sus pares, reconocer y expresar emociones, colaborar en actividades grupales y construir confianza en sí mismos mientras juegan.

De manera más concreta, la siguiente tabla ilustra cómo cada una de las competencias centrales del modelo CASEL puede expresarse y potenciarse en escenarios lúdicos de la primera infancia:

Tabla 6.

Modelo CASEL

Competencia CASEL	¿En qué consiste?	¿Cómo se desarrolla el juego en la primera infancia?	Capacidades
Conciencia de sí mismo	El niño logra identificar y poner en palabras lo que siente en el momento del juego. Reconoce sus emociones (alegría, enojo, sorpresa, tristeza) y puede expresarlas de manera espontánea.	El niño reconoce y expresa lo que siente mientras juega (ej: dice “estoy feliz” al ganar o “me da rabia” cuando pierde).	• Identificar las emociones. • Tener una autopercepción precisa. • Reconocer las fortalezas. • La autoconfianza. • La autoeficacia.
Autogestión	El niño aprende a regular su energía, sus tiempos y sus reacciones mientras participa en la dinámica lúdica. Practica esperar su turno, tolerar la frustración cuando	Aprende a esperar turnos, manejar la frustración o regular su energía durante una dinámica lúdica.	• Controlar impulsos. • Regular el estrés. • Auto-disciplinarse • Auto-motivarse • Establecer metas.

	algo no sale como esperaba y adaptarse a las reglas del juego.		• Habilidades de organización
Toma de decisiones responsable	El niño explora diferentes formas de actuar en el juego y elige conscientemente, considerando las consecuencias de sus elecciones. Esto incluye seguir reglas, cuidar los materiales y tomar decisiones que beneficien al grupo.	Elige cómo actuar en el juego, evaluando consecuencias (ej: seguir reglas, compartir materiales).	• Identificar problemas. • Analizar situaciones. • Resolver problemas. • Evaluar • Reflexionar • Tener responsabilidad ética.
Conciencia social	El niño desarrolla sensibilidad hacia los demás, reconociendo que sus acciones impactan en quienes lo rodean. Muestra empatía y disposición para acompañar, ayudar o reparar cuando alguien se ve afectado.	Se da cuenta de cómo sus acciones afectan a otros, mostrando empatía (ej: consuela a un compañero que se frustra).	• Toma de perspectiva. • Empatía • Valoración de la diversidad. • Respeto por los otros.
Habilidades de relación	El niño pone en práctica destrezas para comunicarse, cooperar y resolver conflictos en interacción con otros. Aprende a negociar roles, escuchar ideas distintas y buscar acuerdos para continuar el juego en armonía.	Practica comunicación, cooperación y resolución de conflictos al jugar en grupo (ej: negociar roles en un juego simbólico).	• Comunicación • Compromiso social. • Construcción de relaciones. • Trabajo en equipo.

Nota: Elaboración propia. (Ramirez, 2025)

Aprendizaje Basado en el Juego

Desde la postura de Real, Y. y Yunda, J. (2020) expresan que la metodología de Aprendizaje Basado en el Juego promueve el aprendizaje a través de juego como experiencia activa, lúdica y emocionalmente significativa donde los niños pueden participar, explorar,

descubrir con su creatividad e imaginación los diferentes juegos simbólicos, de roles, de colaboración, de reglas simples y sencillas para mejorar las habilidades socioemocionales.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación de Chile, (2020) promueve el uso del aprendizaje basado en el juego como estrategia pedagógica en la educación inicial, exponiendo cómo el juego, al ser parte de las actividades diarias de los niños, puede integrarse en el currículo para desarrollar competencias cognitivas, emocionales y sociales, contribuyendo al desarrollo integral del niño para la adquisición de aprendizajes significativos al estimular la curiosidad y la motivación. "El ABJ permite a los niños explorar, descubrir y resolver problemas en un ambiente seguro y motivador" (Ministerio de Educación de Chile, 2020, p. 34).

Meneses & Monge (2001) manifiesta que el juego estimula tanto el desarrollo cognitivo como el físico, proporcionando un entorno para aprender a usar el cuerpo y a relacionarse, a compartir, a colaborar con sus compañeros, y a enfrentarse a desafíos que imitan situaciones reales, fomentando el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Es aquí donde el maestro juega un rol fundamental como mediador, desarrollando juegos que favorezcan la participación activa y el aprendizaje experiencial a través de una adecuada mediación docente. Al implementar estrategias basadas en el juego, se puede crear un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo que motive a los niños a participar activamente en su proceso educativo y al reconocimiento de lo socioemocional en el niño para el desarrollo personal y la capacidad que tiene para adaptarse y responder a los estímulos del entorno. Gardner, por su parte, resalta la importancia de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, fundamentales para la comprensión de uno mismo y de los demás, habilidades que pueden potenciarse a través del juego.

Lewin, K. (citado por Yturalde, E. 2017) destaca que el comportamiento de los individuos está profundamente influenciado por su entorno cotidiano, lo cual resalta la importancia de integrar actividades pedagógicas que reflejen las experiencias diarias de los niños. Él refuerza la idea del juego al señalar que, está estrechamente ligado a la vida cotidiana, ya que los niños constantemente transforman lo que experimentan en sus juegos, lo que les permite aprender mientras se divierten.

Cabe resaltar que González-Grandón, X. et al. (2021) exponen que, “en el juego la coexistencia y las interacciones entre pares construyen la identidad personal, los estudiantes aprenden a actuar con mayor autonomía, a apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás” Con lo siguiente, se puede decir que, el juego puede ser utilizado como una herramienta educativa para fomentar el bienestar socioemocional en niños que viven en contextos de violencia, gestionando sus emociones, desarrollando la empatía y el aprendizaje para resolver conflictos de manera pacífica a través de los juegos de roles y otras dinámicas lúdicas permiten que los niños expresen sus sentimientos y desarrollen habilidades esenciales para su bienestar emocional y social.

La UNICEF reconoce que el juego fomenta la sociabilidad pacífica entre los estudiantes, mencionando que:

A través del juego, los niños aprenden a forjar conexiones con otros, y a compartir, negociar y resolver conflictos, así como a aprender habilidades de autodefensa. El juego también enseña a los niños liderazgo y habilidades de grupo. Además, el juego es una herramienta natural que los niños pueden utilizar para construir su capacidad de resistencia y las habilidades de afrontamiento, a medida que aprenden a navegar en las relaciones y a hacer frente a los desafíos sociales, así como a conquistar sus miedos, por ejemplo, mediante la recreación de héroes de fantasía. (UNICEF, 2018).

La integración del juego en la educación no es una idea nueva, Solas et, all ()en su trabajo exponen esta línea que muestra cómo el juego se ha ido incluyendo en el nivel de formación de primaria.

El juego

En los contextos educativos infantiles se puede decir que el juego de roles facilita el desarrollo socioemocional en los niños una forma segura de explorar sus emociones y comprender cómo manejar situaciones de conflicto; ante esto, se podría considerar en la búsqueda de juegos apropiados para el desarrollo de habilidades socioemocionales, los juegos virtuales. Según Prieto-

Andreu, J.M. et al. 2022) expresan que [...] la gamificación es una oportunidad para hacer frente a dos problemas en educación: motivación y compromiso con la tarea. Lo que puede servir como apoyo, especialmente en los ámbitos de la personalidad: el cognitivo, el motriz, y el socio-afectivo. Puesto, la gamificación es una estrategia que puede complementar en la propuesta educativa basada en el juego, ya que permite crear un ambiente de aprendizaje atractivo y motivador, respaldando la idea de que los ambientes lúdicos son esenciales para mantener el interés de los estudiantes, lo cual es especialmente importante en la primera infancia.

Siguiendo esta línea, Rimascca et al. (2025) expresan que el juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños logra aprendizajes significativos en el desarrollo físico, cognitivo y la creatividad, además de facilitar la resolución de conflictos a través de actividades lúdicas. Esta estrategia potencia la construcción de habilidades esenciales para el desarrollo integral de los niños, incluyendo la interacción social, el desarrollo emocional y el fortalecimiento de la autoestima.

En concordancia con lo mencionado por Rimascca, muestra que el juego no es solo diversión, sino que es una herramienta que ayuda a los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje mientras van creciendo, desarrollando su cuerpo, su mente y su creatividad que lo acompañarán toda la vida. Lo que niño aprende jugando no se olvida jamás.

Por su parte, Alvarez et al. (2025) expresan que el juego sensorial en la educación infantil potencia el desarrollo cognitivo, la autorregulación emocional y la participación activa, siendo una estrategia pedagógica fundamentada en la neurociencia para un aprendizaje significativo.

En ese sentido, el juego sensorial además de causar diversión en los niños, se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo integral. Al involucrar los sentidos en actividades lúdicas, los niños mejoran la atención, la memoria, la comprensión del espacio y la autorregulación emocional desde sus gustos e intereses. Además, los juegos sensoriales con movimiento permiten que los niños exploren su cuerpo, el espacio y los estímulos que los rodean, integrando tacto, vista, oído y propiocepción. Estas experiencias fortalecen conexiones cerebrales clave, potenciando la creatividad, la curiosidad, la autorregulación y la participación activa. En pocas palabras, incluir

el juego sensorial en la educación infantil fomenta un desarrollo integral, donde los niños aprenden mientras interactúan con su entorno de manera segura, estimulante y significativa.

Por su parte, la postura de Piaget frente al juego es que, distingue entre el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas. El juego de ejercicio aparece en los primeros años de vida y se relaciona con acciones como lanzar o chupar, a través de las cuales el niño construye su esquema corporal. Posteriormente, surge el juego simbólico, caracterizado por el uso de la imaginación para representar situaciones u objetos ausentes; este tipo de juego constituye “el apogeo del juego infantil” (Piaget, 2007, p. 65). Finalmente, el juego de reglas exige la aceptación de normas y marca un avance hacia la socialización y el desarrollo cognitivo. De forma similar, Vygotsky plantea una evolución desde los juegos con objetos, pasando por los constructivos, hasta llegar a los juegos de reglas, donde se fomenta el razonamiento y la resolución de problemas (Berruezo & Lázaro, 2009, citados en Molaguero Yera, 2020).

Otra clasificación diferencia los juegos según la existencia de normas. Chateau (1958, citado en Gallardo & Fernández, 2010) distingue entre juegos no reglados, caracterizados por la espontaneidad, y juegos reglados, que poseen una estructura normativa. Dentro de estos últimos se encuentran los juegos simbólicos o imitativos, los de construcción, los sociales y de competición, y los de proeza. Este tipo de juegos favorece el aprendizaje de la disciplina, la convivencia y la creatividad, al enfrentar al niño con límites y reglas que debe respetar.

En cuanto al número de participantes, los juegos pueden ser individuales o grupales. Los primeros permiten al niño centrarse en la motricidad fina o gruesa, enfrentándose a retos personales y fortaleciendo su autonomía. Los segundos se dividen en asociativos, competitivos y cooperativos. Estos últimos fomentan la empatía y la interiorización de normas de convivencia, lo que favorece la adquisición de habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad (Blázquez & Ortega, 1988; Delors, 1994).

Por otra parte, Romero y Gómez (2008) clasifican los juegos de acuerdo con la capacidad que desarrollan en el niño: psicomotores, cognitivos, sociales y afectivos. Los juegos psicomotores contribuyen al conocimiento corporal, la coordinación y el desarrollo sensorial. Los cognitivos

impulsan el pensamiento crítico, la atención y la memoria. Los juegos sociales promueven la aceptación y la convivencia, mientras que los afectivos fortalecen la autoestima y permiten representar y elaborar emociones a través de roles o dramatizaciones. En este sentido, Garaigordobil (2008) afirma que el juego está estrechamente vinculado con las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional.

En los contextos actuales, también se reconocen los juegos mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Caccuri (2013) señala que los programas interactivos y cuentos electrónicos aumentan la motivación y participación de los niños, favoreciendo su aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales. De acuerdo con Ferreyra, Méndez y Rodrigo (2009), estos recursos pueden adoptar modalidades pasivas, centradas en la recepción de contenidos, o activas, que promueven la interacción lúdica. Y sobre todo, Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2021) expresan que los niños participan en actividades lúdicas en distintos contextos, como el hogar, el aula, el patio de recreo y los espacios del vecindario. Cada uno de estos espacios brindan oportunidades particulares que influyen de manera diferenciada en su bienestar y en sus niveles de actividad física. Si bien distintos investigadores suelen describir el juego infantil desde una perspectiva cognitiva, por ejemplo, como juego funcional, simbólico o constructivo, el juego que se desarrolla en los patios se comprende de forma más adecuada a través de categorías sociales, debido a que depende en gran medida de la interacción con los pares. De acuerdo con el juego infantil en contextos de patio puede entenderse a partir de distintas categorías sociales:

Tabla 7.

Categorías de juegos sociales

Juego	Definición
Juego desocupado (UP)	Este juego consiste en que el niño no se involucra en una actividad específica, sino que observa su entorno o se mantiene en movimiento sin un propósito claro de juego.
Juego solitario (JS)	En este juego el niño juega de manera individual, sin intención de interactuar con otros, aunque los compañeros estén presentes.

Juego de espectadores (OP)	En este caso, la participación consiste cuando el niño observa lo que otros hacen, mostrando interés, pero sin integrarse activamente a la dinámica de juegos.
Juego paralelo (PP)	En este sentido, es cuando los niños juegan uno al lado del otro, con materiales similares o actividades parecidas, pero sin interacción directa entre sí.
Juego asociativo (PA)	Acá, los niños comparten materiales de juego o actividades con los otros, pero sin objetivo común que organice el juego de manera conjunta.
Juego cooperativo (CP)	Aquí implica la interacción activa para alcanzar metas compartidas, donde los niños asumen roles, colaboren y construyen experiencias conjuntas.

Nota. Adaptado de Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2021)

En el desarrollo del proyecto de aprendizaje basado en el juego, se reconoce que la forma de juego que mejor se articula con los objetivos planteados es el juego cooperativo. Porque en el grupo Jirafas, conformado por niños y niñas de 4 años, se observa con frecuencia cómo asumen roles, colaboran entre sí y construyen experiencias conjuntas en las que no solo aprenden contenidos, sino que también fortalecen habilidades socioemocionales como la empatía, la solidaridad, la negociación y el respeto por los demás. Aunque en el aula se evidencian otros estilos de juego, como el paralelo o el asociativo, que son parte natural de esta etapa del desarrollo, es en el juego cooperativo donde emergen con mayor claridad las dinámicas que favorecen la convivencia y el aprendizaje compartido, lo cual sustenta la importancia de potenciar este tipo de experiencias en la primera infancia.

Barreras y facilitadores

Desde la postura de Nuñez, C. et al. (2022) manifiestan que las barreras y facilitadores son esas condiciones que favorecen (facilitadores), estos son esas condiciones, actores, procesos o recursos que allanan el camino, que posibilitan que una estrategia pedagógica florezca y se despliegue con mayor potencia. No son solo ayudas externas, sino apoyos internos del sistema

educativo, de los docentes, de los entornos, que empujan hacia la transformación. Y dificultan (barreras) que son los obstáculos, los pesos invisibles que frenan el proceso, que oscurecen posibilidades. Son esos factores que, por acción u omisión, impiden que la experiencia pedagógica llegue a desplegarse plenamente.

Tabla 8.

Facilitadores y barreras

Facilitadores	Barreras
Recursos materiales adecuados (espacios, materiales didácticos, infraestructura) que permiten desplegar juegos, actividades, interacciones con naturalidad.	Ausencia o insuficiencia de recursos materiales, espacios inadecuados o poco seguros, materiales limitados o poco flexibles para juego.
Docentes preparados, motivados, reflexivos, dispuestos al cambio metodológico, que creen en el juego como herramienta de aprendizaje socioemocional.	Falta de capacitación docente, escasa formación práctica o teórica en estrategias de juego, habilidades socioemocionales, innovación pedagógica.
Apoyo institucional: políticas claras, tiempo asignado, coordinación entre niveles (maestros, dirección, familias), inversión, reconocimiento profesional.	Rutinas rígidas, horarios estrictos que no contemplan tiempos para el juego, evaluación centrada solo en contenidos académicos, carga administrativa pesada.
Cultura institucional que valore la inclusión, la emocionalidad, el aprendizaje lúdico, la experimentación y el error como parte del crecimiento.	Resistencia al cambio: inseguridad de los docentes, falta de reconocimiento institucional, culturas escolares que privilegian tradición sobre innovación, poco acompañamiento o retroalimentación.

Nota. Adaptado de Nuñez, C. et al. (2022).

Siguiendo esta postura, es importante reconocer lo que expresa la UNICEF (2018), en relación con el Aprendizaje en el juego se expone varios obstáculos, los cuales se podría afirmar que el ABJ no es llevado al aula de clase con primera infancia como por ejemplo: Cuesta entender que el juego es la base para que los niños aprendan elementos académicos, muchos padres de familia y cuidadores tienen la idea equivocada sobre lo que significa jugar, los programas y

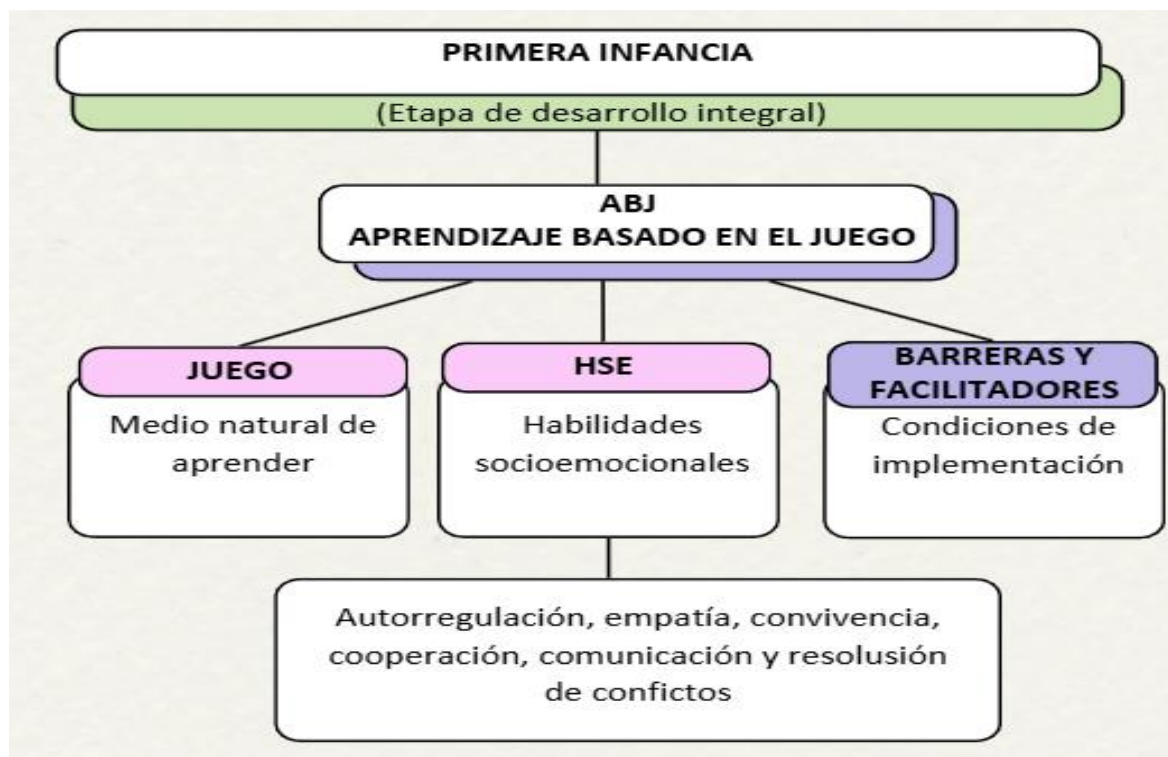
estándares de la primera infancia no siempre incluyen el juego como parte del aprendizaje, a los maestros no siempre les dan la formación suficiente para enseñar a través del juego, y cuando los grupos son muy grandes, los niños no tienen tanta libertad para jugar.

También se muestran facilitadores que ayudan al aprendizaje desde el juego, organizadas en tres áreas: el plan de estudios, los maestros y las familias con la comunidad:

- En el plan de estudios: se necesitan materiales llamativos y variados, tanto para dentro como fuera del aula, y que el currículo incluya cómo las familias pueden apoyar en casa.
- En los maestros: contar con guías claras para aplicar el plan, recibir formación antes de trabajar y también capacitaciones continuas que fortalezcan la enseñanza a través del juego.
- En las familias y comunidad: se busca que participen más adultos en las experiencias de los niños para enriquecer su aprendizaje.

Articulación de categorías conceptuales

Las categorías conceptuales de la investigación se encuentran relacionadas entre sí y permitieron comprender de manera integral el fenómeno de estudio. En este caso, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) se comprende como una estrategia pedagógica que se desarrolla en el marco de la primera infancia y que, a través del juego, favorece las habilidades socioemocionales en los niños. Por ello, más que abordarse de manera aislada, las categorías se articulan como una red conceptual que permite comprender cómo el juego, intencionado pedagógicamente, puede convertirse en una vía para fortalecer el desarrollo socioemocional infantil.

Figura 9*Articulación de categorías conceptuales**Nota.* Elaboración propia (Ramírez, 2025).

Metodología

Enfoque de la investigación

Sampieri, R. (2018), expuso que la investigación cualitativa implica comprender fenómenos sociales y humanos desde la perspectiva de los participantes del estudio, buscando explorar experiencias, significados y percepciones en lugar de cuantificar datos, para luego generar perspectivas teóricas. Siguiendo la postura de Sampieri, la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, porque exploró y comprendió las experiencias, vivencias, percepciones y los significados de una propuesta de intervención lúdica y contextualizada en los niños de primera infancia, la cual buscó mejorar las habilidades socioemocionales en la gestión emocional, las habilidades comunicativas y la convivencia sana.

Constituyéndose como una herramienta de sistematización para reconocer en los niños el modo en que el aprendizaje basado en el juego incide en su gestión emocional, sus habilidades comunicativas y la convivencia, dentro de los espacios educativos y de interacción cotidiana, desarrollo cognitivo, motriz y emocional. Esta investigación utilizó un diseño emergente y flexible a través de estrategias, experiencias y técnicas que se adaptaron a las observaciones y necesidades en el desarrollo de las sesiones de juego y en las respuestas de los niños.

El investigador/maestra en formación se convirtió en un instrumento clave para la recolección de datos con la observación directa, el registro fotográfico, el diario de campo y el análisis de las conductas y expresiones de los niños involucrándose activamente en las actividades para captar matices y significados con descripciones ricas y detalladas más que en mediciones numéricas. A partir de la información recolectada, se identifican patrones, categorías y temas emergentes que permiten comprender cómo el Aprendizaje Basado en el Juego influye en la gestión emocional, las habilidades comunicativas y la convivencia para sistematizar, describir y analizar de manera profunda cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje socioemocional en un grupo específico de niños, en un entorno y contexto particular.

Método sistematización

La sistematización no es solo ordenar datos; es un acto de escucha profunda a lo vivido. Es decir, es una interpretación crítica de una o varias experiencias, donde se reconstruye el proceso vivido, se descubren los factores que intervinieron y se explicita cómo se relacionaron entre sí. Es un proceso que busca apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, O., s.f). Siguiendo la postura anterior, el proceso de sistematización permite apropiarse críticamente de las experiencias, poner en diálogo a los niños y maestras que intervienen en el proceso y extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas. En otras palabras, se convierte en una herramienta para la reflexión, la transformación y la construcción colectiva de conocimiento.

La elección de la sistematización fue elegida como estrategia metodológica porque permite aproximarse críticamente a las experiencias pedagógicas vividas, reconociendo los procesos de aprendizaje de los niños, las decisiones de los docentes y la dinámica del entorno educativo. Esta elección está directamente vinculada con la justificación del proyecto, ya que el interés central es potenciar las competencias socioemocionales en niños de 4 a 5 años a través del Aprendizaje Basado en el Juego, y para ello es necesario comprender en profundidad cómo se desarrollan estas experiencias lúdicas en la práctica cotidiana.

La sistematización posibilita reconstruir las experiencias, identificar los factores que inciden en el aprendizaje socioemocional y reflexionar sobre ellos, generando conocimiento útil tanto para mejorar la práctica pedagógica como para diseñar estrategias futuras. En otras palabras, más que ordenar datos, la sistematización se convierte en una herramienta de escucha activa, análisis crítico y transformación educativa, permitiendo que las experiencias de los niños y maestras se conviertan en insumos valiosos para fortalecer la gestión emocional, habilidades comunicativas y convivencia en la primera infancia.

Etapas de sistematización

Las etapas de la sistematización se dividen en cinco momentos claves:

1. **Punto de partida:** Según Jara (s.f.), todo proceso de sistematización comienza con la delimitación de la experiencia a trabajar, es decir, con la identificación clara de qué práctica se quiere comprender y por qué es significativa. En este caso, se selecciona la experiencia lúdica de Aprendizaje Basado en el Juego con niños de 4 años, enfocada en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2. **Preguntas iniciales:** Jara plantea que este momento consiste en formular las preguntas eje, que orientan el sentido de la indagación y permiten descubrir lo que vale la pena comprender en profundidad.
Aquí, las preguntas giran en torno a cómo se expresan las emociones, qué habilidades se fortalecen, cómo se comunican y cómo cambia la convivencia a partir del juego.

3. **Recuperación del proceso vivido:** Para Jara, esta etapa es la organización y reconstrucción de lo ocurrido: recoger datos, testimonios y evidencias que permitan narrar la experiencia de manera ordenada.
En este caso, se hace mediante observaciones, registros creativos, diarios pedagógicos e instrumentos lúdicos que dan cuenta de lo vivido en cada sesión.

4. **Reflexión de fondo:** Jara enfatiza que este es el corazón de la sistematización: interpretar críticamente la experiencia, comprender los factores que influyeron y los aprendizajes producidos. Aquí se analizan los comportamientos, emociones y estrategias de comunicación de los niños, relacionándolos con los objetivos de desarrollo socioemocional, para identificar patrones y significados.

5. **Puntos de llegada:** Finalmente, Jara define este momento como la síntesis de aprendizajes y proyección hacia el futuro. Se identifican conclusiones, hallazgos y recomendaciones que alimentan nuevas prácticas y transformaciones. En este caso, se extraen aprendizajes sobre cómo el juego potencia la gestión emocional, la comunicación y la convivencia, junto con propuestas para docentes, familias y otros facilitadores.

Población

La población que participo en la investigación corresponde al grupo Jirafas del Centro Infantil Aguas Frías, conformado por 25 niños y niñas de 4 años de edad, de los cuales 15 son niñas y 10 son niños. El grupo se caracteriza por mostrar una disposición activa frente el aprender a través del juego, siendo frecuente la participación en actividades de carácter motor, visual y auditivo.

En el ámbito socioemocional, se observa que los niños y niñas se encuentran en una etapa de desarrollo en la cual las emociones se expresan con intensidad. Esto favorece la creación de vínculos afectivos entre pares, pero también implica desafíos en la regulación emocional y en la convivencia diaria. Dichas situaciones son acompañadas y orientadas por las docentes, quienes facilitan procesos de identificación y expresión adecuada de necesidades e intereses.

A nivel de interacción, se evidencia interés por la comunicación, que en ocasiones se expresa mediante quejas como forma de búsqueda de atención y escucha. La diversidad cultural presente en el grupo requiere estrategias de escucha activa y flexibilidad en el abordaje pedagógico.

En relación con el desarrollo motor, los niños y niñas muestran habilidades gruesas destacadas, lo que se refleja en su entusiasmo por actividades relacionadas con el movimiento. Además, se identifican como generadores de propuestas de juego para compartir con sus compañeros, lo que contribuye a aprendizajes significativos en la vida cotidiana del aula.

Es importante señalar la presencia de un estudiante con alerta en el desarrollo comportamental, quien ha sido acogido positivamente por sus pares, evidenciando actitudes de solidaridad e integración en el grupo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnica evaluación educativa

La evaluación educativa es un proceso flexible, continuo y personalizado, que se diseña para comprender cómo cada niño desarrolla habilidades socioemocionales (gestión emocional, comunicación y convivencia) durante la propuesta lúdica ABJ. Esta técnica incluyó el instrumento de pruebas pedagógicas, adaptado a los intereses y características del grupo, que permitieron medir de manera sistemática el progreso de cada niño en relación con los objetivos de aprendizaje.

Para López, VM y López, AT, (2015) la evaluación se consolidó como una estrategia fuerte para mejorar los aprendizajes porque implicaron que el niño se involucrara en su propio proceso, promoviendo la autorregulación y la conciencia de sus emociones y comportamientos. En la investigación, las pruebas pedagógicas se convirtieron en herramientas para tomar decisiones pedagógicas oportunas, adaptando las actividades lúdicas a los intereses del grupo y de esta manera potencializar el desarrollo integral.

De esta manera, Mejía-Rodríguez, D. y Mejía-Leguía, E. (2021) manifestaron que la evaluación no se da en un vacío; está influenciada por el contexto y la realidad que la rodea. Hubo varios factores que impactaron el cómo se diseñó, se aplicó y los resultados obtenidos desde una reflexión transformadora para el contexto. Esto fue más allá de medir el rendimiento de los niños, sino que permitió recopilar información precisa sobre el desempeño, progreso y participación de cada niño, identificar fortalezas y áreas de mejora, y orientar la propuesta lúdica hacia una experiencia más significativa y transformadora para el grupo.

Instrumento pruebas pedagógicas

Las pruebas pedagógicas son un instrumento clave dentro de la evaluación educativa, porque permiten crear un ambiente incluyente y motivador para los niños, facilitando el

reconocimiento de habilidades socioemocionales, comunicación y convivencia en momentos del proceso de aprendizaje basado en el juego (Riquelme et al., 2019).

Estas pruebas se emplean para obtener información sobre el desarrollo individual de cada niño, identificando fortalezas, talentos creativos y oportunidades de mejora en la gestión de emociones, las habilidades comunicativas y la convivencia siendo flexibles; donde cada niño explora de manera práctica, imaginativa, el sentir y la expresión propia de las interacciones y aprendizajes a través del juego en el mejoramiento del desarrollo socioemocional y su capacidad de participar activamente en experiencias lúdicas y grupales.

Además, son elaboradas considerando criterios de validez, confiabilidad y pertinencia al contexto educativo, garantizando que la evaluación reflejara de manera fiel las capacidades y aprendizajes de los participantes. (Ver Apéndice D).

Técnica observación participante

La técnica de observación participante facilita al investigador integrarse de manera activa en el contexto de las sesiones lúdicas. Favoreciendo la comprensión profunda de los comportamientos, emociones e interacciones de los niños durante las actividades lúdicas creadas para fomentar habilidades socioemocionales, como la regulación emocional, la comunicación y la convivencia (Sampieri, 2018).

La observación participante contribuye a reconocer características individuales y simbólicas de cada niño y de las interacciones grupales. En un entorno de confianza, respeto y reconocimiento de las diferencias, se registraron relaciones y situaciones relevantes que mostraron cómo el aprendizaje a través del juego favorece el bienestar emocional, la participación activa y la creación de lazos entre los niños. La obtención de datos se llevó a cabo de forma ordenada, acompañada de anotaciones de campo, relatos y fotografías, siempre con una postura empática y ética, valorando la individualidad de cada niño y respetando su proceso educativo. Esta metodología resultó ser particularmente útil, ya que facilitó la captura de matices del juego, emociones y estrategias interactivas que no se pueden evaluar exclusivamente con herramientas

estructuradas, enriqueciendo el entendimiento de cómo las actividades recreativas afectan el desarrollo socioemocional y el bienestar integral de los niños.

Instrumento diario de campo explicativo

El Diario de Campo es un instrumento fundamental en esta investigación cualitativa, complementando la observación participante durante las sesiones de aprendizaje basado en el juego. Según Sampieri (2018), el diario permite al investigador registrar de manera sistemática y reflexiva las experiencias, percepciones y contextos observados de los niños, no solo se describe lo que sucede, sino también incluye interpretaciones y análisis sobre cómo las actividades lúdicas impactan en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, la participación y la convivencia.

El enfoque explicativo facilita identificar patrones, significados y dinámicas que emergen durante el juego, ofreciendo una visión profunda y contextual de la interacción de los niños, sus emociones y sus aprendizajes.

El diario se convierte en un espacio vivo de análisis, donde se registran emociones, expresiones, dibujos, movimientos, símbolos y verbalizaciones de los niños, vinculándolos con los objetivos del programa lúdico. Esto permite reconocer patrones de transformación, estrategias personales, participación activa y posibles bloqueos o dificultades en el juego y en la interacción grupal. Además, se documentaron ideas emergentes, ajustes intuitivos a las actividades y vínculos con las trayectorias de aprendizaje y bienestar socioemocional de cada niño.

Su uso incluyó un formato visual y flexible, adaptado al enfoque lúdico y creativo de la investigación, que respetó los ritmos, intereses y expresiones de cada niño, ofreciendo una herramienta integral para interpretar los aprendizajes y el impacto de la propuesta de juego en su desarrollo socioemocional. Además, se incluye registros fotográficos. (Ver Apéndice A).

Técnica interrogativa

En el marco de este proyecto, la técnica interrogativa usada en investigación cualitativa, psicología, educación o intervención social con el fin de revelar significados, identificar barreras y facilitadores, y comprender las experiencias o procesos de las personas. Según Joshi et al. (2015) expresan que las escalas tipo Likert son herramientas interrogativas estructuradas con el fin de captar la actitud más allá de un simple si/no, para análisis estadísticos.

En el caso de este proyecto, el propósito no es evaluar a los niños, sino recoger de manera válida y confiable la percepción de las maestras acerca de las barreras y facilitadores que encuentran al implementar el Aprendizaje Basado en el Juego como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A través de escalas tipo Likert y cuestionarios estructurados, la psicometría:

- Permite cuantificar opiniones y experiencias de las docentes.
- Facilita comparar resultados entre contextos y grupos.
- Ofrece datos objetivos que orientan mejoras en la formación docente, los planes de estudio y las condiciones institucionales para implementar el juego como metodología activa.

Dentro de este proyecto, la psicometría se usa como una herramienta de medición aplicada a las docentes, con el fin de comprender su mirada sobre el juego y fundamentar decisiones pedagógicas que favorezcan la inclusión y el desarrollo socioemocional infantil.

Barreras y facilitadores desde la técnica interrogativa (Encuesta tipo Likert)

El análisis de los resultados de la encuesta, abordados desde la técnica interrogativa, permitió identificar aquellos aspectos que favorecen y aquellos que dificultan la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Facilitadores

Las respuestas obtenidas reflejan que, en general, las docentes valoran el juego como un recurso esencial en el proceso educativo y reconocen su impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los niños, lo cual constituye un facilitador significativo para la implementación del ABJ.

Barreras

Los resultados muestran que algunas docentes presentan dificultades conceptuales frente al ABJ, evidenciando confusión entre el juego espontáneo y una metodología estructurada basada en el juego. Asimismo, se identifica una limitada intencionalidad pedagógica en el diseño de actividades lúdicas, lo cual representa una barrera en la aplicación consciente y sistemática del ABJ dentro del aula. (Ver Apéndice B).

Estrategia de análisis

Técnica Análisis documental

La técnica de análisis documental se utiliza como complemento a la observación participante, las pruebas pedagógicas y el diario de campo, permitiendo revisar y analizar de manera crítica y reflexiva la información existente relacionada con las actividades lúdicas, el desarrollo socioemocional y la gestión de la convivencia en primera infancia para identificar patrones, relaciones y significados. (Sampieri, 2018).

Este análisis incluye planificaciones pedagógicas, registros fotográficos, materiales lúdicos previamente utilizados, con el fin de comprender cómo las estrategias de juego que se implementaron dieron resultados y cómo pueden aportar a la sistematización de los aprendizajes de los niños.

El análisis documental permite identificar patrones, buenas prácticas y áreas de mejora, además de contextualizar los hallazgos obtenidos en la observación directa y en los registros de campo. De esta manera, se construye un marco interpretativo amplio, integrando información

histórica y actual, lo que enriqueció la comprensión sobre cómo las actividades de aprendizaje basado en el juego influyen en el desarrollo socioemocional y en la participación de los niños.

Instrumento codificación

Sampieri, (2018) expresan que la codificación es una técnica del análisis de datos cualitativos para organizar, categorizar la información recolectada y descubrir relaciones entre conceptos.

En la investigación se aplica a toda la información recolectada durante la propuesta de aprendizaje basado en el juego, como por ejemplo: en las pruebas pedagógicas que son las actividades lúdicas que evidencian habilidades socioemocionales, comunicación y convivencia.

Las observaciones participantes que son las emociones, interacciones, estrategias de juego y participación grupal. El diario de campo explicativo que son los movimientos, expresiones, símbolos, verbalizaciones y reflexiones del investigador sobre cada sesión de juego. Y el análisis documental que son los patrones y contenidos de planificaciones, materiales y registros pedagógicos previos.

Este último, consiste en asignar códigos a fragmentos de información, que representan aspectos clave del desarrollo socioemocional, como gestión emocional, habilidades comunicativas y convivencia en el aprendizaje basado en el juego. A partir de estos códigos, se agruparon categorías y se identificaron patrones, relaciones y temas emergentes, permitiendo interpretar de manera sistemática cómo el juego contribuye al desarrollo integral de los niños. La codificación no solo permite organizar la información de manera coherente, sino también dar sentido a las experiencias lúdicas, conectando los aprendizajes individuales y grupales con los objetivos de la propuesta:

Tabla 9.*Técnicas e Instrumentos de recolección de información*

Objetivo general	Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Población
Sistematizar la aplicación del ABJ en el Centro Infantil Aguas Frías y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de 4 – 5 años, orientada al diseño de una propuesta de intervención lúdica contextualizada.	Caracterizar las prácticas de ABJ implementadas en el contexto del aula Jirafas del Centro Infantil Aguas Frías.	-Observación participante.	-Diario de campo explicativo. Matriz de análisis Codificación	Niñas y niños
	Identificar los factores facilitadores y barreras en la aplicación del ABJ orientado al favorecimiento de HSE en el contexto del aula Jirafas del C.I. Aguas Frías.	-Interrogativa	-Entrevista o Encuesta tipo likert	Docentes
	Elaborar una propuesta de intervención basada en el ABJ para favorecer HSE ajustada al contexto del aula Jirafas del Centro Infantil Aguas Frías.	- Evaluación Educativa	-Pruebas Pedagógicas “Propuesta ABJ”	Niños y Niñas

Nota. Elaboración propia. (Ramirez, 2025)

Consideraciones éticas

El Congreso de la República instauró la ley 1090 la cual estableció principios éticos, generales y universales para el ejercicio de la psicología en Colombia (Trujillo, 2018), incluyeron la responsabilidad, la confidencialidad, los estándares morales, las competencias, el bienestar del usuario, así como acciones profesionales que abarcan evaluaciones técnicas, investigación científica con seres humanos y animales, además de su cuidado y uso. (p. 17).

Asimismo, la resolución 8430 de 1993, en el título II referido a la investigación en seres humanos, capítulo 1, trato sobre los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, en su Artículo 5, estableció que en las investigaciones que involucren seres humanos se debe proteger la privacidad del individuo sujeto a la investigación, priorizando el respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Finalmente, se llevó a cabo el consentimiento informado correspondiente para poder realizar la investigación.

El objetivo es que los participantes estén informados y conscientes de los procedimientos que se realizarán, asegurándoles que no causaran ningún perjuicio a nadie; ambas partes firman. Según Serrano (2022) este documento se entiende como una declaración escrita en que una persona acepta de manera libre e informada a participar en un estudio. En otras palabras, es la oportunidad de decidir involucrarse o no en la investigación y si esta se alinea con sus propios valores, intereses y metas. (Ver Apéndice 3).

Resultados

Este capítulo presenta los hallazgos contruidos a partir del proceso de sistematización de experiencias desarrolladas en el centro infantil Aguas Frías, con el fin de comprender cómo las experiencias de juego aportan al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia. La sistematización permitió recuperar, organizar e interpretar situaciones significativas vividas en el aula, reconociendo el juego como un escenario privilegiado para observar las formas en que los niños sienten, interactúan, resuelven conflictos y construyen relaciones con los demás.



Los resultados se organizan a partir de los tres objetivos específicos: primero la caracterización de las experiencias previas de juego y su relación con las habilidades socioemocionales; segundo, la identificación de facilitadores y barreras para la implementación el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ); y tercero, la construcción de una propuesta pedagógica contextualizada. De esta manera, el análisis no solo permitió describir prácticas y situaciones observadas, sino también comprender las necesidades del contexto y proyectar posibilidades de transformación pedagógica desde el juego.

La información fue organizada mediante matrices de análisis construidas a partir de los diarios, las observaciones y las experiencias desarrolladas en el aula Jirafas. Estas matrices facilitaron la interpretación de los hallazgos, permitiendo establecer relaciones entre las evidencias empíricas, las categorías emergentes y los referentes conceptuales que sustentan la investigación.

A continuación, se presentaron las matrices de análisis de información construidas para cada objetivo específico. Estas matrices permitieron organizar, interpretar y relacionar las evidencias recolectadas, facilitando la comprensión de los hallazgos y su análisis de manera estructurada:

Resultado (OBJ 1): Caracterización de las experiencias de juego y su vínculo con las habilidades socioemocionales

La Matriz de análisis de información correspondiente al objetivo específico 1: caracterizar las experiencias de juego y su relación con las habilidades socioemocionales se centra en comprender, a partir de los diarios de campo, cómo se manifiestan las dinámicas lúdicas en el aula y qué revelan sobre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Este análisis evidenció que el juego constituye un escenario privilegiado donde emergen tanto avances como tensiones propias de la primera infancia. Por un lado, se identifican habilidades en proceso de consolidación como el reconocimiento emocional, la empatía incipiente, la cooperación y la aparición de liderazgos positivos; por otro, se observan dificultades en la regulación emocional, la resolución de conflictos, el manejo de la frustración y la interiorización de normas sociales. Asimismo, el juego simbólico aparece como una herramienta clave para la construcción de significados sociales y emocionales, mientras que la mediación adulta se reconoce como un elemento indispensable para transitar hacia formas más autónomas de autorregulación.

Matriz de análisis de información

¿De qué manera la sistematización de experiencias previas puede contribuir a la elaboración de una propuesta contextualizada centrada en el ABJ orientada a favorecer habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de la sala Jirafas del C.I. Aguas Frías?

Objetivo específico 1: Caracterizar las prácticas de juego desarrolladas en el centro infantil y su relación con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.		
Testimonio/ Evidencias/ Código fuente	Palabras clave	Interpretación
“Niños y niñas se identificaron con las realidades de sus contextos” (Exp. 1 juego de roles, cita 1:6) Facilitadores: Barreras:	Identidad, representación social	El juego simbólico permite construcción de empatía y comprensión del entorno social. Referencias: Esta afirmación se relaciona directamente con lo planteado por Piaget (2007), quien señala que el juego simbólico constituye “el apogeo del juego infantil” (p. 65), ya que permite representar situaciones u objetos ausentes y asumir roles sociales. Asimismo, Ávila et al. (2024) sostienen que el juego simbólico fortalece la empatía, el trabajo en equipo y las relaciones sociales. No obstante, el documento también reconoce que en la primera infancia la empatía aún es egocéntrica y está en proceso de consolidación, lo que matiza la afirmación al evidenciar que dicha construcción es progresiva.
“Ya perdimos, tengo rabia, voy a llorar” (Exp. 2 pelota de emociones, cita 2:5)	Frustración, rabia, pérdida	Se evidencia que la regulación emocional sí existe, pero aún es frágil. Aparece a veces, pero frente a la competencia todavía le cuesta sostenerse. Referencias: Esta interpretación se fundamenta en que la regulación emocional en la primera infancia no es completamente autónoma, sino que requiere mediación adulta como proceso de co-regulación. De igual manera, Xie et al. (2025) evidencian que intervenciones lúdicas mejoran la regulación de emociones negativas, lo que confirma que la regulación está presente, pero necesita fortalecimiento intencionado.
Gestión emocional de algunos niños que dieron calma a sus pares (Exp. 2 Pelota de emociones, cita 2:8)	Empatía, contención, liderazgo	Los niños están empezando a mostrar habilidades para convivir y regularse entre ellos sin que el adulto intervenga directamente. Referencias: Se relaciona con lo expuesto en la matriz cuando se señala la emergencia de líderes positivos y habilidades de convivencia dentro del grupo. Además, Blázquez y Ortega (1988) indican que los juegos cooperativos favorecen la interiorización de normas y la empatía. Esto respalda la idea de una regulación compartida en construcción.
“No te voy a prestar este instrumento, es mío”	Conflicto, posesión,	Se evidencia dificultad en habilidades de convivencia y acuerdos colectivos. El compartir aún no está consolidado como HSE.

(Exp. 3 Tren de la alegría, cita 3:5)	dificultad para compartir	Referencias: Expresiones como “No te voy a prestar este instrumento, es mío” (Diario de campo, Exp. 3, cita 3:5) evidencian centración en la posesión. Desde el marco conceptual se reconoce que en primera infancia la noción de “lo mío” es fuerte y la empatía aún es egocéntrica
“Solo me gusta jugar con plumas grandes” (Exp. 3 Tren de la alegría, cita 3:6)	Preferencia individual, rigidez	Se evidencia centración en intereses personales; requiere acompañamiento para flexibilizar y negociar. Referencias: Frases como “Solo me gusta jugar con plumas grandes” (Diario de campo, Exp. 3, cita 3:6) muestran preferencia rígida. Esta situación se comprende desde la etapa evolutiva en la que la empatía aún es egocéntrica.
Varios participantes ayudan a los demás al colocarse en fila o invitar a compañeros” (Exp. 3 Tren de la alegría, cita 3:9)	Apoyo, cooperación, liderazgo positivo	Se evidencia desarrollo de habilidades sociales como colaboración y guía entre iguales. Referencias: Gómez y Ramírez (2020) encontraron mejoras significativas en empatía, cooperación y resolución de conflictos mediante la aplicación del ABJ. Esto confirma que el juego favorece la colaboración y la guía entre pares.
“No me gusta de última” / “Los que son los últimos son perdedores” (Exp. 4 Juego del gusano, cita 4:6)	Competencia, rechazo a perder, autoestima	Cuando todo se vive como competencia, el niño empieza a creer que vale según el lugar en el que queda. Por eso es importante fortalecer la aceptación personal y el trabajo en equipo. Referencias: Expresiones como “Los que son los últimos son perdedores” (Diario de campo, Exp. 4, cita 4:6) reflejan afectación emocional. En el análisis se reconoce que en situaciones de competencia perder puede sentirse como exclusión, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer autoestima y dinámicas cooperativas.
“Que pereza hacer ejercicio eso como cansa” (Exp. 4 Juego del gusano, cita 4:5)	Desmotivación, resistencia-rechazo	Algunos niños expresan desagrado ante actividades físicas estructuradas. Importante considerar motivación intrínseca-propia. Referencias: Fernández y García (2019) evidencian que la gamificación incrementa la motivación y el trabajo en equipo. Esto permite inferir que cuando las actividades no resultan significativas o motivadoras, pueden generar resistencia, resaltando la importancia de la motivación intrínseca.
“Me da miedo buscar tesoros porque puedo encontrar fantasmas”	Miedo imaginario, fantasía, inseguridad	El juego simbólico moviliza miedos propios de la etapa. Oportunidad para trabajar regulación emocional y seguridad. Referencias: Piaget (2007) explica que el juego simbólico permite representar situaciones ausentes, lo que incluye temores

(Exp. 5 Búsqueda del tesoro, cita 5:2)		imaginarios. A su vez, Ávila et al. (2024) destacan que el juego fortalece la expresión emocional. Esto respalda la oportunidad pedagógica para trabajar regulación emocional.
“Los niños encuentran el tesoro sin observarse el trabajo en equipo” (Exp. 5 Búsqueda del tesoro, cita 5:3)	Logro individual	El objetivo se alcanza sin consolidar cooperación real. Necesidad de estructurar dinámicas cooperativas. Referencias: Blázquez y Ortega (1988) señalan que los juegos cooperativos favorecen la interiorización de normas y empatía. Por tanto, si no se estructuran dinámicas cooperativas intencionadas, la cooperación no se consolida.
“Se evidencia la confianza corporal y la autonomía inicial” (Exp. 6 Carrera de obstáculos, cita 6:3)	Autonomía, seguridad corporal	Desarrollo de confianza motriz vinculado a autoestima y autorregulación. Referencias: Romero y Gómez (2008) clasifican los juegos psicomotores como promotores del conocimiento corporal y autonomía. Esto se relaciona con el fortalecimiento de la autoestima y la seguridad personal.
“Participaron con entusiasmo, creando situaciones espontáneas como hacer una ‘fila para pagar (Exp. 7 La tienda, cita 7:5)	Organización social – Autorregulación – Normas – Cooperación	La creación espontánea de una fila refleja comprensión de normas sociales y regulación conductual sin intervención directa del adulto. Se evidencia construcción colectiva de acuerdos y práctica de habilidades como espera de turno y respeto por el otro. Referencias: Chateau (1958) distingue los juegos reglados como espacios donde se aprenden disciplina y normas. Esto respalda la interpretación de que la fila evidencia interiorización normativa.
“Tenemos que esperar el turno para poder jugar” (Exp. 8 Gato y el ratón, cita 8:5)	Autorregulación, norma social, turno	Se observa comprensión inicial de reglas y espera activa. Indicio de desarrollo en autocontrol. Referencias: La expresión “Tenemos que esperar el turno para poder jugar” (Diario de campo, Exp. 8, cita 8:5) evidencia interiorización normativa. Desde la perspectiva de Vygotsky , los juegos de reglas favorecen el desarrollo del autocontrol.
“Me asusté cuando me perseguían, pero me divertí mucho” (Exp. 8 Gato y el ratón, cita 8:6)	Ambivalencia emocional, miedo-alegría	Se pudo identificar emociones más profundas y variadas. Durante el juego los niños experimentan emociones intensas que pueden aprovecharse como oportunidades para enseñar y acompañar de manera más efectiva. Referencias: Xie et al. (2025) demuestran que intervenciones basadas en juego mejoran la regulación emocional, confirmando el potencial pedagógico del juego en el ámbito socioemocional.

“La mayoría comprende las reglas básicas, pero se requiere reforzar constantemente las instrucciones” (Exp. 8 Gato y el ratón, cita 8:8)	Normas, seguimiento de instrucciones	Comprensión parcial de normas; aún necesitan mediación adulta constante. Referencias: Se observa que la comprensión de reglas requiere refuerzo constante (Diario de campo, Exp. 8, cita 8:8). Desde el marco conceptual se plantea que la regulación no es autónoma y requiere co-regulación adulta.
Tendencias y categorías emergentes según la interpretación		
1. Alta activación emocional en juegos competitivos En situaciones de competencia, las emociones se activan con mucha fuerza. No se trata de portarse mal, sino de una respuesta emocional intensa. Perder toca identidad, ser último duele, no ganar se siente como exclusión. La competencia no es el problema, sino que la regulación aún está en construcción en los niños. Esto indica que el grupo necesita más experiencias donde: perder no signifique desvalorizarse, el error sea parte del juego y la emoción tenga espacio para ser procesada. 2. Reconocimiento emocional presente, regulación en construcción Los niños <i>sí saben</i> decir: “Estoy bravo.”, “Me dio miedo.”, “Estoy feliz.” Esto significa un conocimiento emocional básico activo. Pero nombrar no es lo mismo que regular; es decir, los saben qué sienten, pero aún no saben qué hacer con eso. Por eso, lo que se necesita: Acompañamiento con el ejemplo, estrategias claras para actuar y oportunidades repetidas para practicar en la vida real. La alfabetización emocional ya empezó. Ahora toca profundizarla. 3. Dificultad en habilidades de convivencia Aparecen conflictos por objetos, dificultad para compartir, resistencia a esperar turno. Esto no habla de falta de valores. Habla de las etapas del desarrollo de los niños. En primera infancia, la noción de “lo mío” es fuerte, la empatía aún es egocéntrica. La convivencia no surge sola. Se entrena, y Y si no se entrena en el juego, luego se complica en la vida escolar. 4. Emergencia de habilidades para convivir En medio del caos, aparecen líderes positivos, niños que: ayudan a formar la fila, consuelan a quien pierde, o invitan a jugar. Eso significa que el grupo tiene semillas de regulación interna, no todo depende del adulto. Ya hay microcomunidades emocionales formándose. Si estas conductas se refuerzan, pueden convertirse en cultura de aula. 5. Potencial del juego simbólico		

El juego simbólico no es “jugar por jugar”, sino que es potenciar aprendizajes a través del mismo juego; es decir, cuando hacen de vendedor, médico, mamá, policía... Están practicando roles sociales. Aquí se entrena: empatía (ponerse en el lugar del otro), negociación, identidad, habilidades comunicativas, entre otros.

El juego simbólico es laboratorio socioemocional y tiene más potencia reguladora que muchos discursos.

6. Dependencia de la mediación adulta

La regulación en los niños todavía no es autónoma, sino que necesitan al adulto como co-regulador para traducir emociones, modelar acuerdos, contener intensidad y estructurar normas.

Es donde el objetivo del ABJ debería ser: pasar de regulación asistida - a regulación compartida - a regulación progresivamente autónoma.

En otras palabras, el grupo no tiene “problemas de comportamiento”, lo que tiene es alta energía emocional + habilidades en proceso de maduración.

La sistematización muestra algo claro:

- Hay conciencia emocional.
- Hay conflictos.
- Hay semillas de habilidades de convivencia
- El juego simbólico es una vía fuerte.
- La mediación adulta es puente, no destino.

Y eso es exactamente el terreno perfecto para una propuesta centrada en ABJ y HSE.

Figura 10

Experiencia de juego



Nota. Elaboración propia (2025)

La sistematización de las experiencias evidenció que el juego constituye un espacio fundamental para reconocer el estado del desarrollo socioemocional de los niños. A través de las situaciones observadas en las diferentes actividades lúdicas, fue posible identificar cómo emergen emociones, conflictos, formas de relación y estrategias iniciales de convivencia que permiten comprender las dinámicas propias de la primera infancia.

Las experiencias mostraron que los niños poseen un reconocimiento emocional básico, expresando con naturalidad emociones como la alegría, el miedo, la rabia o la frustración. Sin embargo, aunque logran nombrar lo que sienten, aún presentan dificultades para regular dichas emociones de manera autónoma, especialmente en situaciones asociadas a la competencia, la pérdida o la espera de turnos. Esto permitió comprender que la regulación emocional es un proceso que todavía requiere mediación adulta y oportunidades constantes de práctica dentro de experiencias significativas.

Asimismo, se evidenciaron dificultades relacionadas con las habilidades de convivencia, particularmente en acciones como compartir materiales, negociar acuerdos o aceptar perder durante el juego. Estas situaciones no fueron interpretadas como problemas de comportamiento, sino como manifestaciones propias de un proceso de desarrollo socioemocional aún en construcción. Desde esta perspectiva, la sistematización permitió reconocer que el juego se

convierte en un escenario donde dichas habilidades pueden ser acompañadas y fortalecidas progresivamente.

Otro hallazgo importante fue el potencial del juego simbólico como herramienta de construcción social y emocional. En actividades donde los niños representaban roles, situaciones cotidianas o personajes imaginarios, se observaron procesos de empatía, expresión emocional, comunicación y comprensión del entorno social. Este tipo de juego permitió a los niños recrear experiencias de su contexto y ensayar formas de relacionarse con los otros, consolidándose como una estrategia con gran valor pedagógico para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Del mismo modo, emergieron conductas de cooperación, ayuda y liderazgo positivo entre algunos participantes. Se identificaron situaciones en las que los niños acompañaban emocionalmente a sus pares, proponían acuerdos o ayudaban a organizar las dinámicas grupales sin intervención directa del adulto. Estas acciones evidencian la aparición de habilidades de convivencia y procesos iniciales de autorregulación compartida, mostrando que el grupo cuenta con capacidades socioemocionales que pueden fortalecerse mediante experiencias lúdicas intencionadas.

Finalmente, el análisis permitió reconocer que la mediación docente cumple un papel esencial dentro de las experiencias de juego. Los niños aún requieren acompañamiento para comprender emociones, resolver conflictos, seguir normas y construir acuerdos colectivos. En este sentido, la sistematización mostró que el adulto no solo organiza la actividad, sino que actúa como mediador emocional y social, favoreciendo el tránsito desde una regulación asistida hacia formas más autónomas de convivencia y autorregulación.

Resultados (OBJ 2): Facilitadores y barreras en la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)

A partir de la caracterización de las experiencias de juego, la sistematización permitió ampliar la mirada hacia las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales que favorecen o dificultan la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego en el aula. Este análisis evidenció que el desarrollo de

prácticas lúdicas no depende únicamente de la disposición docente, sino también de factores estructurales y culturales que configuran la realidad educativa.

En este sentido, el análisis se desplaza del comportamiento infantil hacia los elementos estructurales que hacen posible o limitan la consolidación del ABJ como enfoque pedagógico. Se examinan dimensiones como el liderazgo institucional, la formación docente, la disponibilidad de recursos, los tiempos pedagógicos y las creencias tanto de docentes como de familias, permitiendo comprender que la implementación del juego no depende únicamente de la intención del educador, sino de un entramado más amplio de factores que configuran la realidad educativa.

Matriz de análisis de información de los diarios de campo ¿De qué manera la sistematización de experiencias previas puede contribuir a la elaboración de una propuesta contextualizada centrada en el ABJ orientada a favorecer habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de la sala Jirafas del C.I. Aguas Frías? Objetivo específico 2: Identificar los factores facilitadores y barreras en la aplicación de las prácticas lúdicas como estrategia intencionada desde el ABJ para el favorecimiento de habilidades socioemocionales.		
Testimonio/ Evidencias/ Código fuente	Palabras clave	Interpretación
B1. Liderazgo y política institucional • PEI reconoce el juego: 6 TA, 1 N, 1 TD • Coordinación promueve el juego: 5 TA, 2 N, 1 TD Espacios de planificación: 6 TA, 1 N, 1 ED	Liderazgo institucional, respaldo pedagógico, política educativa, planificación colaborativa, legitimación del juego	Los resultados evidencian una alta valoración institucional del juego dentro del centro infantil. La mayoría de los docentes reconoce que el PEI y el manual de convivencia legitiman el juego como estrategia pedagógica. Asimismo, se percibe que la coordinación del centro promueve su implementación y que existen espacios de planificación colaborativa. Esto sugiere que el liderazgo institucional constituye un factor facilitador para el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), ya que existe respaldo organizacional y normativo para integrar el juego en la práctica pedagógica. Referencias: Coyago-Vega et al. (2025) Destacan que el ABJ requiere mediación docente y respaldo institucional para generar ambientes inclusivos y significativos.

		La institución respalda el juego y existen espacios de planificación y liderazgo institucional, ya que, el equipo interdisciplinario como tal, muestra interés porque se genere el juego como herramienta pedagógica.
B2. Formación y desarrollo profesional • Capacitación en ABJ: 3 TA, 1 DA, 2 ED, 2 TD • Seguridad para diseñar experiencias de juego: 4 TA, 2 DA, 2 ED Oportunidades de talleres: 2 TA, 2 DA, 1 N, 1 ED, 2 TD	Formación docente, capacitación en ABJ, autoeficacia pedagógica, desarrollo profesional	Los resultados reflejan una formación heterogénea en ABJ. Mientras algunos docentes reportan haber recibido capacitación suficiente, otros manifiestan desacuerdo respecto a esta afirmación. Sin embargo, a pesar de las diferencias en la formación recibida, la mayoría de los docentes se percibe segura de sus conocimientos para diseñar experiencias lúdicas, lo que indica una apropiación pedagógica del juego basada en la experiencia práctica. Esto sugiere que fortalecer procesos de capacitación institucional en ABJ podría potenciar las prácticas pedagógicas existentes. Referencias: Kanwal et al. (2024) Identifican como limitaciones del ABJ: falta de formación docente, dificultades en la planificación pedagógica, equilibrio del tiempo curricular. La formación del ABJ es heterogénea, ya que, se necesita de más espacios de capacitación para los docentes.
B3. Recursos, espacios y tiempos • Materiales lúdicos: 3 TA, 2 DA, 1 ED, 2 TD • Espacios para el juego: 4 TA, 1 DA, 1 ED, 2 TD Tiempo para el juego: 4 TA, 1 DA, 1 ED, 2 TD	Recursos lúdicos, ambientes de aprendizaje, infraestructura educativa, tiempo pedagógico	Las respuestas muestran una percepción moderadamente favorable respecto a los espacios y tiempos disponibles para el juego. La mayoría de los docentes considera que los ambientes físicos permiten promover experiencias lúdicas. No obstante, la disponibilidad de materiales presenta mayor variabilidad, lo que sugiere que la dotación de recursos lúdicos podría fortalecerse para diversificar las experiencias de aprendizaje. En este sentido, los recursos materiales aparecen como un factor facilitador parcial, susceptible de mejora. Referencias: Kanwal et al. (2024) Señalan que uno de los desafíos del ABJ es la calidad de los recursos pedagógicos y la preparación institucional.

		Para aplicar el ABJ no solo se necesita la intención del docente, sino también contar con buenos materiales y apoyo de la institución. Si los recursos son limitados, las actividades lúdicas pueden ser más difíciles de implementar
B4. Percepciones y práctica pedagógica - Juego como forma de aprendizaje: 6 TA, 1 ED, 1 TD - Uso del juego para evaluar: 5 TA, 1 DA, 2 ED - Apoyo de las familias: 4 TA, 1 DA, 2 N, 1 ED	Creencias pedagógicas, juego como aprendizaje, evaluación lúdica. Desarrollo socioemocional	Esta categoría presenta los niveles más altos de acuerdo. Los docentes expresan una convicción clara sobre el valor pedagógico del juego en la primera infancia y reconocen su potencial para favorecer procesos de aprendizaje y evaluación. Además, varios docentes utilizan el juego como herramienta para observar el desarrollo infantil, lo que resulta especialmente relevante para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, las percepciones sobre el apoyo familiar muestran mayor diversidad, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la sensibilización de las familias sobre el valor educativo del juego. Referencias: Molaguero Yera (2019) Afirma que el ABJ es una estrategia muy efectiva cuando las actividades tienen objetivos pedagógicos claros. Matiza las barreras porque se plantea que muchas dificultades se solucionan con un diseño pedagógico de juego adecuado.
C1. Presiones curriculares y estructurales - Currículo limita el juego: 2 TA, 3 N, 1 ED, 2 TD - Preparación para primaria: 4 ED, 2 TD, 1 N, 1 DA - Tamaño del grupo: 1 TA, 2 DA, 3 ED, 1 N, 1 TD	Presión curricular, escolarización temprana, tamaño del grupo, exigencias académicas.	Las respuestas indican que las presiones curriculares no son percibidas de forma homogénea como una barrera. Mientras algunos docentes consideran que el currículo limita el juego, otros no comparten esta percepción. Sin embargo, se observa cierta preocupación respecto al tamaño de los grupos, lo que puede dificultar la supervisión y el acompañamiento durante actividades lúdicas. Referencias: Kanwal et al. (2024): señalan que uno de los principales retos del ABJ es lograr un equilibrio entre el currículo académico y el tiempo destinado al juego, lo que puede generar tensiones en su implementación.

		Martínez & Pérez (2021): evidencian que los modelos tradicionales centrados en contenidos pueden limitar metodologías activas como el juego, priorizando resultados académicos sobre procesos formativos. El currículo no siempre es una barrera, pero sí puede convertirse en una limitación cuando se priorizan contenidos sobre experiencias.
C2. Falta de recursos e infraestructura • Materiales insuficientes: 5 ED, 2 TA, 1 TD • Espacios inadecuados: 5 ED, 1 DA, 1 TA, 1 TD Presupuesto escaso: 4 ED, 2 TD, 1 DA, 1 TA	Recursos pedagógicos, infraestructura educativa, presupuesto institucional, dotación de materiales	En esta categoría predomina el desacuerdo con las afirmaciones de carencia, lo que indica que muchos docentes no perciben una escasez crítica de recursos o espacios. No obstante, algunos participantes sí identifican limitaciones presupuestarias, lo que sugiere que la disponibilidad de materiales podría variar según el contexto o la experiencia de cada docente. Referencias: Kanwal et al. (2024) Señalan que uno de los desafíos del ABJ es la calidad de los recursos pedagógicos y la preparación institucional. Las limitaciones de recursos y de infraestructura son una barrera y se sugiere mostrar una visión más optimista al respecto.
C3. Formación y apoyo insuficiente • Falta de formación: 2 TD, 2 ED, 2 N, 2 DA Falta de tiempo para planificar: 3 TD, 2 ED, 2 N, 1 DA	Acompañamiento pedagógico, apoyo institucional, planificación docente, fortalecimiento profesional.	Los resultados muestran percepciones diversas sobre el acompañamiento institucional. Algunos docentes consideran que cuentan con suficiente apoyo, mientras otros identifican la necesidad de mayor tiempo para la planificación pedagógica basada en el juego. Esto sugiere que la planificación colaborativa podría fortalecerse como estrategia para consolidar prácticas de ABJ. Referencias: Coyago-Vega et al. (2025): destacan que el éxito del ABJ depende del rol del docente como mediador, lo cual requiere formación y acompañamiento constante. Los docentes tienen la intención de trabajar con el juego, pero muchas veces no cuentan con el tiempo ni la formación suficiente. Por eso, fortalecer la capacitación y la planificación ayudaría a mejorar las prácticas pedagógicas.

C4. Percepciones y presiones externas - Familias creen que jugar no es aprender: 2 TA, 2 DA, 2 ED, 1 TD, 1 N - Carga administrativa: 4 ED, 1 TA, 1 TD, 1 DA, 1 N Falta de consenso docente: 6 ED, 1 TD, 1 DA	Percepción familiar del juego, presión administrativa, cultura educativa, consenso docente.	Las respuestas evidencian que no existe una percepción generalizada de resistencia docente frente al juego, ya que la mayoría está en desacuerdo con la afirmación de que falta consenso sobre su importancia pedagógica. Sin embargo, se observa diversidad de opiniones respecto a la percepción de las familias, lo que indica que algunos docentes aún enfrentan la idea de que el juego no constituye aprendizaje. Referencias: Ávila et al. (2024): indican que es necesario sensibilizar a las familias sobre el valor del juego como herramienta de aprendizaje y desarrollo socioemocional. Fernández & García (2019): evidencian que metodologías lúdicas mejoran el aprendizaje, pero requieren un cambio en la cultura educativa tradicional que prioriza lo académico. Una de las mayores barreras no está en el aula, sino en la percepción externa. Cuando las familias no reconocen el valor del juego, se dificulta su implementación.
---	--	---

Tendencias y categorías emergentes según la interpretación

A partir del análisis de las respuestas obtenidas en la escala Likert y su interpretación en relación con las categorías B y C, se identifican tendencias que permiten reconocer factores facilitadores, barreras y posibilidades de transformación hacia el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) en el aula Jirafas del C.I. Aguas Frías.

1. Factores facilitadores

- Reconocimiento institucional del juego en el PEI, lo que legitima su uso dentro del proceso pedagógico.
- Convicción pedagógica de los docentes sobre el valor del juego como forma de aprendizaje en la primera infancia.
- Uso del juego como herramienta de evaluación del desarrollo infantil, incluyendo dimensiones socioemocionales.
- Existencia de espacios de planificación colaborativa en algunos casos, que permiten diseñar actividades lúdicas de manera conjunta.

Estos elementos reflejan la presencia de una cultura pedagógica favorable al juego, lo cual constituye una base importante para el desarrollo de propuestas de Aprendizaje Basado en el Juego.

2. Barreras identificadas

A pesar de las condiciones favorables, el análisis también evidencia algunos factores que pueden limitar la implementación sistemática del ABJ en el aula:

- Formación limitada en Aprendizaje Basado en el Juego, lo que puede generar inseguridad o diferencias en la práctica docente.
- Presión curricular y preparación temprana para la primaria, que puede reducir el tiempo destinado al juego.
- Disponibilidad limitada o poco variada de recursos lúdicos, lo que restringe la diversidad de experiencias pedagógicas.
- Tamaño del grupo de estudiantes, que puede dificultar la supervisión y el acompañamiento durante las actividades lúdicas.
- Percepciones familiares que subestiman el valor educativo del juego, asociándolo únicamente con recreación y no con aprendizaje.

Estas barreras muestran que la implementación del ABJ no depende únicamente de la voluntad docente, sino también de condiciones institucionales, estructurales y socioculturales.

3. Potencial de transformación hacia ABJ

La sistematización de las experiencias y percepciones docentes permite identificar tanto fortalezas institucionales como tensiones estructurales, lo que constituye un insumo clave para el diseño de una propuesta pedagógica contextualizada basada en el juego.

En este sentido, el análisis sugiere que el centro infantil cuenta con condiciones que pueden favorecer la transición hacia un enfoque de Aprendizaje Basado en el Juego, siempre que se fortalezcan aspectos como la formación docente, la disponibilidad de recursos lúdicos y la sensibilización de las familias.

Una propuesta pedagógica basada en el ABJ podría contribuir significativamente al desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas, a través de experiencias lúdicas intencionadas, reflexivas y coherentes con la realidad del aula.

Del análisis emergen ideas centrales:

- El juego es reconocido y valorado institucionalmente como estrategia pedagógica.
- Sin embargo, su implementación requiere fortalecer la formación docente y las condiciones materiales para su desarrollo.
- Además, es necesario dialogar con las expectativas sociales y familiares sobre el aprendizaje en la primera infancia.

Estas tendencias evidencian que la sistematización de experiencias previas constituye una herramienta valiosa para comprender las condiciones del contexto educativo y orientar el diseño de propuestas pedagógicas basadas en el juego que favorezcan el desarrollo socioemocional en la infancia.

Uno de los principales facilitadores identificados fue el reconocimiento institucional del juego como estrategia pedagógica. Los docentes señalaron que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros lineamientos del centro infantil legitiman el uso del juego dentro de las prácticas pedagógicas, lo que genera un respaldo importante para la implementación del ABJ. Asimismo, se evidenció la existencia de espacios de planificación colaborativa y una disposición institucional favorable hacia metodologías activas y participativas.

En relación con la formación docente, los resultados mostraron experiencias heterogéneas. Aunque varios docentes manifestaron sentirse seguros para diseñar experiencias lúdicas, también se reconoció la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación específicos en ABJ. Esto permitió comprender que muchas prácticas basadas en el juego se sostienen más desde la experiencia cotidiana que desde procesos sistemáticos de formación pedagógica especializada.

Respecto a los recursos y condiciones materiales, las percepciones fueron diversas. Algunos docentes consideran que los espacios físicos y los materiales disponibles permiten el desarrollo de experiencias lúdicas significativas; sin embargo, otros señalaron limitaciones relacionadas con la variedad de recursos, el presupuesto institucional y el tamaño de los grupos. Estas situaciones muestran que, aunque existen condiciones favorables, todavía es necesario fortalecer aspectos logísticos y organizativos que permitan consolidar una implementación más sistemática del ABJ.

La sistematización también permitió identificar tensiones derivadas de las exigencias curriculares y las expectativas externas. Algunos docentes manifestaron preocupación frente a la presión por preparar tempranamente a los niños para la educación primaria, situación que en ocasiones reduce el tiempo destinado al juego o prioriza actividades centradas en contenidos académicos. De igual forma, surgieron percepciones familiares que continúan asociando el juego únicamente con recreación y no como una estrategia legítima de aprendizaje y desarrollo socioemocional.

No obstante, pese a estas barreras, los resultados evidenciaron una valoración positiva del juego por parte de los docentes, quienes reconocen su potencial para favorecer aprendizajes significativos, procesos de evaluación y desarrollo integral en la primera infancia. En consecuencia, la sistematización permitió concluir que el contexto educativo cuenta con bases importantes para avanzar hacia propuestas centradas en el ABJ, siempre que se fortalezcan aspectos relacionados con la formación, los recursos pedagógicos y la sensibilización de las familias.

Resultado (OBJ 3): Construcción de una propuesta pedagógica contextualizada desde el ABJ.

La Matriz de análisis de información vinculada al objetivo específico 3: elaborar una propuesta de intervención lúdica basada en el ABJ para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se proyecta como una respuesta a los hallazgos previos, integrando tanto la comprensión del desarrollo infantil como las condiciones del contexto educativo. Esta matriz introduce el tránsito del análisis a la acción pedagógica, orientando la construcción de una propuesta que no solo valore el juego como experiencia significativa, sino que lo estructure de manera intencionada a partir de los momentos del ABJ, el rol mediador del docente y la necesidad de fortalecer la gestión emocional en los niños y niñas. De esta manera, se configura como el punto de articulación entre diagnóstico y transformación educativa, en coherencia con las necesidades identificadas en el aula.

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
¿De qué manera la sistematización de experiencias previas puede contribuir a la elaboración de una propuesta contextualizada centrada en el ABJ orientada a favorecer habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de la sala Jirafas del C.I. Aguas Frías?		
Objetivo específico 3: Elaborar una propuesta pedagógica contextualizada basada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños.		
Testimonio/ Evidencias/ Código fuente	Palabras clave	Interpretación
1. Valorar la experiencia (juego)	Juego, disfrute, motivación	El juego es una experiencia significativa que favorece la participación y el bienestar emocional. Se alinea con las

“Los niños disfrutan más cuando juegan libremente”		Bases Curriculares que lo reconocen como eje central del aprendizaje. Referencia: Según el MEN, (2027) el juego sirve de apropiación para los niños respecto a las vivencias del mundo porque permite un despliegue de capacidades y habilidades cognitivas y emocionales.
2. ABJ desde los 3 momentos (inicio, desarrollo, reflexión) • “Las actividades comienzan sin una historia o motivación clara” • “Los niños participan activamente durante el juego” “No se realiza reflexión al finalizar la actividad”	-Inicio débil, desinterés. - Exploración, participación. -Falta de cierre, aprendizaje implícito	• No se está aprovechando el momento de inicio del ABJ (reto o historia), lo que afecta el involucramiento emocional. • Se evidencia el momento de desarrollo, donde los niños buscan soluciones y construyen aprendizajes. • Se omite el momento de reflexión, clave para fortalecer HSE y dar sentido a la experiencia. Referencia: Según el MEN, (2027) manifiestan que los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones porque disfrutan aprender haciendo y creando.
3. Transformación de prácticas docente “Las actividades son dirigidas y centradas en cumplir objetivos”	-Práctica tradicional, rigidez	Se evidencia la necesidad de transformar prácticas hacia un enfoque más flexible y centrado en el niño, como propone el ABJ. Referencia: Según el MEN, (2027) las maestras deben asumir el compromiso de conocer la diversidad de los niños, sus gustos, sus intereses, sus capacidades y sus habilidades para un desarrollo integral efectivo.
4. Rol docente en HSE “La docente interviene cuando hay conflictos”	Mediación, acompañamiento	El rol docente aparece como mediador, pero puede fortalecerse con estrategias intencionadas para el desarrollo emocional. Referencia: Según el MEN, (2017) el rol del docente tiene como misión tomarse el tiempo de conocer los niños, escucharlos, dejarse sorprender por aquello que evidencia su identidad, su forma de comunicar y los saberes que ha construido.

5. ABJ y gestión emocional “Algunos niños lloran o se aíslan en situaciones de conflicto”	Emociones, regulación, conflicto	Se evidencian dificultades en la gestión emocional, lo que justifica la implementación del ABJ como estrategia para fortalecer HSE. Referencia: Según el MEN, (2017) los niños entre 4 a 6 años juegan a ponerse en el lugar del otro y representar situaciones de la vida social como una manera de comprensión del mundo; es decir, una manera de regulación emocional sería los juegos de roles que es donde puede fluir en el juego.
Tendencias y categorías emergentes según la interpretación		
• El juego es reconocido como experiencia significativa, pero no siempre es intencionado pedagógicamente. • Se evidencia una aplicación parcial del ABJ, especialmente por la ausencia del momento de reflexión. • Persisten prácticas tradicionales que limitan el potencial del juego como estrategia formativa. • El rol docente necesita fortalecerse como mediador de experiencias emocionales, no solo como guía de actividades. • Hay una necesidad clara de trabajar la gestión emocional, lo que justifica una propuesta basada en ABJ.		

Los hallazgos obtenidos en los objetivos anteriores permitieron orientar la construcción de una propuesta pedagógica contextualizada basada en el Aprendizaje Basado en el Juego, enfocada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los niños y niñas del aula Jirafas. La sistematización hizo visible que el juego ya ocupa un lugar importante dentro de la cotidianidad del aula; sin embargo, también mostró que muchas veces estas experiencias no se desarrollan de manera intencionada ni articulada con propósitos pedagógicos claros.

Uno de los aspectos más relevantes identificados fue que los niños participan con mayor motivación, disfrute y disposición cuando las actividades parten del juego libre, la exploración y las experiencias significativas. Esto reafirma la necesidad de comprender el juego no solo como un recurso metodológico, sino como una experiencia central para el aprendizaje y el bienestar emocional en la primera infancia.

Asimismo, el análisis evidenció una aplicación parcial de los momentos del ABJ. Aunque durante las actividades los niños participaban activamente y construían experiencias de exploración y descubrimiento, en muchos casos no se desarrollaban adecuadamente los momentos

de inicio y reflexión. La ausencia de historias motivadoras, retos iniciales o espacios de cierre limitaba la posibilidad de que los niños otorgaran sentido a lo vivido, reconocieran emociones y consolidaran aprendizajes más conscientes.

De igual manera, se identificó la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el cumplimiento de actividades y objetivos previamente establecidos, lo que en ocasiones reduce la autonomía infantil y limita las posibilidades de exploración espontánea. Frente a esto, la sistematización permitió reconocer la necesidad de resignificar el rol docente, comprendiendo al maestro como mediador de experiencias emocionales y sociales, más allá de ser únicamente un orientador de actividades.

Otro aspecto relevante fue la identificación de dificultades en la gestión emocional de algunos niños durante situaciones de conflicto, frustración o interacción grupal. Estas situaciones reforzaron la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas intencionadas que permitan trabajar habilidades como la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y la expresión emocional a través del juego.

En este sentido, la construcción de la propuesta pedagógica surge como una respuesta contextualizada a las necesidades identificadas durante el proceso de sistematización. La propuesta busca fortalecer las habilidades socioemocionales mediante experiencias lúdicas estructuradas desde los momentos del ABJ, promoviendo la participación activa, la reflexión, la mediación docente y la construcción de aprendizajes significativos acordes con las características y necesidades del grupo infantil.

Figura 11*Exposición maestra*

Nota.

Elaboración propia (2025)

Figura 12*Experiencia de juego*

Nota. Elaboración propia (2025)

Conclusioness

A partir del desarrollo de la investigación, se pudo comprender que el juego si tiene un papel fundamental en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños en la primera infancia. Más allá de ser una actividad cotidiana o recreativa, el juego permitió observar cómo siente, cómo se relacionan, cómo resuelven conflictos y cómo empiezan a construir formas de convivir con otros. En este sentido, la sistematización de experiencias ayudó a mirar con más atención lo que ocurre en el aula y a reconocer que muchas de las situaciones que aparecen durante el juego también son oportunidades de aprendizaje.

- Frente al primer objetivo, se concluye que las experiencias de juego si permiten identificar avances importantes en el desarrollo socioemocional de los niños. A través del juego se evidenció que los niños ya reconocen algunas emociones básicas, comienzan a expresar lo que sienten y muestran formas iniciales de manifestar empatía, cooperación y liderazgo positivo. Sin embargo, también se observó que todavía presentan dificultades para regular emociones intensas, manejar la frustración, compartir, esperar turnos y resolver conflictos de manera autónoma con otros desde sus propias experiencias.

Sin embargo, también se observaron dificultades relacionadas con la regulación emocional, especialmente en situaciones de frustración, pérdida, espera de turnos y resolución de conflictos. Estas situaciones permitieron comprender que dichas conductas no corresponden simplemente a “problemas de comportamiento”, sino a habilidades socioemocionales que aún se encuentran en proceso de maduración y que requieren acompañamiento, orientación y mediación constante por parte del adulto.

De igual manera, se identificó que el juego simbólico posee un gran valor pedagógico y emocional, ya que brinda a los niños la posibilidad de representar situaciones de su contexto, expresar emociones, recrear experiencias de la vida cotidiana y ensayar diferentes formas de interacción social. Esto confirmó que el juego no solo favorece el aprendizaje cognitivo, sino también la construcción de la identidad, la autoestima y la convivencia.

- En relación con el segundo objetivo, se concluye que la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) cuenta con condiciones favorables dentro del contexto educativo, aunque también enfrenta barreras que limitan su consolidación como estrategia pedagógica intencionada.

Entre los factores facilitadores se identificó el reconocimiento institucional del juego dentro del PEI, la disposición de las docentes para trabajar desde experiencias lúdicas y la valoración del juego como una herramienta importante para el aprendizaje y el desarrollo infantil. Esto representa una fortaleza importante para avanzar hacia propuestas basadas en el Juego ABJ.

Por otro lado, también se evidenciaron dificultades relacionadas con la formación docente al ABJ, la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación, la disponibilidad limitada de algunos recursos pedagógicos, el tiempo destinado a la planificación y ciertas exigencias curriculares orientadas a la preparación para la primaria. Asimismo, se encontró que algunas familias aún continúan asociando el juego únicamente con recreación y no una experiencia de aprendizaje significativa.

Lo anterior permitió comprender que la implementación del ABJ no depende exclusivamente de la voluntad o creatividad del docente, sino también de factores institucionales, culturales y estructurales que pueden favorecer o limitar su aplicación dentro de las prácticas pedagógicas.

- Finalmente, frente al tercer objetivo, se concluye que la construcción de una propuesta pedagógica contextualizada desde el Aprendizaje Basado en el (ABJ) fue pertinente y necesaria de acuerdo con las necesidades identificadas en el aula y contexto institucional.

Los hallazgos mostraron que el juego ya hace parte de la cotidianidad de los niños y de las prácticas de las docentes; sin embargo, en muchos casos este se desarrolla de manera espontánea, sin una intención pedagógica claramente estructurada.

Se identificó especialmente la ausencia del momento de reflexión dentro de las experiencias de juego, aspecto fundamental dentro del ABJ, ya que es allí donde los niños pueden reconocer lo aprendido, expresar emociones, dialogar sobre lo vivido y construir aprendizajes más conscientes y significativos.

Por esta razón, la investigación permitió reconocer la necesidad de resignificar las prácticas de juegos desde el enfoque del Aprendizaje Basado en el Juego, comprendiendo que no se trata

únicamente de jugar, sino de otorgar al juego una intención formativa, una mediación consciente y unos propósitos pedagógicos claros. Esto implicó diseñar experiencias lúdicas más estructuradas y contextualizadas, donde el docente asuma un rol de mediador emocional y pedagógico que acompañe a los niños en la construcción de habilidades socioemocionales, favoreciendo espacios de participación, reflexión, convivencia y aprendizaje significativo.

En síntesis, la investigación permitió reconocer que el juego constituye una herramienta pedagógica esencial para favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia, especialmente cuando se implementa desde una intención clara y reflexiva. La sistematización de experiencias no solo hizo posible comprender las dinámicas emocionales y sociales presentes en el aula, sino también identificar las fortalezas y necesidades del contexto educativo para proyectar acciones de mejora.

De esta manera, el Aprendizaje Basado en el Juego se consolida como una propuesta pertinente y transformadora, capaz de promover experiencias significativas que fortalezcan la convivencia, la expresión emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Recomendaciones

A partir del análisis realizado, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia de manera contextualizada y significativa:

- Fortalecer la formación y reflexión docente en Aprendizaje

Se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), no solo desde lo teórico, sino también desde la reflexión sobre la práctica. Esto implica generar espacios de formación y planeación colaborativa que permitan resignificar el juego como una estrategia pedagógica intencionada, con sentido formativo y potencial para fortalecer habilidades socioemocionales.

- Promover experiencias de juego intencionadas y mediadas

Se recomienda diseñar experiencias lúdicas estructurales desde los momentos del ABJ (reto, desarrollo, reflexión), favoreciendo propuestas con propósito claros, mayor intencionalidad pedagógica y espacios de cierre que permitan a los niños reconocer emociones, construir aprendizajes y dar sentido a lo vivido. En este proceso, es primordial fortalecer el rol docente como mediador emocional y pedagógico.

- Favorecer el desarrollo socioemocional desde el juego cooperativo y simbólico

Se recomienda priorizar experiencias de juego que potencien la cooperación, el juego simbólico y la construcción de acuerdos, porque estas favorecen la empatía, la autorregulación, la resolución de conflictos y la convivencia. Asimismo, se sugiere disminuir el énfasis en dinámicas excesivamente competitivas, especialmente cuando estas generan frustración, exclusión o malestar en los niños.

- Favorecer las condiciones del contexto para la implementación del ABJ

Se recomienda fortalecer las condiciones institucionales y familiares que sostienen la implementación del ABJ, mediante el mejor aprovechamiento de tiempos, espacios y recursos disponibles, así como la sensibilidad de las familias frente al valor pedagógico del juego. Esto permitirá consolidar una cultura educativa más coherente con las necesidades del desarrollo infantil y con una comprensión más amplia del juego como experiencia de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez León, D. S., Vargas Saldarreaga, J. M., Amaguaña Cotacachi, E. J., Chang Pincay, R. E., Constante Olmedo, D. F., & Álava Mero, M. A. (2025). Neurodesarrollo y Juego Sensorial: Estrategias Pedagógicas para Potenciar la Cognición Temprana en la Educación Inicial. *Revista Científica De Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 419–444. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.609>
- Ávila, A. et al. (2024). El Papel del Juego en el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista científica Multidisciplinar*, Ciudad de Mexico. ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2014, Volumen 8, Número 5. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286
- Corporación Latina, (2016). Documento orientador entidad.
- Coveña-Centeno, M. J., & Ávila-Zambrano, J. L. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la interacción social en niños de 4 y 5 años de edad. *MQRInvestigar*, 7(3), 490–508. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.490-508>
- Fernández, P. & García, S. (2019). Gamificación y ABJ en la enseñanza de matemáticas en secundaria
- Gómez, L. & Ramírez, M. (2020). Uso del Aprendizaje Basado en Juegos para el desarrollo de habilidades sociales en preescolares.
- González-Grandón, X. et al. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(2), 233-269. Epub 20 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>

- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C. *et al.* Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la eficacia del aprendizaje socioemocional. *BMC Psychol* **12**, 761 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Jara, O., (s.f). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jiménez-Rojas, A.M. y Quintana-Hernández, L.S. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos* [online]. 2020, vol.17, n.33, pp.103-132. ISSN 1794-3841. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5025>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). *Likert Scale: Explored and Explained*. British Journal of Applied Science & Technology, 7(4), 396–403. Enlace al artículo en ResearchGate (PDF)
- Kanwal, S. et al (2024). El estudio de los enfoques de aprendizaje basados en el juego, su eficacia y sus limitaciones en la educación infantil temprana. *Revista de Investigación Política* 10(2):844-852. DOI: 10.61506/02.00305.
- López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista de Educación y Cultura*, 27(1), 9–28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_arttext
- Martínez Espinosa, L. N., & Mesa Guerrero, S. G. (2019). *Sistema lúdico para la regulación de la frustración en la primera infancia en niños de 4 a 5 años*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, A. & Pérez, J. (2021). Aplicación del ABJ para mejorar la retención escolar en estudiantes de secundaria.

- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). *Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales*. Revista Electrónica Educare, 25(3), 702–715.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000300702&script=sci_arttext
- Meneses, M & Monge, M (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación.
<https://studylib.es/doc/7013904/el-juego-en-los-ni%C3%B1os--enfoque-te%C3%B3rico>
- Ministerio de Educación de Colombia, (2020). Referentes técnicos: seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/411706:Orientaciones-Curriculares>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Aprendizaje basado en el juego. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia Aprendizaje basado en el juego - Aprendo en Línea - ESTUDIANTE. Currículum Nacional. Ministerio de Educación (curriculumnacional.cl)
- Molaguer Yera, C. (2019). Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil. Trabajo de grado, Maestra en educación infantil. Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39184>
- Pichardo Martínez, M. C., Alba Corredor, G., Fernández Cabezas, M., & Justicia-Arráez, A. (2015). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcp>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Conrado, 15(70), 455-459.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt

- Prieto-Andreu, J.M. et al. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Educare* [online]. 2022, vol.26, n.1, pp.251-273. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Quintero, A. d., Botero, G. G. & Barrera, L. X. (2024). *Incidencia del Juego en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de los Niños y Niñas de 4 a 7 años en la sede San Francisco de la I.E. rural San Francisco, de Ibagué..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/59026>
- Rekalde, I., Vizcarra, MT y Macazaga, AM (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 201-220. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70629509009>
- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Valverde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(4), 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Riquelme, A., Villafañe, M., Corrales, M., & Soto, M. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 169–186. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000200169&script=sci_arttext
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 34, núm. 2, pp. 225-246, 2020. https://www.redalyc.org/journal/274/27468087011/html/?utm_source=chatgpt.com
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=hern%C3%A1ndez+sampieri&ots=Tj_jZT_qM6&sig=1ZzOzUMC1ZdhZVzsC8EJIMwr0JY&redir_esc=y#v=onepage&q=hern%C3%A1ndez%20sampieri&f=false

Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2021). How Do the Children Play? The Influence of Playground Type on Children's Play Styles. *Frontiers in psychology*, 12, 703940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703940>

Torres Quiridumbay, G. C., Castillo Román, A. J., Castillo Pérez, M. Y., Galarza Gómez, M. D. R., & García Poma, M. E. (2025). Estimulación Temprana y Desarrollo Socioemocional en Educación Inicial: Estrategias Lúdicas Basadas en Neuroeducación para el Fortalecimiento de Habilidades Socioafectivas. *ASCE*, 4(3), 766–789. DOI: <https://doi.org/10.70577/ASCE/766.789/2025>

Otero, R. et al. (2023). La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. *Revista Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(4):1329-1341. https://www.researchgate.net/publication/372615616_La_relacion_entre_el_juego_y_el_desarrollo_de_habilidades_sociales_autonomia_y_comunicacion_en_el_preescolar

UNICEF, (s.f). Desarrollo de la primera infancia. America Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/>

UNICEF, (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia Sección de Educación, División de Programas 3 United Nations Plaza.

Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, (2023). Documentos orientadores de la UAEBC.

Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, (2024). Anexo 5.1 La práctica pedagógica. https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2024/05/ANEXO-5.1_Practica-Pedagogica-2024_2024_.pdf

UAEBC, (2025). Composición de la Unidad. <https://www.medellin.gov.co/es/unidad-administrativa-especial-buen-comienzo/#>

Xie, S., Lin, N., Li, H. *et al.* (2025). Efectos de un entrenamiento físico basado en el juego de 5 semanas en la competencia socioemocional en niños preescolares chinos. *AI Brain Child* **1** , 10 (2025). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00011-5>

Valdés, T. (2024). La atención y su fragilidad en el desarrollo. https://sdemocional.org/la-atencion-y-su-fragilidad-en-el-desarrollo/?utm_source=chatgpt.com

Vera Castillo, M. J., Moran Guaranda, G. S., Miranda Romero, N. L., Toapanta Hinojosa, A. L., Núñez Jordán, A. M., & Coello Marín, A. M. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en la educación inicial: Development of socioemotional skills through play in early childhood education. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), Pág. 1361 –. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.47>

Villamar Beltrán, M. del R., Pacurucu Aucapiña, M. A., Mónica Jacqueline, P. V., Puruncajas Chicaiza, P. P., & Rogel Cajas, J. P. (2025). La Influencia de las Emociones en el Desarrollo Cognitivo de los Niños en Edades Iniciales. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 5(2), 2368–2381. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1282>

Yturralde, E. (2017, 18, 02) Lúdica [web log post]. <http://www.ludica.org/>

Apéndices

Apéndice A: Instrumento propuesta pedagógica



Nora
Elena
Ramírez
Mazo
Trabajo
de grado

Propuesta Pedagógica “ABJ Socioemocional: Crecer jugando”

Propuesta Pedagógica “ABJ Socioemocional: Crecer jugando”

1. Introducción

Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Niños de Primera Infancia

Cuando hablamos de educación infantil, es imposible no pensar en el juego. No es simplemente un descanso o una forma de entretener a los niños mientras crecen; es, en realidad, su lenguaje natural y la herramienta más poderosa que tienen para descubrir quiénes son y cómo funciona el mundo que los rodea. El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) se ha vuelto una pieza clave en las aulas de preescolar porque entiende que, en esta etapa, el conocimiento no entra por

medio de explicaciones largas o instrucciones rígidas. Los niños aprenden cuando se mueven, cuando tocan, cuando imaginan y, sobre todo, cuando viven experiencias que les despiertan curiosidad.

Grandes pensadores que dedicaron su vida a estudiar la infancia, como Jean Piaget y Lev Vygotsky, ya nos daban pistas sobre esto hace décadas. Piaget nos explicaba que el aprendizaje nace de la acción: el niño necesita interactuar con los objetos y su entorno para construir sus propias ideas. Por otro lado, Vygotsky nos recordaba que no aprendemos solos; el contacto con los demás y el entorno social son los que realmente impulsan el desarrollo. Bajo esta mirada, el juego deja de ser una actividad "extra" y se convierte en el escenario ideal para que los pequeños no solo guarden información en su memoria, sino que desarrollen capacidades para comunicarse, trabajar en equipo y entender sus sentimientos.

Hoy en día, se habla mucho de las Habilidades Socioemocionales y no es por casualidad. Estas habilidades son las que nos permiten reconocer qué sentimos, ponerles nombre a nuestras emociones, aprender a calmarnos y construir relaciones sanas con los demás. Instituciones como la UNESCO han señalado que fomentar estas capacidades desde los primeros años es fundamental para que los niños tengan bienestar y puedan convivir en paz. Al final del día, de poco sirve saber los colores o los números si no sabemos cómo pedir ayuda, cómo compartir o cómo manejar un momento de enojo.

En el trabajo diario con niños de 4 años, es muy común observar situaciones que, aunque son parte normal de su crecimiento, representan un reto para la convivencia. A esta edad, a muchos les cuesta esperar su turno, se frustran rápidamente si un juego no sale como esperaban o tienen dificultades para escuchar con atención lo que el otro dice. Son comportamientos naturales de la infancia, pero también son "momentos de aprendizaje" que necesitan ser guiados con cariño y estrategias claras, en lugar de solo ser corregidos con un "no lo hagas".

A partir de esta realidad nace la propuesta pedagógica que hemos llamado "ABJ Socioemocional: crecer jugando". El objetivo es sencillo pero profundo: queremos fortalecer esas habilidades emocionales y sociales a través de experiencias lúdicas que tengan un sentido claro. No se trata de jugar por jugar, sino de proponer juegos tradicionales, dinámicas de movimiento y juegos de roles donde los niños se vean en situaciones que los inviten a reflexionar, a ponerse en el lugar del otro y a resolver pequeños conflictos de forma creativa. Al jugar a ser otra persona o al seguir las reglas de un juego grupal, el niño está ensayando para la vida real.

Lo que hace especial al enfoque del ABJ es que transforma el juego espontáneo en una experiencia pedagógica con propósito. Aquí es donde el papel del docente cambia por completo: ya no es el centro de la clase que lo sabe todo, sino un mediador. El maestro observa en silencio, orienta cuando es necesario y acompaña a los niños en sus descubrimientos, asegurándose de que cada actividad sea una oportunidad para crecer. Se trata de crear un ambiente seguro donde equivocarse sea parte del juego y donde cada niño se sienta valorado.

En conclusión, esta propuesta nos recuerda que educar en la primera infancia es mucho más que cumplir con un programa de contenidos. El verdadero reto es formar seres humanos que sepan convivir, que tengan confianza en sí mismos y que puedan gestionar lo que sienten de manera positiva. El juego es el puente perfecto para lograr este aprendizaje significativo porque respeta lo más importante: los ritmos de cada niño, sus intereses y su necesidad de aprender siendo felices. Al final, un niño que juega bien es un niño que está aprendiendo a vivir mejor.

2. Fundamentación

El **porqué** de esta propuesta pedagógica se sustenta en la convicción de que el juego no es una actividad periférica o un simple alivio al trabajo académico en la vida del niño, sino el eje central y el motor sobre el cual se construye la realidad humana en sus etapas más tempranas. En la educación inicial, y específicamente al trabajar con niños de cuatro años, el aprendizaje no ocurre mediante la transmisión pasiva de datos o la instrucción estática, sino a través de la vivencia directa, el movimiento y el descubrimiento. La razón fundamental de elegir el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) radica en que el juego es el lenguaje universal de la infancia; es la herramienta biológica y cultural que permite a los niños procesar sus experiencias, ensayar roles y dar sentido al mundo complejo que los rodea. Como bien lo planteó **Jean Piaget**, el desarrollo cognitivo es el resultado de una construcción activa y constante donde el niño, al jugar, interactúa con su entorno, experimenta con los objetos y ajusta sus esquemas mentales a través de la acción física y mental. Por ello, apostamos por el juego porque es la única vía que respeta la naturaleza exploradora del ser humano en sus primeros años, permitiendo que el conocimiento se fije no por la repetición mecánica, sino por el asombro y la emoción.

Al profundizar en los motivos de esta elección, encontramos que el juego ofrece un laboratorio protegido, un refugio seguro donde el error no es motivo de castigo ni de juicio, sino una oportunidad necesaria para volverlo a intentar. Este aspecto es crucial para la salud mental en

la infancia, ya que reduce los niveles de cortisol asociados al estrés escolar y fomenta la curiosidad intrínseca. Jugamos porque, en el contexto educativo actual, los niños necesitan espacios donde puedan expresarse con libertad, sin las presiones de un currículo rígido que a menudo ignora sus necesidades evolutivas. En este sentido, la propuesta responde a la urgencia de reconocer al niño como un sujeto de derechos y un actor protagónico de su propio aprendizaje, tal como lo defienden las corrientes pedagógicas contemporáneas. El juego nos permite entrar en el mundo del niño desde su propia lógica, validando sus intereses y sus ritmos individuales. Es, en definitiva, el motor que impulsa no solo el pensamiento lógico-matemático, sino también la capacidad de imaginar, de crear metáforas y de simbolizar, elementos que constituyen la base de cualquier aprendizaje complejo y abstracto que vendrá en los años posteriores.

Además, el porqué de esta intervención se justifica en las necesidades observadas en el aula. A los cuatro años, los niños atraviesan una etapa de transición donde el egocentrismo natural comienza a dar paso a la socialización. Es aquí donde aparecen retos como la dificultad para escuchar al otro, el respeto por los turnos o el manejo de la frustración ante el fracaso. No podemos esperar que estas habilidades surjan por arte de magia; deben ser cultivadas. Jugamos porque el juego es la única actividad que obliga al niño a salir de sí mismo para entrar en contacto con la voluntad de otros, permitiéndole entender que para que la actividad continúe, es necesario cooperar. La justificación es, por tanto, tanto científica como humanista: jugamos porque es el método más eficaz que la evolución ha diseñado para que los mamíferos superiores, y en especial los humanos, aprendan a sobrevivir y a prosperar en entornos sociales.

Por otro lado, el **para qué** de nuestra intervención pedagógica se proyecta hacia la formación integral del ser humano, poniendo especial énfasis en la dimensión social y afectiva que sostendrá su vida adulta. No jugamos simplemente para pasar el tiempo o cumplir con un horario, sino para que los niños desarrollen las herramientas internas necesarias para vivir en comunidad y construir una paz duradera. Aquí es donde los aportes de **Lev Vygotsky** cobran una relevancia fundamental; él sostenía que el aprendizaje es un proceso eminentemente social y que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano compartido para luego ser interiorizadas por el individuo. Jugamos, entonces, para crear esa "Zona de Desarrollo Próximo" donde, a través de la interacción con sus pares y la mediación del docente, el niño logra alcanzar niveles de convivencia, lenguaje y autocontrol que solo no podría lograr. El juego reglado y las dinámicas de roles son el escenario perfecto para que los pequeños aprendan a negociar, a ceder, a liderar y a

seguir normas colectivas, habilidades que son, en última instancia, la columna vertebral de una ciudadanía democrática y sana.

Este enfoque tiene como meta final el fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales (HSE), un aspecto que organismos internacionales como la **UNESCO** y la **UNICEF** han catalogado como una prioridad global absoluta en la educación del siglo XXI. El para qué de la propuesta "Crecer Jugando" es dotar a los niños de la capacidad de reconocer, nombrar y regular su mundo interior. Siguiendo la línea de **Daniel Goleman** sobre la inteligencia emocional, buscamos que el aula sea un espacio donde la empatía sea la norma y no la excepción. En un juego de roles, por ejemplo, el niño tiene la oportunidad de ponerse en los zapatos de otro, experimentando diferentes perspectivas y desarrollando una sensibilidad social que le servirá para navegar cualquier contexto futuro. Jugamos para que aprendan a manejar la frustración de manera positiva cuando una construcción se derrumba o cuando pierden en una competencia amistosa, transformando esos momentos de crisis en aprendizajes de resiliencia, perseverancia y equilibrio emocional.

El fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales (HSE) durante los primeros años de vida constituye un pilar esencial para el desarrollo humano, pues dota a los niños de las capacidades necesarias para identificar, interpretar y autorregular sus estados afectivos, facilitando la creación de vínculos interpersonales constructivos y el ejercicio de una autonomía responsable. Tal como sostienen Cortese y Meyer (2024), la adquisición de estas competencias no solo optimiza la convivencia y la interacción social en el ámbito pedagógico, sino que potencia de manera integral el crecimiento del individuo. Las HSE actúan de forma transversal, impactando el área cognitiva al estimular el razonamiento crítico y la planificación hacia metas, y el área social al consolidar el espíritu de colaboración y la comunicación efectiva. En el plano emocional, estas habilidades son determinantes para la formación de una identidad sólida, elevando la autovaloración y la seguridad personal, mientras que en el ámbito psicofisiológico operan como un factor protector que mitiga el estrés y la ansiedad, favoreciendo así una actitud receptiva y óptima hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta etapa evolutiva, el juego se erige como el canal privilegiado para la maduración de dichas competencias, ofreciendo un escenario auténtico donde los niños pueden investigar la complejidad de la vida emocional y colectiva. Zamora et al. (2020) subrayan que es precisamente a través de la actividad lúdica donde los infantes logran decodificar los códigos de las relaciones

humanas, proyectando su sentir y ensayando mecanismos de regulación emocional ante desafíos concretos y significativos. De esta forma, las HSE se convierten en el motor del aprendizaje cooperativo, transformando el acto de compartir, dialogar y resolver disyuntivas con sus pares en una práctica diaria que robustece el tejido social del aula. Así, la educación socioemocional debe entenderse como un trayecto dinámico en el que el niño se apropia de recursos para gestionar su mundo interior y el de los demás, un proceso que alcanza su mayor efectividad mediante el aprendizaje experiencial, donde la acción física, la inmersión lúdica y la posterior reflexión se conjugan para generar un saber perdurable.

Desde una perspectiva teórica robusta, marcos de referencia como el modelo CASEL han permitido sistematizar estas capacidades a través de cinco ejes fundamentales: el autoconocimiento, la capacidad de autogestión, la conciencia de la realidad social, las destrezas para relacionarse asertivamente y la toma de decisiones con sentido ético. Estas dimensiones encuentran su terreno más fértil en los entornos de aprendizaje lúdico, donde la interacción constante con el otro obliga al niño a negociar significados, manifestar sus sentimientos y enfrentar retos que solo pueden superarse desde la experiencia vivida. Bajo esta premisa, el Aprendizaje Basado en el Juego se consolida como una metodología de intervención pedagógica altamente coherente y necesaria, en tanto permite que las habilidades socioemocionales emerjan de manera espontánea y contextualizada. Al situar el juego con intención educativa en el centro de la práctica, se responde con pertinencia a las demandas biológicas, sociales y afectivas de los niños, garantizando una formación que trasciende lo académico para cimentar las bases de una ciudadanía resiliente y emocionalmente equilibrada.

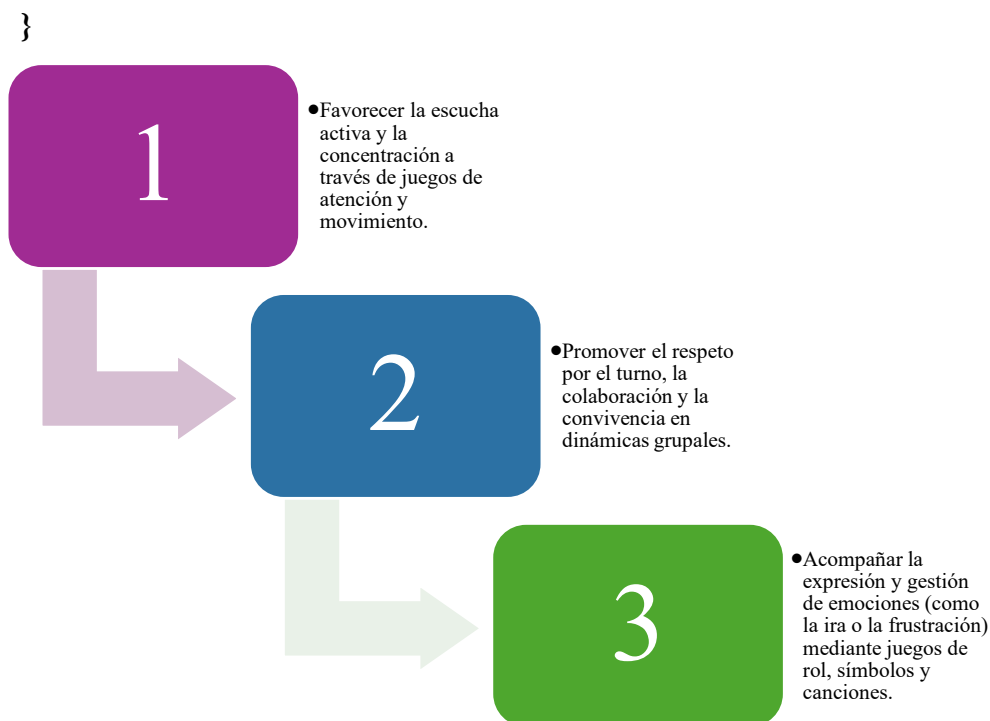
Finalmente, el para qué de esta propuesta también redefine y dignifica el rol del educador en la primera infancia. El docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador intencional que prepara el terreno para que el aprendizaje significativo florezca de manera espontánea pero guiada. Nuestra función es observar con agudeza las dinámicas que emergen de forma natural para intervenir sutilmente, provocando reflexiones que ayuden a los niños a resolver sus propios conflictos de manera asertiva. Se educa para la vida, no solo para el éxito escolar; por ello, el juego se convierte en el puente que conecta el mundo interior y subjetivo del niño con las exigencias y realidades sociales del exterior. Al integrar el ABJ con un enfoque socioemocional robusto, estamos garantizando que el paso por la educación inicial deje una huella positiva y duradera, formando niños que no solo posean conocimientos, sino que sean seres

humanos capaces de comunicarse con claridad, de establecer relaciones afectuosas y respetuosas, y de gestionar su vida emocional con una inteligencia que les permita ser felices y contribuir al bienestar de los demás. Al final del día, el para qué de esta propuesta es asegurar que cada niño tenga la oportunidad de crecer jugando, porque jugar es el derecho más sagrado de la infancia y el cimiento más firme de una sociedad mejor.

3. Objetivo General

Fortalecer las habilidades socioemocionales (comunicación, convivencia y gestión de emociones) en niños y niñas de 4 años mediante experiencias lúdicas inspiradas en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ).

3.1. Objetivos Específicos



4. Propuesta Lúdica ABJ

El aprendizaje basado en el juego no es solo una estrategia, es una forma de habitar el aprendizaje; donde el juego se vuelve puente: entre la emoción y el conocimiento, entre lo que el niño es y lo que puede llegar a ser. Esta propuesta invita a explorar, crear y descubrir desde la experiencia viva, donde cada risa, cada intento y cada error también enseñan.

El ABJ se despliega como una pequeña travesía: comienza con una historia que despierta la curiosidad, continúa en el juego donde los niños exploran y resuelven, y se cierra con un momento de reflexión donde lo vivido toma sentido. Es un ciclo sencillo, pero profundamente transformador.

Figura 1

¿Cómo funciona el Aprendizaje Basado en el Juego?

APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO (ABJ)

Aprendemos jugando, sentimos, exploramos y conectamos.



Nota. Elaboración propia Ramírez, (2026)

Para que el juego realmente se convierta en aprendizaje, necesita algo más que diversión: requiere intención, escucha y apertura. Estas claves orientan el proceso para que cada experiencia lúdica tenga profundidad, sentido y conexión con el desarrollo emocional y cognitivo de los niños.

Figura 2

Claves para que tus juegos sean ABJ



Nota. Elaboración propia Ramírez, (2026)

Ruta de experiencias ABJ

Ruta 1: Gestionar lo que siento (emociones)

 **Necesidad que aparece:** Cuando perder duele más de lo que sabemos nombrar.

 **Propósito:** Aprender a sentir sin explotar y a expresarse sin herir.

 **Experiencias de juego:**

 **Juego de roles (Ponerse en la piel del otro):** expresar cómo nos sentimos al representar personajes.

- **ABJ:** Presentar una situación: *“Un niño perdió su juguete favorito, ¿qué siente? ¿Cómo lo podría expresar sin pegar ni gritar?”*.
- **Juego:** Representar roles con títeres o dramatización.
- **Reflexión:** *¿Cómo se sintió el personaje? ¿Qué podemos hacer cuando nos pasa eso en la vida real?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Pelota de emociones (La pelota que habla emociojnes):** al pasarla, se nombra y comparte una emoción.

- **ABJ:** Reto: *“La pelota mágica cambia de cara según la emoción. Pasémosla rápido antes de que pierda su magia”*.
- **Juego:** Cada niño que recibe la pelota nombra una emoción o la representa.
- **Reflexión:** *¿Qué emoción es más fácil expresar? ¿Cuál es más difícil?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Tren de la amistad (El tren que solo avanza con respeto):** “Súbete al tren de la alegría”, promueve unión y alegría.

- **ABJ:** Historia: *“Este tren solo avanza si los pasajeros se tratan con alegría y respeto”*.
- **Juego:** Formar el tren, moverse juntos, cantar.
- **Reflexión:** *¿Qué pasa si alguien no respeta el ritmo del tren? ¿Cómo se siente viajar con amigos?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **El juego del gusanito (El susanito que necesita calma para no romperse):** en colaboración con INDER, integra el movimiento corporal y el manejo de emociones en equipo.

- **Historia/Reto:** “El gusanito solo puede avanzar si todos sus anillitos se mueven juntos y cuidan sus emociones para no romper la fila”.

- **Juego:** Los niños se forman en fila tomados de la cintura y deben moverse juntos superando obstáculos o siguiendo un camino marcado.
- **Reflexión:** *¿Qué pasó cuando alguien se desesperó o se enojó? ¿Cómo nos sentimos cuando logramos avanzar juntos?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

□ **Lo que se busca sembrar:** Nombrar emociones, regular impulsos, reconocer al otro.

Ruta 2: Escuchar para conectar (Comunicación)

 **Necesidad que aparece:** Mucho ruido afuera... y poca escucha adentro.

 **Propósito:** Desarrollar atención, escucha y comunicación con sentido.

 **Experiencias de juego:**

 **Búsqueda del tesoro (El tesoro que solo aparece si escuchas):** fomenta la atención y el trabajo en equipo.

- **ABJ:** Se inicia con una historia: *“El pirata olvidó su cofre de palabras mágicas y solo lo podemos encontrar si escuchamos con atención las pistas”*.
- **Juego:** Niños siguen consignas para encontrar objetos en el espacio.
- **Reflexión:** Preguntar: *¿Qué pasaba si no escuchábamos bien? ¿Cómo lo resolvimos juntos?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Carrera de obstáculos (El camino que exige foco):** ayuda a mantener el enfoque en una meta clara.

- **ABJ:** Reto: *“El bosque mágico tiene caminos con pruebas, ¿te animas a cruzarlo sin distraerte?”*.
- **Juego:** Observar si esperan su turno, escuchan reglas y completan el recorrido.
- **Reflexión:** *¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué ayudó a concentrarte?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Las banderas (Estrategias que nacen al hablar):** promueve estrategias comunicativas entre pares.

- **Historia/Reto:** “Dos reinos quieren compartir sus banderas mágicas, pero solo lo logran si se comunican bien con su equipo”.

- **Juego:** Dos equipos deben intentar tomar la bandera del otro, turnándose y avisando estrategias entre ellos.
- **Reflexión:** *¿Qué ayudó más: correr rápido o hablar con el equipo? ¿Cómo nos entendimos mejor?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **La tienda (Palabras que construyen respeto):** juego de roles para practicar el diálogo y la escucha.

- **Historia/Reto:** “Hoy abrimos una tienda especial donde solo se puede comprar con palabras mágicas: ‘por favor’ y ‘gracias’”.
- **Juego:** Niños eligen ser vendedores o compradores; deben pedir objetos usando frases completas y respetuosas.
- **Reflexión:** *¿Qué sentiste cuando te pidieron algo con respeto? ¿Cómo cambia si no usamos las palabras mágicas?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **El gato y el ratón (Reaccionar cuando realmente escucha):** fortalece la atención y la reacción ante consignas.

- **Historia/Reto:** “El ratoncito debe escapar del gato, pero solo se salva si escucha la campanita de alerta”.
- **Juego:** Niños forman círculo; un ratón corre perseguido por un gato hasta que alguien hace sonar la señal (campanita o aplauso) y cambian los roles.
- **Reflexión:** *¿Qué pasaba si no escuchábamos la señal? ¿Por qué es importante estar atentos cuando otros hablan o dan una consigna?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Cazar al ruidoso (Encontrar desde el silencio):** fomenta la escucha atenta y el respeto por la consigna.

- **Historia/Reto:** “Hay un animalito escondido que hace ruido en el bosque, solo podemos encontrarlo si escuchamos con mucha atención”.
- **Juego:** Un niño hace sonidos escondido (golpecitos, ruidos suaves) y los demás deben localizarlo solo usando la escucha, no la vista.
- **Reflexión:** *¿Qué nos ayudó a escuchar mejor? ¿Qué pasó cuando había muchos ruidos?*
- Flexibilidad: Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

□ **Lo que se busca sembrar:** Escucha activa, atención sostenida, comunicación entre pares.

Ruta 3: Vivir con otros (Convivencia)

 **Necesidad que aparece:** Compartir cuesta... esperar también.

 **Propósito:** Aprender a convivir sin perderse a sí mismos.

 **Experiencias de juego:**

 **La red que nos sostiene a todos:** todos conectados deben trabajar juntos para lograr un objetivo.

- **ABJ:** *“Construyamos juntos la telaraña de la araña amiga: nadie puede soltar el hilo porque la araña perdería su casa”.*
- **Juego:** Hilar entre todos con lana formando una red.
- **Reflexión:** *¿Qué pasó cuando alguien no cuidó el hilo? ¿Por qué necesitamos de los demás?*
- **Flexibilidad:** Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **La gallinita ciega (Confiar con los ojos cerrados):** confianza y colaboración al dejarse guiar por otros.

- **ABJ:** Historia: *“Una gallinita perdió sus pollitos, y solo con ayuda de sus amigos podrá encontrarlos”.*
- **Juego:** Niños colaboran guiando con la voz.
- **Reflexión:** *¿Cómo se sintió confiar en otros? ¿Qué aprendimos sobre esperar y ayudar?*
- **Flexibilidad:** Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

 **Twister (Esperar el turno sin romper el juego):** desarrolla respeto por el turno y la espera paciente.

- **Historia/Reto:** “El tablero de colores es un arcoíris mágico. Solo funciona si cada uno espera su turno para poner la manito o el pie”.
- **Juego:** Seguir las consignas de color y forma, respetando los turnos.
- **Reflexión:** *¿Cómo se sintió esperar el turno? ¿Qué pasaba si alguien se adelantaba? ¿Por qué es importante respetar las reglas en los juegos y en la vida?*
- **Flexibilidad:** Adaptar según reacciones, emociones y creatividad del grupo.

□ **Lo que se busca sembrar:** Cooperación, respeto y sentido de grupo.

Tips que debo tener en cuenta como docente:

- Adapta el juego a la edad usando lenguaje simple, tiempos cortos y apoyo visual o corporal.
- Parte siempre de situaciones cercanas a la realidad del niño para facilitar la comprensión emocional.
- Crea un ambiente seguro, sin burlas, donde todos puedan expresarse con confianza.
- Involucra a la familia para reforzar en casa la expresión y validación de emociones.
- Promueve el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones sin juzgarlas.
- Usa el cuerpo y el movimiento como herramientas clave para expresar emociones en esta etapa.
- Modela primero las actividades para guiar a los niños en lo que se espera de ellos.
- Formula preguntas que inviten a reflexionar: qué pasó, cómo se siente y qué puede hacer.
- Mantén flexibilidad para adaptarte a las reacciones, ritmos y necesidades del grupo.
- Evita forzar, corregir emociones o alargar la actividad; respeta los tiempos y procesos individuales.

Tabla 1*Planeación Lúdica ABJ – Clave de Habilidades Socioemocionales en Niños de 4 Años*

Dimensión	Actividad	Clave de habilidad socioemocional	Materiales	Desarrollo (ABJ)	Reflexión	
Habilidades comunicativas	 La búsqueda del tesoro	Fomentar atención y cooperación.	Objetos escondidos, pistas ilustradas.	1. Narrar: “Un pirata perdió su tesoro y solo podemos encontrarlo siguiendo las pistas con mucha atención”. 2. Niños siguen instrucciones para hallar objetos escondidos.	¿Qué pasó cuando escuchamos bien? ¿Cómo nos ayudamos entre todos?	EVALUACIÓN
	 Carrera de obstáculos	Mantener enfoque en metas y escuchar consignas.	Conos, aros, cuerdas.	1. Narrar: “El bosque mágico tiene pruebas que debemos superar sin distraernos”. 2. Cada niño pasa el circuito respetando turnos.	¿Qué fue lo más difícil de concentrarse? ¿Qué nos ayudó a llegar a la meta?	

	 Las banderas	Promover comunicación y estrategias de equipo.	Dos banderas, espacio delimitado.	1. Historia: “Dos reinos cuidan sus banderas mágicas”. 2. Niños en dos equipos deben proteger y tomar la bandera del otro usando acuerdos de comunicación.	¿Cómo nos pusimos de acuerdo? ¿Qué ayudó a ganar?
	 La tienda	Practicar diálogo respetuoso y escucha.	Objetos de juguete, fichas de colores.	1. Narrar: “Abrimos la tienda mágica donde solo se compra con las palabras <i>por favor</i> y <i>gracias</i>”. 2. Niños se turnan como vendedores y compradores.	¿Cómo nos sentimos cuando nos hablaban con respeto?

Convivencia	 El gato y el ratón	Mejorar atención y reacción a señales.	Pañuelo, campanita o aplauso.	1. Narrar: “El ratón solo se salva si escucha la campanita”. 2. Un niño persigue al otro hasta sonar señal y se cambian roles.	¿Qué pasaba si no escuchábamos la señal?
	 Cazar al ruidoso	Desarrollar escucha atenta y respeto por consignas.	Sonajero o sonidos hechos por un niño escondido.	1. Narrar: “Un animalito hace ruido en el bosque”. 2. Niño escondido emite sonidos, los demás lo buscan solo escuchando.	¿Qué ayudó a escuchar mejor? ¿Cómo fue trabajar en silencio?
	 La red	Fomentar cooperación y sentido de grupo.	Lana o cuerda.	1. Narrar: “La araña necesita nuestra ayuda para tejer su red”. 2. Niños lanzan ovillo formando red sin soltar el hilo.	¿Qué pasó cuando alguien no cuidó el hilo? ¿Por qué necesitamos de todos?

	 Twister	Respetar turnos y reglas compartidas.	Tablero Twister o lona con círculos de colores.	1. Narrar: “El arcoíris mágico solo funciona si esperamos el turno”. 2. Seguir consignas de color/mano/pie.	¿Cómo se sintió esperar el turno? ¿Qué pasó si alguien se adelantaba?
	 La gallinita ciega	Promover confianza y colaboración.	Pañuelo para cubrir ojos.	1. Narrar: “La gallinita perdió a sus pollitos y necesita de los amigos para encontrarlos”. 2. Con ojos vendados, niño busca con ayuda de voces del grupo.	¿Cómo se sintió confiar en otros? ¿Qué aprendimos al ayudar?
Gestión de emociones	 La gallinita ciega	Expresar emociones de manera adecuada.	Títeres, disfraces sencillos.	1. Narrar: “Un niño perdió su juguete, otro ganó un premio, ¿cómo se sienten?”. 2. Niños representan personajes y	¿Cómo se sintió el personaje? ¿Qué podemos hacer cuando sentimos eso?

				expresan emociones.		
	 Pelota de emociones	Reconocer y compartir emociones.	Pelota con caras de emociones.	1. Narrar: “La pelota mágica cambia de emoción cuando la pasamos”. 2. Al recibir la pelota, niño nombra o imita emoción.	¿Qué emoción fue más fácil? ¿Cuál más difícil?	
	 El tren de la amistad	Promover unión y alegría compartida.	Canción “Súbete al tren de la alegría”.	1. Narrar: “El tren solo avanza si los pasajeros se tratan con respeto y alegría”. 2. Niños forman tren, avanzan cantando juntos.	¿Qué pasa si alguien no respeta el ritmo? ¿Cómo se siente viajar con amigos?	

	 El juego del gusanito	Manejar frustración y trabajar en equipo.	Espacio amplio, colchonetas, obstáculos.	1. Narrar: “El gusanito solo avanza si todos sus anillos caminan juntos”. 2. Niños en fila se mueven coordinados, superando obstáculos.	¿Qué pasó cuando alguien se desesperó? ¿Cómo logramos avanzar juntos?	
--	--	---	--	---	--	--

Ludo evaluación

Retomada a partir de los planteamientos de Mónica Patricia Borjas, se consolida en estudios recientes como una estrategia pedagógica que transforma la evaluación en un proceso participativo, dinámico y centrado en el aprendizaje significativo. Investigaciones actuales destacan que este enfoque promueve la participación activa de los estudiantes y resignifica la evaluación como un espacio formativo más que calificativo, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento (Gómez & Pinzón, 2021). En este sentido, la evaluación deja de ser un acto estático para convertirse en una experiencia pedagógica integral.

Asimismo, la ludo evaluación incorpora el juego como elemento clave dentro del proceso evaluativo, generando ambientes positivos que estimulan la motivación, la creatividad y la expresión. Estudios recientes evidencian que el uso de estrategias lúdicas en la evaluación mejora el desempeño académico y fortalece el desarrollo de habilidades socioemocionales,

al permitir que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje (Martínez, 2022). De esta manera, se reconoce no solo el resultado final, sino también los procesos que construyen el conocimiento.

Por otro lado, investigaciones contemporáneas resaltan que la ludo evaluación fomenta prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y la hetero evaluación, las cuales fortalecen la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación en los estudiantes. Estas formas de evaluación promueven una mayor conciencia sobre el aprendizaje propio y el de los demás, generando procesos reflexivos más profundos (Rodríguez & Castro, 2023). Así, la evaluación se convierte en un proceso continuo de retroalimentación que impacta tanto lo cognitivo como lo emocional.

Finalmente, en el contexto educativo actual, la ludo evaluación se reconoce como una propuesta innovadora que responde a las necesidades de una educación más humanizada e inclusiva. Investigaciones recientes coinciden en que este enfoque permite valorar el aprendizaje desde una perspectiva integral, donde el juego y la interacción social cumplen un papel fundamental en la formación de los estudiantes (López, 2024). En consecuencia, la ludo evaluación se posiciona como una estrategia pertinente para mejorar la calidad educativa en diferentes niveles de enseñanza.

Evaluación en el aprendizaje basado en el juego.

Introducción

A lo largo de las dos últimas décadas, un grado de transparencia y responsabilidad cada vez mayor en los contextos de educación pública ha resultado en cambios en el currículo y la pedagogía a niveles de la maternal y del jardín infantil. En concreto hemos presenciado un aumento de los estándares académicos en combinación con un mayor énfasis en las evaluaciones, tanto como acto subjetivo como en calidad de apoyo formativo continuo para el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, en las áreas de investigación y política pedagógica existen voces que piden la enseñanza de estándares académicos y expectativas de aprendizaje de desarrollo mediante el juego. El aprendizaje basado en el juego abarca diversas actividades que permiten a los niños aprender de formas cada vez más imaginativas e independientes. Descritas como un espectro, las pedagogías basadas en el juego van desde el aprendizaje con

juego dirigido con el profesor (por ejemplo, aprender mediante juegos) al juego libre dirigido por el niño diseñado de forma colaborativa.

Problema

A pesar de que la investigación ha demostrado que el juego puede tener una influencia positiva en los resultados a nivel de desarrollo social y personal, así como en los resultados académicos en el jardín infantil, para muchos docentes la integración de la evaluación con los contextos de aprendizaje basado en el juego sigue siendo difícil, tanto a nivel conceptual como práctico. La investigación ha mostrado que los docentes tienen problemas para negociar lo que perciben como prioridades en competición en lo que respecta a los mandatos de responsabilidad, lo que incluye el uso cada vez mayor de la evaluación para supervisar e informar sobre el aprendizaje del estudiante en relación con las expectativas de un currículo basado en estándares con los mandatos de aprendizaje basado en el juego.

Contexto de la investigación

La inmensa mayoría de la investigación en los últimos años sobre evaluaciones y aprendizaje ha examinado evaluaciones regionales a gran escala y evaluaciones en los años superiores. Las evaluaciones en los años de educación temprana se centraron históricamente en la creación de pruebas estandarizadas para medir la disposición de desarrollo, y solo recientemente ha provisto una base conceptual inicial para comprender las prácticas de evaluación, en clase, en el jardín infantil segundo año, incluyendo evaluaciones de entornos pedagógicos basados en juego. Estos conceptos subyacentes postulan el uso continuo de evaluaciones a lo largo del proceso de aprendizaje no solo para supervisar y comunicar el logro del estudiante, sino también para promover el aprendizaje del estudiante de los estándares académicos, así como sus expectativas de desarrollo social y personal. A medida que las pedagogías basadas en el juego ocupan un lugar cada vez más destacado en las clases como modo principal de instrucción para cumplir con los estándares del currículo, es cada vez más importante que se realice investigación en la intersección de la evaluación con la educación en el jardín infantil basada en el juego.

5. Recomendaciones para la ruta metodológica

- **Metodología Activa y Vivencial:** los niños aprenden al *hacer* y al *sentir*.
- **Juego como centro:** cada actividad se plantea como un reto divertido, no como tarea.
- **Ritual de inicio y cierre:** breve canción o dinámica para entrar y salir de la experiencia con conciencia emocional.
- **Acompañamiento sensible:** la docente y el auxiliar pedagógico acompañan como guías, no como jueces, favoreciendo la reflexión sobre lo que se sintió y aprendió en cada juego.

6. Evaluación Formativa

La evaluación se realiza de manera observacional y reflexiva, registrando:

- Participación activa en los juegos.
- Capacidad de expresar emociones con palabras o gestos.
- Respeto por las reglas y turnos.
- Mejoras en la atención y la escucha.

Más que calificar, se busca acompañar procesos y avances en cada niño y niña.

7. Reflexiones finales

El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) es una herramienta poderosa en la educación inicial, porque responde a la forma natural en que los niños aprenden: jugando. Con estas actividades, no solo se fortalecen las habilidades socioemocionales, sino también se cultivan la alegría, la confianza y el sentido de pertenencia al grupo.

En cada juego, los niños no solo ríen: también aprenden a escuchar, a esperar, a compartir y a decir lo que sienten.

Matriz de registro: conversatorio

Código docente	Código grupo	Preguntas orientadoras	Observaciones
YV	P	¿Qué conoces sobre la metodología ABJ?	La docente expresa que no tiene conocimiento de la metodología ABJ. Comentario: el juego es un escenario de participación y validación de emociones, donde el adulto lo acompaña para identificar aquellos comportamientos que aún no logramos gestionar.
OG	EM		La docente tampoco tiene conocimiento sobre la metodología. Comentario: a través de lo planteado por la profe Nora, el ABJ bien implementado es una herramienta valiosa para nuestro quehacer pedagógico, ya que hay agentes educativas que no implementan el juego de manera adecuada, sino como un entretenimiento (gran error).
LG	C		La profe tampoco tiene conocimiento de la metodología. Comentario: Aplico en mi sala la gestión de emociones desde mi respiración.
ET	M		La profe no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Tengo en mi sala tres niños con alertas, dos se encuentran en el aspecto autista y el otro trastorno en el aprendizaje global. Pienso que interfiere entre las barreras más grandes el ruido y la negligencia, ya que, no llevan los niños a las terapias y en ocasiones observo como el ruido de la sede logra desesperarlos.
MZ	PL		La profe no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ.

		Comentario: Desde la sala de mi desarrollo del grupo de Pulpos he evidenciado diversas situaciones que dificultan mi quehacer pedagógico. El control de esfínteres, niños en proceso de adaptación constante, que al ser tan pequeños no ayudan a recoger el material; por otro lado, los niños con alertas que todo el tiempo tiran el material, pintan las paredes, hacen pataletas, entre otras.
LG	C	La profe no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Aplico mi sala a la gestión de emociones, en especial con el niño que tiene alerta, practicando siempre la respiración. Entre las barreras que observo dentro de mi sala, es que los niños no logran integrarse a las experiencias del día, ya que, por su comportamiento, deciden alejarse. También tengo en mi sala una niña con hipoacusia, tampoco tengo los recursos para saber cómo le llegó a ella en su aprendizaje.
YG	AD	La auxiliar docente no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Me parece excelente la propuesta que plantea la profesora Nora Ramírez, ya que desde la sala de desarrollo es importante que seamos facilitadores como agentes educativas.
EB	AD	La auxiliar docente no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Desde mi experiencia puedo ver que esta propuesta es muy interesante, ya que, abarca temas muy buenos para el manejo del juego en los niños.
EB	AD	La auxiliar docente no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Puedo observar que es una propuesta muy acertada, ya que se puede implementar desde las actividades cotidianas que realizo dentro de este centro infantil al rotar por todos los grupos.
AP	AD	La auxiliar docente no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Esta propuesta está muy chévere, está llena de cosas nuevas y aprendizajes para aplicar en la vida diaria con nuestros niños. Te felicito, profe Nora. Excelente propuesta.
VO	AD	La auxiliar docente no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Desde la experiencia de la maestra Nora, me pareció muy importante porque aborda temas muy agradables para llegar de manera didáctica y lúdica al aprendizaje de los niños. Felicitaciones profe en tu nuevo proyecto de vida.
NC	AD	La psicóloga de la sede no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ.

			Comentario: Me pareció una estrategia pedagógica significativa y enriquecedora, ya que a través del juego los niños y las niñas aprenden de manera natural, creativa y motivadora, fortaleciendo no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social. Además, esta propuesta favorece habilidades socioemocionales como la empatía, el respeto, la comunicación, el trabajo en equipo, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, promoviendo ambientes cálidos, seguros y de sana convivencia.
YR	AD		La enfermera de la sede no cuenta con conocimientos previos sobre el ABJ. Comentario: Desde el componente de salud, esta propuesta es importante porque favorece el bienestar integral de los niños y las niñas, fortaleciendo no solo su desarrollo físico, sino también su salud emocional, mental y social. El aprendizaje basado en el juego permite que los niños expresen emociones, disminuyan niveles de estrés y ansiedad, fortalezcan su autoestima y desarrollen habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás.

Referencias bibliográficas

- Jean Piaget (1972). Psicología del niño. Editorial Morata. https://www.morata.es/libro/psicologia-del-nino_13642/
- Lev Vygotsky (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>
- Daniel Goleman (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books. <https://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF (2019). Global framework on transferable skills. <https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills>
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). Framework for Social and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/17915>
- Zamora, M. y Lazo, D. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia. <https://www.redalyc.org/journal/647/64757109015/>
- Gómez, L., & Pinzón, M. (2021). Evaluación lúdica y aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Colombiana de Educación*.
- Martínez, J. (2022). Estrategias lúdicas en los procesos de evaluación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Rodríguez, P., & Castro, D. (2023). La evaluación formativa mediada por el juego. *Revista Iberoamericana de*

Educación.

López, R. (2024). Innovación educativa y ludoevaluación en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Apéndice B: Instrumento diario de campo explicativo

OBJETIVO	
FECHA	
HORA	
NOMBRE DE LA EXPERIECNIA	
PARTICIPANTES	
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
VOCES DE LOS NIÑOS	
EVENTOS REVELANTES	
OBSERVACIONES	

Apéndice C: Escala Likert Factores Facilitadores y Barreras para la Implementación del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)

Instrucciones para las docentes:

Estimadas compañeras: Esta escala forma parte de una investigación para el trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Infantil. Su objetivo es **Sistematizar la aplicación del ABJ en el Centro Infantil Aguas Frías y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de 4 – 5 años, orientada al diseño de una propuesta de intervención lúdica contextualizada.** No hay respuestas correctas o incorrectas. Te solicito marcar con una "X" la opción que mejor refleje tu percepción, siendo la escala la siguiente:

1 - Totalmente en Desacuerdo (TD)

2 - En Desacuerdo (ED)

3 - Neutral (N)

4 - De Acuerdo (DA)

5 - Totalmente de Acuerdo (TA)

Sección A: Identificación Personal y Profesional

- **1. Género:** Femenino ()
- **2. Edad:** 20-29 años () 30-39 años () 40-49 años () 50 años o más ()
- **3. Nivel de formación académica:**
 - Técnico/Laboral ()
 - Tecnólogo ()
 - Pregrado (Licenciatura) ()
 - Especialización ()
 - Maestría o superior ()
- **4. Años de experiencia como docente de educación infantil:**
 - Menos de 2 años ()
 - 2 a 5 años ()
 - 6 a 10 años ()
 - Más de 10 años ()

Sección B: Factores Facilitadores para el Aprendizaje Basado en el Juego

Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los aspectos

que **facilitan** la aplicación del juego en su práctica pedagógica.

N°	Afirmación	TD	ED	N	DA	TA
B.1	Liderazgo y Política Institucional					
1	El manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconocen explícitamente el juego como una estrategia pedagógica fundamental.					
2	La coordinación del centro promueve y valora activamente el uso del juego en las aulas.					
3	Existen espacios de planificación colaborativa donde podemos diseñar actividades lúdicas con otros docentes.					
B.2	Formación y Desarrollo Profesional					
4	He recibido capacitación específica y suficiente sobre metodologías de Aprendizaje Basado en el Juego.					
5	Me siento seguro/a de mis conocimientos para diseñar y guiar experiencias de aprendizaje a través del juego.					
6	El centro infantil me brinda oportunidades para asistir a talleres o cursos que fortalezcan mi práctica lúdica.					
B.3	Recursos, Espacios y Tiempos					
7	Contamos con una dotación suficiente y variada de materiales lúdicos (juegos de mesa, bloques, títeres, etc.).					

8	Los espacios del aula y exteriores son adecuados, seguros y flexibles para promover el juego libre y dirigido.					
---	--	--	--	--	--	--

Nº	Afirmación	TD	ED	N	DA	TA
9	La jornada diaria permite dedicar tiempo suficiente al juego sin interrupciones frecuentes.					
B.4	Percepciones y Práctica Pedagógica					
10	Creo firmemente que el juego es la forma más efectiva de aprendizaje en la primera infancia.					
11	Utilizo el juego de manera intencionada para evaluar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas.					
12	Las familias de mis estudiantes comprenden y apoyan el uso del juego como una herramienta de aprendizaje.					

Sección C: Barreras para el Aprendizaje Basado en el Juego

Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los aspectos que **dificultan** la aplicación del juego en su práctica pedagógica.

Nº	Afirmación	TD	ED	N	DA	TA
C.1	Presiones Curriculares y Estructurales					
13	La presión por cumplir con un currículo muy extenso y cargado de contenidos limita el tiempo disponible para el juego.					

14	Existe un énfasis excesivo en la preparación para la transición a la escuela primaria, lo que reduce las actividades lúdicas.					
15	El tamaño del grupo a mi cargo dificulta la supervisión y					

Nº	Afirmación	TD	ED	N	DA	TA
	implementación efectiva de actividades de juego.					
C.2	Falta de Recursos y Infraestructura					
16	La disponibilidad de materiales y recursos para el juego (juguetes, disfraces, material no estructurado) es insuficiente.					
17	Los espacios físicos (aula, patio) son inadecuados, pequeños o no están diseñados para promover el juego diverso.					
18	El presupuesto para la compra, renovación o mantenimiento de los materiales lúdicos es escaso.					
C.3	Formación y Apoyo Insuficiente					
19	No he recibido la formación o el acompañamiento necesario para implementar el ABJ con confianza.					
20	Falta tiempo institucional dedicado a la planificación conjunta de secuencias didácticas basadas en el juego.					

C.4	Percepciones y Presiones Externas					
21	Algunas familias tienen la percepción de que "los niños solo juegan" y no aprenden contenidos académicos.					
22	Mi carga administrativa (informes, planillas) me quita tiempo que podría dedicar a preparar actividades lúdicas.					
23	Existe una falta de consenso entre el equipo docente sobre la verdadera importancia pedagógica del juego					

Apéndice D: Consentimiento informado

Nombres del practicante: NORA ELENA RAMIREZ MAZO

Consideraciones antes de firmar el consentimiento:

Dentro de las normas deontológicas y bioéticas para el ejercicio de la profesión estipuladas en Colombia en la ley 1090 de 2006, se encuentra el cumplimiento del artículo 25, el cual estipula que cuando se trata de menores de edad que no pueden dar su consentimiento informado, la información se entregará a los padres, tutor o persona encargada para recibir la misma.

La información busca comunicar oportunamente a la persona interesada las actividades y/o acciones que se realizarán durante la intervención de la Propuesta lúdica ABJ, realizadas en el pregrado de educación Inicial solicitando su consentimiento anticipadamente para el desarrollo del proyecto denominado *Aprendizaje basado en el juego En el desarrollo de las habilidades socioemocionales en primera infancia*, cuyo objetivo es Sistematizar la aplicación del ABJ en el Centro Infantil Aguas Frías y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en niños y niñas de 4 – 5 años, orientada al diseño de una propuesta de intervención lúdica contextualizada.

Por tanto, con el presente documento escrito busca informar acerca del proceso investigativo del que se acompañará, por lo cual solicitamos diligenciar de su puño y letra los espacios en blanco.

Logro reconocer el ejercicio autónomo que me permite ser parte de la investigación, actuando consecuentemente de forma libre y voluntaria; de igual manera puedo decidir cuándo retirarme u oponerme al ejercicio académico que se lleva a cabo por parte del grupo de estudiantes practicantes, sin necesidad de justificación alguna y sin inconvenientes personales y/o legales que vinculen mi nombre.

Comprendo y acepto que durante el proceso de investigación pueden aparecer circunstancias imprevisibles o inesperadas, que puedan requerir una extensión de la investigación original o la realización de otro elemento investigativo no mencionado anteriormente.

Doy mi consentimiento a la estudiante del programa de Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores para que realice los procedimientos adicionales que juzguen necesarios.

Al firmar este formulario reconozco que los he leído o que me ha sido leído y explicado y que comprendo perfectamente su contenido. Se me han dado amplias oportunidades de formular preguntas y que todas las preguntas que he formulado han sido respondidas o explicadas en forma satisfactoria.

Entiendo que las entrevistas, talleres, ejercicios, entre otros, pueden ser grabados en video o en audio o registrados fotográficamente. Acepto que se haga uso de citas textuales de forma anónima.

[illegible]