

UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Escuela Profesional de Educación



TESIS

**JUEGO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN
NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
NIVEL INICIAL DE HUANCAYO, 2021**

Para optar : El Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial

Autoras :Bach. Guillermo Piuca Nelida
:Bach. Garcia Miranda Sadith Yessica

Asesor :Mg. Herhuay Vilcahuaman Josue Saul

Línea de investigación
Institucional :Desarrollo humano y derechos

Área de investigación
Institucional : Ciencias sociales

Fecha de inicio y
Culminación :15 - 02 - 2021 a 17 - 03 - 2023

HUANCAYO – PERÚ
2024

HOJA DE JURADOS REVISORES

DR. POMA LAGOS LUIS ALBERTO
Decano de la Facultad de Derecho

DR. SUAREZ REYNOSO CARLOS ALBERTO
Docente revisor titular

MG. EGOAVIL VICTORIA ELSA MARLENI
Docente revisor titular

MG. MORALES MUÑOZ WILMER
Docente revisor titular

MG. MORALES RAMOS ELIANA GINA
Docente revisor suplente

DEDICATORIA

A mis padres, por el apoyo permanente e incondicional que dieron y por haberme inculcado valores que han permitido persistir hasta alcanzar la meta de ser profesional.

A mis padres, por incentivar me a buscar el conocimiento y la comprensión del mundo mediante la lectura; por inculcarme el valor del trabajo y el esfuerzo máximo para alcanzar mis más altos anhelos.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

A nuestra alma mater, la Universidad Peruana Los Andes; por darlos la oportunidad de ser profesionales competitivos y contribuir con la educación de la población infantil de la región y el país.

A la Universidad Peruana Los Andes, por ofrecernos formación profesional de calidad y por haber desarrollado nuestros talentos que nos permiten destacar como profesionales en cualquier escenario laboral; aun en condiciones de adversidad.

Nelida y Sadith

CONSTANCIA DE SIMILITUD



NUEVOS TIEMPOS
NUEVOS DESAFÍOS
NUEVOS COMPROMISOS

CONSTANCIA DE SIMILITUD

N° 00212-FDCP -2023

La Oficina de Propiedad Intelectual y Publicaciones, hace constar mediante la presente, que la **Tesis** Titulada:

JUEGO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL DE HUANCAYO, 2021

Con la siguiente información:

Con Autor(es) : **BACH. GUILLERMO PIUCA NELIDA**
BACH. GARCIA MIRANDA SADITH YESSICA

Facultad : **DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS**

Escuela profesional : **EDUCACIÓN INICIAL**

Asesor(a) : **Mg. JOSUE SAUL HERHUAY VILCAHUAMAN**

Fue analizado con fecha **27/12/2023** con **174** pág.; en el Software de Prevención de Plagio (Turnitin); y con la siguiente configuración:

Excluye Bibliografía.

Excluye Citas.

Excluye Cadenas hasta 20 palabras.

Otro criterio (especificar)

<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

El documento presenta un porcentaje de similitud de **24** %.

En tal sentido, de acuerdo a los criterios de porcentajes establecidos en el artículo N° 15 del Reglamento de Uso de Software de Prevención de Plagio. Se declara, que el trabajo de investigación: **Si contiene un porcentaje aceptable de similitud.**

Observaciones:

En señal de conformidad y verificación se firma y sella la presente constancia.

Huancayo, 28 de diciembre de 2023.



MTRA. LIZET DORIELA MANTARI MINCAMI
JEFA

Oficina de Propiedad Intelectual y Publicaciones

CONTENIDO

HOJA DE JURADOS REVISORES	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
CONSTANCIA DE SIMILITUD	v
CONTENIDO	vi
CONTENIDO DE TABLAS.....	viii
CONTENIDO DE FIGURAS	x
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I.....	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1. Descripción de la realidad problemática	16
1.2. Delimitación del problema.....	20
1.3. Formulación del problema	20
1.3.1. Problema general.....	20
1.3.2. Problemas específicos	20
1.4. Justificación.....	21
1.4.1. Justificación social	21
1.4.2. Justificación teórica.....	21
1.4.3. Justificación metodológica.....	22
1.5. Objetivos	22
1.5.1. Objetivo general	22
1.5.2. Objetivos específicos	22
CAPÍTULO II	23
MARCO TEÓRICO.....	23
2.1. Antecedentes	23
2.2. Bases teóricas	29
2.3. Marco conceptual	58
CAPÍTULO III.....	60
HIPÓTESIS.....	60
3.1. Hipótesis general.....	60
3.2. Hipótesis específicas	60

3.3. Variables	61
CAPÍTULO IV	65
METODOLOGÍA	65
4.1. Método de investigación	65
4.2. Tipo de investigación	65
4.3. Nivel de la investigación	66
4.4. Diseño de investigación	66
4.5. Población y muestra	66
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	68
4.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	70
4.8. Aspectos éticos de la investigación.....	71
CAPÍTULO V	73
RESULTADOS	73
5.1. Descripción de los resultados.....	73
5.2. Contrastación de hipótesis.....	89
5.3. Discusión de resultados.....	109
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS.....	129
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	130
ANEXO 02: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	131
ANEXO 03: OPERACIONALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	134
ANEXO 04: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	137
ANEXO 05: PRUEBAS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS	142
ANEXO 06: OFICIO DE PRESENTACIÓN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL N° 300 “OCOPILLA”	146
ANEXO 07: CONSENTIMIENTO INFORMADO	147
ANEXO 08: DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD	148
ANEXO 09: VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS	150
ANEXO 10: REGISTRO FOTOGRÁFICO	152

CONTENIDO DE TABLAS

Tabla 1 Edad de los niños de la I.E. N°300 "Ocopilla"	73
Tabla 2 Edad de las madres de los niños de I.E. N° 300 "Ocopilla"	74
Tabla 3 Nivel de instrucción de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	75
Tabla 4 Estado civil de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	76
Tabla 5 Ocupación de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	77
Tabla 6 Número de hijos de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	78
Tabla 7 Juego en referencia a la actividad física activa de los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	79
Tabla 8 Juego en referencia al manejo del material de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	80
Tabla 9 Juego en referencia a la actuación de los niños de la I.E. N° "Ocopilla" 81	
Tabla 10 Juego en referencia a la participación de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	82
Tabla 11 Consolidado de juego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	83
Tabla 12 Desarrollo emocional en referencia a la competencia social en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	84
Tabla 13 Desarrollo socioemocional en referencia al apego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	85
Tabla 14 Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia emocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	86
Tabla 15 Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia autopercebida en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	87
Tabla 16 Desarrollo socioemocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla" 88	
Tabla 17 Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la actividad física y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.....	90
Tabla 18 Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.....	94

Tabla 19 Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.....	98
Tabla 20 Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.....	102
Tabla 21 Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación infantil en los alumnos de educación inicial.....	106

CONTENIDO DE FIGURAS

Figura 1 Edad de los niños de la I.E. N°300 "Ocopilla"	73
Figura 2 Edad de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	74
Figura 3 Nivel de instrucción de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	75
Figura 4 Estado civil de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla" ..	76
Figura 5 Ocupación de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"....	77
Figura 6 Número de hijos de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	78
Figura 7 Juego en referencia a la actividad física activa de los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	79
Figura 8 Juego en referencia al manejo del material de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	80
Figura 9 Juego en referencia a la actuación de los niños de la I.E. N° "Ocopilla"	81
Figura 10 Juego en referencia a la participación de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	82
Figura 11 Consolidado de juego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	83
Figura 12 Desarrollo emocional en referencia a la competencia social en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	84
Figura 13 Desarrollo socioemocional en referencia al apego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"	85
Figura 14 Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia emocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	86
Figura 15 Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia autopercebida en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	87
Figura 16 Desarrollo socioemocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"	88
Figura 17 Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial.....	89

Figura 18	Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial.....	93
Figura 19	Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial	97
Figura 20	Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial..	101
Figura 21	Diagrama de dispersión entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial	105

RESUMEN

La investigación respondió al **problema** de ¿Cuál es la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?; tuvo el **objetivo** de determinar la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021; en la **metodología** seguida, el tipo de estudio fue correlacional de corte transversal, con una población de 195 niños de 4 y 5 años y sus madres, los niños estaban matriculados en la institución educativa de nivel inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021, de donde se eligió una muestra de 105 niños y sus madres a quienes se les administró la “Escala de Juego de Susan Knox” y el “Test de desarrollo socioemocional en el preescolar”; entre los **resultados** se resalta que 41.9 % de los niños poseen una conducta de juego buena o muy buena. y el 35.3 % de los niños poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional; asimismo el incremento del juego infantil se asocia con un mejor desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positivo = 0,487); se **concluye** en que, el juego; mejora el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial; se **recomienda** implementar actividades curriculares que promuevan el juego; como actividad placentera, libre, espontánea y activa, y sea interpretado como un medio efectivo para desarrollar aptitudes de modulación emocional.

PALABRAS CLAVES: juego, desarrollo socioemocional, nivel inicial.

ABSTRACT

The research responded to the problem of what is the relationship between play and socio-emotional development in children of the Educational Institution No. 300 "Ocopilla" of Huancayo in 2021?; had the objective of determining the relationship between play and socio-emotional development in children of the Educational Institution No. 300 "Ocopilla" of Huancayo in 2021; In the methodology followed, the type of study was correlational cross-sectional, with a population of 195 children aged 4 and 5 and their mothers, the children were enrolled in the initial level educational institution No. 300 "Ocopilla" of Huancayo in the 2021, from which a sample of 105 children and their mothers were chosen who were administered the "Susan Knox Play Scale" and the "Socio-emotional development test in preschool"; Among the results, it is highlighted that 41.9% of the children have a good or very good gaming behavior. and 35.3% of children have good or very good socio-emotional development; likewise, the increase in children's play is associated with better socio-emotional development in initial education students (positive moderate Spearman's correlation coefficient = 0.487); It is concluded that, the game; improves socio-emotional development in children of initial education; it is recommended to implement curricular activities that promote play; as a pleasant, free, spontaneous and active activity, and is interpreted as an effective means to develop emotional modulation skills.

KEY WORDS: game, socio-emotional development, initial level.

INTRODUCCIÓN

El juego entre los niños favorece el desarrollo socioemocional, la interacción generada entre niños en el juego lleva a que comprendan el estado emocional de otros niños. El juego cooperativo y de competición induce a que el niño tenga que controlar sus sentimientos y sus comportamientos; esto le permite desarrollar sus aptitudes para: hacer amigos, generar sentimientos de empatía, superar frustraciones, lidiar con los cambios y seguir reglas. En una investigación realizada en Suiza, se demuestra que la participación de los niños en juegos activos y cooperativos mejoran su desarrollo socioemocional; por medio del juego los niños alcanzan a comprender sus propias emociones y las de los demás y aprenden a regular sus comportamientos (Richard S, Baud G, Clerc A, Gentaz E., 2020). En EEUU, se encuentra que la poca frecuencia de juego colectivo en los niños afecta el desarrollo emocional y social; los niños que participan en juegos de actuación, pueden generar eventos imaginarios, dramatizaciones y actuaciones encarnando personajes, esto les posibilita comprender y regular sus emociones y sus comportamientos (Goldstein T, Lerner M., 2017).

En Portugal, se halla que las bajas oportunidades de juego de interacción con otros niños, afectan el desarrollo emocional, el juego libre es el contexto principal para las interacciones sociales positivas, permite manifestar tensiones y les ayuda a regular los sentimientos y comportamientos agresivos. El entorno no estructurado, incierto pero seguro en el que se produce el juego anima a los niños a buscar habilidades nuevas y más avanzadas (Veiga G, Neto C, Rieffe C., 2016). En Colombia, se constata que la frecuente participación en juegos tradiciones beneficia el desarrollo emocional; en el juego los niños comprenden las perspectivas de otros niños y que sus: intenciones, deseos y creencias son diferentes a las suyas. Los niños utilizan el juego para comprender y comunicar emociones y situaciones que les resulta difícil verbalizar (Abril M, Maldonado J, Rodríguez J., 2019).

En nuestro país, en Chiclayo, se encuentra que los juegos de dramatización fortalecer las emociones básicas y contribuye con el desarrollo emocional y social; el juego de simulación otorga la oportunidad de representar experiencias emocionales y desarrollar habilidades de regulación emocional (Carrasco M, 2020). En Huancayo, se evidencia que los juegos son efectivos para el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños, los juegos digitales pueden integrar los sistemas afectivo, cognitivo y conductual, los juegos facilitan el aprendizaje socioemocional; permitiendo

la comprensión y manejo de emociones, y el logro de la colaboración de otros niños (Alegria Y, Corilloclla L., 2021).

En la institución educativa de nivel inicial N° 372 “San Antonio” de Huancayo, se observa que los niños tienen pocas oportunidades de juego colectivo con otros niños, los niños presentan dificultades para interactuar y socializar, tienden a estar apartados o responden de forma agresiva; sin embargo, aquellos los niños con mayor participación en los juegos sociales, tienen una mejor interacción con sus compañeros, aceptan esperar su turno, comprenden el estado emocional de otros niños y perciben sus necesidades; además, son empáticos; esta realidad genera la presunción, que el juego favorece el desarrollo socioemocional; y es una prerrogativa fundamental, establecer el grado en que están vinculadas estas variables.

La investigación realizada tuvo por objetivo, determinar la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021; el estudio fue observacional relacional, se consideró una población de 195 niños de 4 y 5 años y sus madres, de donde se seleccionó una muestra de 105 niños y sus madres; se empleó la “Escala de Juego de Susan Knox” y el “Test de desarrollo socioemocional en el preescolar”, se estimó la correlación y se confirmó su significancia.

El presente informe de investigación está integrado por seis partes: en la parte I, se presenta los fundamentos esenciales del estudio; en la parte II, se exponen los argumentos teóricos de la temática; en la parte III, se presentan las hipótesis y la operacionalización de las variables; en la parte IV, se describe la metodología; en la parte V, se exponen los resultados alcanzados y en la parte VI, se discuten los resultados.

Las autoras

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La conducta de juego son todas las acciones realizadas por el niño de manera espontánea, que las percibe como: agradables, atractivos, flexibles y le provocan júbilo y satisfacción, ocurre naturalmente con objetos que atraen la atención y el interés, van acompañados de sentimientos de ansias y alegría bajo la conciencia de que es diferente de los sucesos de la vida cotidiana; involucra una combinación de uso del cuerpo, objetos, símbolos y relaciones. El juego es la forma natural en que los niños aprenden y adquieren información, es influenciado por el entorno social y cultural; por medio del juego los niños organizan y dan sentido a sus mundos sociales, mientras se involucran activamente con personas, objetos y representaciones; el juego brinda la oportunidad al niño de explorar, tomar decisiones y tener iniciativa (Riede F, Johannsen N, Högberg A, Nowell A, Lombard M., 2018).

El desarrollo socioemocional en el niño, es el logro de capacidades para comprender los sentimientos y el estado emocional de los demás, también involucra la consecución de cualidades para poder identificar y controlar sus propias emociones y sentimientos, que le permita modular sus comportamientos. El desarrollo socioemocional lleva a que el niño adopte una adecuada forma de interacción con los demás, así como un modo de manejar y enfrentar la adversidad y el estrés. El desarrollo socioemocional permite que el niño se sienta seguro de sí mismo, tenga confianza en sí mismos y en los demás, sea empático, intelectualmente curioso, competente en el uso del lenguaje y capaz de relacionarse bien con los demás. El desarrollo socioemocional dota al niño de la capacidad para: experimentar, manejar y expresar la gama completa de sus emociones positivas y negativas; para poder desarrollar relaciones cercanas y satisfactorias con otros niños y adultos (Askeland D., 2019).

El juego ayuda a los niños a lidiar con sus emociones de manera productiva y a fortalecer: sus sentimientos de seguridad, confianza, amistad, afecto y humor, les permite hacer amigos, superar las frustraciones, enfrentar los cambios y amoldar su comportamiento a reglas. El juego brinda a los niños la oportunidad de aprender a expresar sus sentimientos de manera adecuada. Los niños que participan de forma frecuente en el juego libre se expresan con más confianza y son más cooperativos, también tienen mayor autoestima y autoconfianza. El juego crea la oportunidad para que los niños aprendan a cooperar y compartir, así como a desarrollar habilidades interactivas

con otros, el juego imaginativo anima a los niños a entablar conversaciones y desarrollar relaciones con sus compañeros. Las circunstancias en las que los niños juegan crean relaciones estrechas y lazos de confianza, también ayuda a comprender las creencias culturales, las normas y los valores (Chen F, Flear M., 2016).

En una investigación realizada en San Mauricio, Suiza; Richard S, Baud G, Clerc A, Gentaz E, demuestran que la participación de los niños en juegos activos y cooperativos mejoran su desarrollo socioemocional; asimismo por medio del juego los niños alcanzan a comprender sus propias emociones y las de los demás, desarrollan su empatía, y aprenden a regular sus emociones y sus comportamientos; el juego cooperativo lleva a los niño a expresar sus emociones de manera apropiada, a tomar decisiones e involucrarse en una gran cantidad de comportamientos prosociales. El juego que es planificado, asigna roles y define reglas, el juego crea la necesidad del lenguaje, y plantea el uso de accesorios; en el juego surgen problemas interpersonales que son resueltos de forma positiva, el juego también incita a expresar emociones de alegría de una forma que sea aceptada por el grupo. Los niños que realizan juegos cooperativos de manera frecuente tienen menos problemas de conducta y respuestas agresivas, y a la vez mejores habilidades de autorregulación (Richard S, Baud G, Clerc A, Gentaz E., 2020).

En un estudio ejecutado en Virginia, EEUU, Goldstein T, Lerner M, hallan que la poca frecuencia de juego colectivo en los niños afecta el desarrollo emocional y social; cuando los niños participan en juegos de simulación, pueden generar eventos imaginarios, dramatizaciones y actuaciones encarnando personajes, a los que les atribuye determinadas emociones y comportamientos; este tipo de juego permite que los niños: piensen, tengan las reacciones emocionales y actúen cómo los personajes que representan de forma que tiene que modular sus emociones para hacer una buena representación; de este modo entrenan la representación de diferentes tipos de emociones que después les da aptitudes para regular sus sentimientos y emociones que se suscitan en la vida cotidiana. También les ayuda a comprender las causas y las consecuencias de emoción (Goldstein T, Lerner M., 2017).

En una investigación ejecutada en Lisboa, Portugal; Veiga G, Neto C, Rieffe C, encuentran que las bajas oportunidades de juego de interacción con otros niños, afecta el adecuado desarrollo emocional y social; el juego libre es el contexto principal para las interacciones sociales positivas, también les permite a los niños manifestar tensiones agresivas, ayudándoles a regular estos sentimientos y comportamientos agresivos de esta forma favorecen su desarrollo emocional. El entorno no estructurado, incierto pero seguro

en el que se produce el juego libre anima a los niños a buscar habilidades nuevas y más avanzadas. Para lograr y mantener la alegría de jugar juntos, los niños deben ser capaces de considerar las perspectivas y emociones de los demás, comunicar sus propias ideas y emociones y reaccionar con empatía hacia los demás. Por lo tanto, el contexto lúdico incita a los niños a sofisticar estas competencias emocionales que, a su vez, se supone que juegan un papel fundamental en su funcionamiento social. Los niños inician y guían su juego en función de sus propias intenciones, deseos y emociones y cuando juegan con otros se comunican, negocian y sincronizan sus ideas con ellos (Veiga G, Neto C, Rieffe C., 2016).

En un estudio desarrollado en Bogotá, Colombia; Abril M, Maldonado J, Rodríguez J, constatan que la frecuente participación en juegos tradicionales favorece el desarrollo emocional infantil; en el juego los niños comprenden las perspectivas de otros niños y que sus: intenciones, deseos y creencias son diferentes a las suyas. Los niños utilizan el juego para comprender y comunicar emociones y situaciones que les resulta difícil verbalizar, el juego a menudo implica la representación de escenarios contextuales típicos y la posterior exhibición de las emociones correspondientes. Cuanto más juegan los niños, más aprenden sobre las causas, consecuencias y expresiones de las emociones; la frecuencia del juego social libre mejora las habilidades de comprensión de las emociones, estas habilidades permiten a los niños predecir y comprender los comportamientos de los demás y reaccionar ante ellos con acciones y expresiones recíprocas y afectivas. En los juegos de fantasía, los niños expresan sus pensamientos y sentimientos mediante objetos y gestos (Abril M, Maldonado J, Rodríguez J., 2019).

En nuestro país, en Chiclayo, Carrasco M, encuentra que los juegos de dramatización fortalecen las emociones básicas y contribuye con el desarrollo emocional y social del niño; el juego de simulación les da a los niños la oportunidad de representar experiencias emocionales y desarrollar habilidades de regulación emocional al permitirles crear simbólicamente y luego modificar eventos emocionales altamente excitantes y negociar reglas o acordar la dirección del juego con otra persona. El juego es un campo seguro para experimentar y controlar el afecto negativo. El juego de simulación mejora las habilidades de regulación de las emociones y el funcionamiento ejecutivo. Dentro del juego, los niños crean y luego siguen sus propias reglas, desarrollando así la capacidad de autorregulación y control de los impulsos (Carrasco M, 2020).

Alegria Y, Corilloclla L, evidencian que los juegos digitales son métodos innovadores y potencialmente efectivos para desarrollar la competencia socioemocional

de los niños, los juegos digitales pueden integrar de manera efectiva los sistemas: afectivo, cognitivo y conductual en los preescolares, favoreciendo su desarrollo. Los juegos digitales son un medio efectivo para alcanzar un adecuado aprendizaje socioemocional; en el que, los niños entiendan y manejan sus emociones, establezcan y logren metas positivas en colaboración con otros niños; puedan sentir y mostrar empatía por otras personas. Los niños al participar de los juegos digitales, tengan la disposición para esforzarse por modular sus pensamientos, emociones y conductas para establecer y mantener relaciones positivas con los demás, y puedan tomar decisiones responsables libres de emotividades trasgresoras (Alegria Y, Corilloclla L., 2021).

En la entidad educativa de nivel inicial N° 372 “San Antonio” de Huancayo, se ha notado que aquellos niños que tienen pocas oportunidades de juego colectivo con otros niños, tienen problemas para poder socializar con sus compañeros, son retraídos o tienen reacciones agresivas; los niños que concurren de manera frecuente en los juegos sociales, aprenden a turnarse, a tomar conciencia de las emociones de los demás, a reconocer las necesidades de los demás e interactuar con sus compañeros de manera positiva, en estos niños se observa un mejor desarrollo emocional.

Por todo lo mostrado anteriormente, realizamos esta investigación con la finalidad de determinar la relación entre el juego y desarrollo socioemocional en niños de una institución educativa de nivel inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

1.2. Delimitación del problema

1.2.1. Delimitación conceptual

La investigación desarrollada se basa en qué; el juego como una actividad placentera libre, espontánea y activa de los infantes, lleva a la interacción independiente, en donde surgen condiciones para que el niño pueda: comprender el estado emocional de los demás, controlar sus propias emociones y modular sus comportamientos. El juego infantil permite: la asimilación, entendimiento y aceptación de la realidad; también favorece la sociabilidad temprana e impulsa el desarrollo de las habilidades de comunicación social; estas disposiciones favorecen el desarrollo socioemocional al fortalecer: los sentimientos de confianza, la seguridad, la amistad, el afecto y el humor en el niño. El juego libre también dota al niño de aptitudes para: hacer amigos, superar frustraciones, lidiar con cambios, seguir reglas y desarrollar empatía por los demás. Sin embargo, el juego libre también podría favorecer la adopción de inadecuadas reacciones emocionales y la asimilación de comportamientos impropios e insociables. Comprobar la asociación entre el juego y el desarrollo socioemocional en preescolares fue la finalidad de la investigación ejecutada.

1.2.2. Delimitación espacial

La investigación se efectuó en estudiantes de educación inicial de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo.

1.2.3. Delimitación temporal

La investigación se desarrolló en el año 2021, se recolectarán los datos en los primeros meses del año en referencia. La investigación incluyó a todos los niños de 4 y 5 años matriculados en la institución educativa en mención.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?

¿Cuál es la relación entre el juego en referencia al **manejo del material** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?

¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la **actuación** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?

¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la **participación** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación social

Al haber demostrado el vínculo; entre el juego y el desarrollo socioemocional; hemos sugerido la puesta en marcha de actividades curriculares que impulsen las diversas actividades de juego libre entre los preescolares; las actividades promoverán la generación de adecuados espacios y materiales de juego, también dotará de guías y supervisores de las diversas actividades de juego; los que también adiestraran a los padres en el fomento de múltiples variedades de juego: cooperativos, simbólicos y de dramatización; asimismo se buscará enfatizar en los planes curriculares de educación inicial la realización de juegos propicios al desarrollo socioemocional; estas acciones incidirán en un mayor desarrollo socioemocional; forjándose niños más cordiales y sociables con mejores condiciones para alcanzar el éxito personal.

1.4.2. Justificación teórica

La ejecución de este estudio nos dio la posibilidad de comprobar la forma en que la “Teoría del juego y aprendizaje social de Vygotsky” se aplica en los problemas de escasa incidencia de juego social y el desarrollo socioemocional infantil; de acuerdo a esta teoría, el juego sirve como una herramienta de la mente para ayudar a los niños a dominar sus emociones y sus comportamientos. La función del juego, es coadyuvar a los niños a desarrollar la autorregulación, ampliar la separación entre pensamiento, emociones y acciones y desarrollar las habilidades necesarias para obtener un control emocional superior. Esta separación entre pensamiento, emoción y acción prepara a los niños en aptitudes de socialización y el desarrollo de un pensamiento abstracto para comprender las emociones de los demás y de sí mismo. Al ejercitar su mente a través de diferentes comportamientos de juego, los niños se vuelven capaces de utilizar expresiones emocionales para conducir a otras personas (Vygotsky L, 1978). La investigación solo aporta datos que serán el respaldo empírico del grado en que esta teoría explica determinadas situaciones de juego y desarrollo socioemocional infantil.

1.4.3. Justificación metodológica

En la investigación desarrollada se emplearon instrumentos validados en su versión original en idioma extranjero, por lo que fue necesario hacer la traducción y adaptación a la realidad local; como parte de la investigación se realizó la comprobación de la validez y confiabilidad de los mismos. En consecuencia, se dispone de dos instrumentos cuya validez y confiabilidad ha sido verificada y podrán ser utilizados en futuros trabajos de investigación y en pruebas de tamizaje institucional interesados en examinar el juego y el desarrollo socioemocional en preescolares.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

1.5.2. Objetivos específicos

O_{E1}: Establecer la relación entre el juego en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

O_{E2}: Establecer la relación entre el juego en referencia al **manejo del material** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

O_{E3}: Establecer la relación entre el juego en referencia a la **actuación** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

O_{E14}: Establecer la relación entre el juego en referencia a la **participación** y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Andrade C, (2019); efectúa la investigación titulada “*Beneficios del juego para el desarrollo social y emocional de los niños de jardín de infantes*” en California, EEUU; para optar el grado de doctor, en la universidad de Monterey. La investigación tuvo como **objetivo** determinar el impacto del juego en el desarrollo social y emocional; el estudio fue descriptivo de correlación múltiple; se empleó una muestra de 64 estudiantes de educación inicial, a los que se les administró un test de desarrollo social y emocional, además a sus padres respondieron un cuestionario de conductas de juego; entre los **resultados** se destaca que el juego proporciona a los estudiantes de kindergarten muchas habilidades sociales y emocionales, sin embargo, el plan de estudios actual exige menos juego y más actividades académicas; el juego ayuda a los niños a aprender el autocontrol, la regulación de las emociones, la comunicación, la resolución de conflictos. Los niños “que participan en formas complejas de juego sociodramático tienen mejores habilidades sociales, más empatía, más imaginación y más capacidad sutil para saber lo que otros quieren decir. Son menos agresivos y muestran más autocontrol y niveles más altos de pensamiento; a través del juego, los niños aprenden a trabajar juntos. Los niños se sumergen en actividades de juego con el propósito de dar sentido al mundo que los rodea. Se **concluye** en qué; el juego brinda a los niños la oportunidad de aprender y experimentar las cosas por sí mismos, lo cual es vital para su desarrollo emocional y social (Andrade C, 2019).

Angana N, (2021); efectúa la investigación titulada “*El juego triádico entre padres e hijos y el desarrollo socioemocional de los niños pequeños: el papel de las dinámicas de coparentalidad*” en Dublín, Irlanda; para optar el grado de doctor, en la universidad de Dublín. La investigación tuvo como **objetivo** examinar el papel de las actividades de juego triádico en el desarrollo social y emocional de los niños pequeños; el estudio fue correlacional múltiple de corte transversal; se utilizó una muestra de 75 niños menores de cinco años y sus padres; se aplicó el “Triadic game questionnaire parents children at home” y el “Test of social and emotional development in preschoolers”; entre los **resultados** se destaca que la participación paterna en el juego es un predictor significativo del desarrollo socioemocional infantil ($\beta = 1.78$; $\alpha = 0.001$); asimismo, los padres que muestran emociones positivas al jugar con sus hijos crean un

ambiente positivo y seguro para que los prescolares observen y aprendan habilidades sociales y emocionales. Los padres que exhiben comportamientos de crianza compartidos cálidos y cooperativos y disfrutan de las interacciones de sus parejas con el niño sientan las bases para que los niños pequeños reproduzcan tales comportamientos positivos en otras situaciones sociales más complejas. Las interacciones tempranas entre padres e hijos mediante el juego sirven como un contexto importante dentro del cual los niños pequeños tienen la oportunidad de desarrollar competencias sociales y emocionales. Se **concluye** en qué; los padres mediante el juego desarrollan la capacidad de los niños pequeños para comprender y controlar sus emociones y llevar a cabo con éxito y de manera adecuada sus objetivos interpersonales (Angana N, 2021).

San N, Myint A, Oo C, (2021); realizan una investigación titulada “*Uso del juego para mejorar el desarrollo social y emocional de los niños en edad preescolar*” en Mandalay, Birmania; en la revista “*Southeast Asia Early Childhood Journal*”. La investigación tuvo como **objetivo** establecer la repercusión del juego en el fomento del desarrollo social y emocional de los niños en edad preescolar; el estudio fue cuasiexperimental con un diseño de grupo de control pre-test-post-test; se empleó una muestra de 90 niños en edad preescolar, los que estuvieron distribuidos en 45 niños en un grupo experimental y 45 niños en un grupo de control; el grupo experimental participó de un programa de juego para el desarrollo social y emocional; antes, durante y después de la intervención se administró el “*Social and emotional development scale for preschoolers*”; entre los **resultados** se destaca que la prueba t para muestras dependientes mostró que la diferencia significativa entre las puntuaciones medias del pretest y del postest, $t(1,88) = -29,966$; $p < 0.001$, indicando que el programa fue efectivo para mejorar el desarrollo social de los preescolares del grupo experimental; asimismo, los preescolares necesitan un nivel de desarrollo socioemocional que les permita regular su comportamiento y emociones; esto ayuda al establecimiento de su personalidad y carácter personal en el futuro, el aprendizaje basado en el juego es una de las principales fuentes para el desarrollo infantil; en el juego, el niño puede interactuar activamente con personas, objetos y representaciones que dan sentido a su mundo social. Se **concluye** en qué un programa preescolar basado en el juego ayuda a mejorar el desarrollo social y emocional del niño (San N, Myint A, Oo C., 2021).

Duch H, Marti M, Wu W, Snow R, Garcia V, (2019); ejecutaron la investigación titulada “*CARING: El impacto de la intervención basada en el juego entre padres e hijos para promover el desarrollo socioemocional de los niños latinos de Head Start*” en New

York, USA; en el artículo científico de la revista “The Journal of Primary Prevention”. La investigación tuvo como **objetivo** determinar el impacto de un programa educativo de juego “CARING Preschool” en el desarrollo emocional infantil; el estudio fue preexperimental en donde se tuvo la participación de 40 niños y sus padres; entre los **resultados** se enfatiza que los niños que participaron del programa alcanzaron una mejor comprensión de sus emociones porque lograron una mayor conciencia de sus propios sentimientos y los de los demás, estos niños podían reconocer y etiquetar las expresiones faciales emocionales e identificar las situaciones que generan diversos tipos de emociones. Los niños que jugaron más mejoraban sus procesos de regulación emocional de una forma: conscientes como inconscientes, de manera automática en algunas situaciones y de forma controlada en otras. El juego también ayudo a mejorar el comportamiento prosocial destinado al beneficio de otros, orientados a compartir, a consolar y a cooperar. Se **concluye** en qué; los niños pequeños que mantenían afectos positivos y respondían de manera prosocial ante la angustia de los demás, tuvieron más éxito en el manejo de las relaciones con sus compañeros: los participantes del programa regularon mejor sus emociones y su comportamiento (Duch H, Marti M, Wu W, Snow R, Garcia V., 2019).

Bohicchio V, Maldonato N, Valerio P, (2018) efectuaron la investigación titulada “Una revisión sobre los efectos del juego digital en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños” en Budapest, Hungría; en el artículo científico de la revista “Conference on Cognitive Infocommunications”. La investigación tuvo como **objetivo** presentar una revisión sistemática de la investigación que evalúa los efectos del juego digital en el desarrollo cognitivo y socioemocional en niños; el estudio fue un metanálisis que realizó una evaluación cuidadosa de artículos relevantes; los **resultados** revelaron una gran complejidad en el papel del juego digital para el desarrollo de los niños, ya que se han detectado efectos tanto positivos (por ejemplo, comportamientos prosociales y ansiedad social) como negativos (por ejemplo, comportamientos antisociales y aislamiento). Las herramientas digitales -como tablet, smartphone o iPhone- se utilizan cada vez más entre los niños. Este fenómeno ha llevado a un reemplazo progresivo tanto del juego libre como del juego material por el juego digital, cambiando el tiempo, las formas y los efectos del juego en el desarrollo. Los videojuegos son entornos sociales que permiten hacer amistades y facilitar las interacciones sociales, mientras que el juego digital y solitario afecta el desarrollo de competencias sociales y emociones prosociales.

Se **concluye** en qué; los juegos interactivos en línea podrían ser efectivos para mejorar las habilidades sociales de los niños (Bochicchio V, Maldonato N, Valerio P., 2018).

Kirk G, Jay J, (2018); desarrollaron la investigación titulada “Apoyando el desarrollo social y emocional de los niños del jardín de infantes: examinando el papel sinérgico de los entornos, el juego y las relaciones” en Perth, Australia; en el artículo científico de la revista “Journal of research in childhood education”. La investigación tuvo como **objetivo** determinar el impacto de los entornos de juego en el desarrollo social y emocional de los niños; el estudio fue cualitativo etnográfico, empleando observaciones de los participantes y entrevistas semiestructuradas y estructuradas para examinar las formas en que los maestros optimizan las oportunidades para apoyar el desarrollo social y emocional de los niños del jardín de infancia. Los datos se analizaron mediante la recopilación de temas comunes y la combinación de ideas. Los datos de este estudio se tomaron de un estudio más amplio e informa sobre tres de los ocho estudios de caso originales. Estos tres estudios de caso fueron elegidos para este artículo para articular de manera específica y sucinta los hallazgos. Los datos se discuten en términos de participación guiada que respalda la noción de que la orientación puede ocurrir en cualquier lugar y que la orientación puede ser deseable o indeseable. Entre los **resultados** se tiene que; el estudio encontró que los tres elementos del entorno, el juego y las relaciones funcionan en sinergia para apoyar el desarrollo social y emocional de los niños. Cuando un elemento no existe o no está bien desarrollado, los otros dos se ven afectados, lo que limita la eficacia de los apoyos sociales y emocionales para los niños. Se **concluye** en que esas aulas donde están presentes los tres elementos tienen más probabilidades de ofrecer una participación guiada que sea deseable y que apoye el desarrollo social y emocional de los niños del jardín de infancia (Kirk G, Jay J., 2018).

2.1.2. Antecedentes nacionales

De La Borda L, (2018); efectuó la investigación titulada “*El programa de juego en sectores mejora el desarrollo la inteligencia emocional en alumnos de 5 años de la IEI. Niño de Praga de Urcos*” en Quispicanchi, Cusco; para optar el grado académico de magíster, en la universidad “Cesar Vallejo”. La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia que existe entre el programa de juego libre en sectores y el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de la sección de 5 años; el estudio fue de diseño pre experimental, la muestra fue compuesta por 25 niños que conformaron el grupo experimental y otros 25 que conformaron el grupo control, a quienes se les evaluó mediante el test de desarrollo de la inteligencia emocional en niños. Los resultados

hallados indican que existe relación positiva entre el programa de juego libre en los sectores y el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños los cuales evidenciaron mejoras en el control de sus emociones, respeto de normas, empatía y habilidades sociales; asimismo se estableció que el juego espontáneo, libre de reglas, implica un compromiso activo, intrínsecamente motivado, un medio más que un fin, no tiene dimensión de tiempo ni lugar (puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar). Se concluye en qué; las representaciones de roles en el juego requieren que los niños sean cooperativos, receptivos y empáticos con las ideas de los demás; estas acciones les ayudan a obtener un mejor desarrollo emocional (DeLaBorda L., 2018).

Paredes M, (2018); desarrolló la investigación titulada “*Taller de juegos tradicionales para desarrollar la inteligencia emocional en los niños y niñas de 5 años de edad de la institución educativa particular Abraham Lincoln International School-Cercado*” en Arequipa; para optar el título de licenciada en educación, en la universidad “Universidad Nacional San Agustín”. La investigación tuvo como **objetivo** demostrar que la aplicación de talleres de juegos tradicionales es una base importante en la etapa de la infancia para desarrollar su inteligencia emocional; el estudio fue de diseño pre-experimental con pre test y post test, se empleó una muestra de 15 niños para el grupo experimental y 15 para el grupo control; entre los **resultados** se destaca que los talleres de juegos tradicionales mejoran el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños; asimismo mediante el juego los niños logran una mejor regulación de sus emociones y de esa forma logar relaciones positivas con los compañeros; el juego tradicional dramático incrementa las competencias en las habilidades sociales, la autorregulación, la resolución de problemas y las habilidades lingüísticas. Se **concluye** en qué; el juego impulsa la verbalización y explicación de las emociones, sus causas y consecuencias durante las meta-comunicaciones relacionadas con la planificación/orientación de escenarios de juego (Paredes M, , 2018).

Alva M, (2022); realiza la investigación titulada “*El juego en el desarrollo socioemocional de los niños de 5 años*” en Chimbote, Ancash; para optar el título profesional de licenciada en educación; especialidad: educación inicial, en la “Universidad Nacional del Santa”. La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del juego en el desarrollo socioemocional de los niños de 5 años; el estudio fue una revisión documental; se efectuó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos e informes de tesis sobre estas variables y las teorías que explican los mecanismos por los que el juego propicia el desarrollo socioemocional en los niños. Los resultados establecen

que el juego colectivo, espontáneo y al aire libre entre niños de la misma edad sin la interferencia de adultos incide en un mejor desarrollo socioemocional; asimismo, a los preescolares les encantan los juegos que prueban y afirman el dominio de sus cuerpos: correr, trepar, columpiarse, lanzar cosas en compañía de otros niños, son sus actividades favoritas; les gusta construir estructuras con barro, arena o bloques con la ayuda de amigos contemporáneos, les encanta teatralizar y fingir; de esta manera aprenden a ser tolerantes, empáticos y solidarios con los demás; descubren que deben de controlar sus emociones para que puedan ser aceptados por otros niños en las actividades de juego. Se concluye en qué; el juego colectivo y espontaneo favorece el desarrollo socioemocional en los preescolares (Alva M, 2022).

Lovon E, (2022); efectúan la investigación titulada “*Juegos dinámicos y desarrollo socioemocional de niños del nivel inicial de una institución educativa particular Arequipa, 2022*”. La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los juegos dinámicos y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del nivel inicial de una institución educativa privada de Arequipa; el estudio fue descriptivo correlacional, transversal, se dispuso de una muestra de 53 niños de 3 a 5 años de edad, la técnica utilizada fue la observación directa, el instrumento fue una lista de cotejo aplicado por la docente investigadora a los niños. Los resultados indican que existe una asociación significativa entre los juegos dinámicos y el desarrollo socioemocional (Rho de Spearman = 0.415; p value = 0.002); asimismo, el juego desarrolla la competencia emocional de los niños y permite que ellos puedan comprender las emociones propias y de los demás, lean señales emocionales y reaccionen adecuadamente ante las emociones de los demás, logren regular sus propias emociones y comprendan las consecuencias de la propia expresividad emocional; a muchos niños pequeños hoy en día no se les da suficiente tiempo simplemente para ser niños, para jugar y socializar como ellos elijan. Se concluye en que los juegos dinámicos inciden en un mejor desarrollo socioemocional en los niños de 3 a 5 años (Lovon E, 2022).

Díaz A, (2019); realiza una investigación titulada “*El desarrollo socioemocional de los niños de 5 años a través de los juegos tradicionales*” en Surcubamba, Tayacaja. La investigación tuvo como objetivo comprender la importancia de los juegos tradicionales en el desarrollo socioemocional de los niños del nivel inicial; el estudio fue cualitativo de tipo etnográfico; se empleó una muestra de 48 niños y sus madres; como instrumento se aplicó la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los resultados indican que los juegos tradicionales son transmisores de valores, rasgos sociales, culturales y

conocimientos ancestrales, permiten a los niños el diálogo, la libre expresión de emociones, sentimientos, así como la interacción entre pares, facilita el desarrollo socioemocional, la formación de su identidad personal y la consolidación de la autoestima; asimismo las habilidades de adaptación pertenecen a la adquisición e implementación de habilidades conceptuales, sociales y prácticas de los niños para que puedan funcionar de manera independiente y cumplir con las demandas ambientales. Las habilidades de adaptación que son vitales para el desarrollo de la competencia social y emocional de los niños pequeños se relacionan con sus habilidades para establecer y mantener relaciones sociales y emocionales con los demás, comprender y regular las propias emociones, reconocer las emociones en los demás, seguir instrucciones y adaptarse a nuevas situaciones. Se concluye en que los juegos tradicionales favorecen el desarrollo socioemocional mediante el desarrollo de formas de interacción y tolerancia entre los niños (Díaz A, 2019).

2.1.3. Antecedentes locales

Lopez D, (2019); realizó la investigación titulada “Agresividad potencial y juegos en estudiantes de educación inicial de Huancayo”; para optar el título de licenciada en educación, en la Universidad Nacional del Centro del Perú. La investigación tuvo como **objetivo** establecer si existen diferencias en el nivel de agresividad potencial en estudiantes del nivel inicial de Huancayo según el tipo de juego que practican; el estudio fue de naturaleza aplicada y por su finalidad sustantiva en el que se utilizó el método experimental con diseño intra sujeto, se tomó una muestra de 200 preescolares. Entre los **resultados** de destaca que no existen diferencias significativas en los niveles de agresividad potencial según el tipo de juego que practican. Esto quiere decir que los juegos no exacerban el miedo, la ira, la tristeza o la ansiedad a niveles que puedan generar agresividad en los niños. Se **concluye** en qué; el tipo de juego no provoca agresividad; por lo que es el medio propicio para poder modular el control emocional infantil y procurar el desarrollo de habilidades socioemocionales y comportamientos prosociales que son cruciales para su desarrollo; remarcando además que el aprendizaje socioemocional es un potencial factor protector y promotor de la salud mental infantil (Lopez D, 2019).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Juego infantil

Durante los años preescolares, los niños pasan largos períodos de tiempo jugando con otros. Los compañeros son agentes sociales importantes en el desarrollo y el

aprendizaje de los niños pequeños. Las interacciones con los compañeros ofrecen contribuciones únicas al crecimiento de la competencia social y emocional, a la adquisición de habilidades y valores sociales, y al desarrollo de la capacidad de entablar relaciones con otros. Los programas para la primera infancia son uno de los entornos principales donde los niños pequeños se encuentran con sus compañeros, aprenden habilidades sociales y forman relaciones con sus compañeros. Aunque los niños entran y salen de ciertos entornos, la influencia de un entorno particular potencialmente permanece en el niño, ya que las interacciones de los niños se han visto afectadas por ese entorno (Ashiabi, 2007).

La forma en que el niño interactúa con las personas, así como con los objetos, se ve muy afectada por factores ambientales y de situación; el comportamiento es una función de la interacción entre la persona y el entorno. El razonamiento detrás de este enfoque es que, al comprender cómo los niños interactúan con el entorno y las personas dentro de ese entorno, podemos comprender cómo el entorno promueve las conductas de juego de los niños con sus compañeros. En este sentido, las conductas de juego de los niños con sus compañeros pueden evaluarse centrándose en aspectos específicos del entorno de juego (Humphries L, McDonald S., 2011).

Los centros de juegos dramáticos diseñados para grupos facilitan las interacciones sociales al permitir que los niños se concentraran en los demás y participaran en juegos de roles complementarios. La naturaleza del entorno de juego al aire libre ofrece oportunidades únicas para la exploración continua de las relaciones con los compañeros en entornos sociales relativamente libres de restricciones y dirigidos por niños, cada entorno de juego (aula y patio de recreo) influye en los comportamientos de juego de los niños de diferentes maneras, mientras que el juego funcional, como columpiarse, trepar y correr, fue facilitado por entornos de juego al aire libre, el juego constructivo y el juego de simulación se fomentaron con mayor frecuencia en entornos de interior (Humphries L, 2016).

El juego es voluntario, significativo, activo, simbólico, sujeto a reglas y generalmente placentero, incluso cuando se trata de asuntos serios" para los niños pequeños. En esta línea de estudios, los investigadores han considerado al niño como un niño solitario, jugando con objetos o con la imaginación; así como un actor social con uno o más compañeros, niños de distintas edades, figuras parentales y otros adultos. Han considerado los contextos inmediatos en los que ocurre el juego. Los criterios para definir el juego como factores disposicionales son; motivación intrínseca; orientación hacia los

medios más que hacia los fines; locus de control interno más que externo; acciones no instrumentales en lugar de acciones instrumentales; ausencia de reglas impuestas desde el exterior; y participación activa. Además, los motivos para participar en una actividad proporcionan pistas para determinar el juego (Szczesna, Grudzinski, Grudzinski, Mikuszewski, & Debowski, 2011).

El juego actúa como un mecanismo adaptativo que promueve el crecimiento cognitivo, procesos posteriores de abstracción. El juego, por tanto, se define como la creación de situaciones imaginarias por parte de los niños y se deriva de tensiones de la vida real. El surgimiento del juego sirve en función de deseos y necesidades que no pueden ni satisfacerse ni olvidarse. El juego de simulación permite aprender a posponer la gratificación de los impulsos y aceptar el hecho de que ciertos deseos seguirán siendo insatisfechos. En el juego funcional se da el uso rutinario y estereotipado de materiales de juego o actividad motora simple. El juego constructivo se caracterizó como el comportamiento secuencial y decidido que da como resultado un producto terminado. El juego dramático se definió como el juego de roles temático que implica la transformación de situaciones u objetos. Los juegos con reglas se describieron como la aceptación y el ajuste a reglas preestablecidas, el juego constructivo ocurre con mayor frecuencia en el aula de preescolar, el juego sociodramático (es decir, el juego de simulación en un grupo) es un logro de juego en niños en edad preescolar (Sulistyorini, 2016).

El juego constructivo tiene componentes tanto funcionales (motor) como dramáticos (representativo) que permite la exploración de objetos, el ejercicio de actividades motoras y la expresión de aspectos de la realidad. simbólicamente. También se pueden establecer seis tipos de juego: desocupado, juego solitario, comportamiento de espectador, juego paralelo, juego asociativo y juego cooperativo. El comportamiento del espectador como un niño que observa a los otros niños jugando, el comportamiento desocupado como un niño que mira algo de interés momentáneo o jugando con su propio cuerpo, el juego solitario cuando un niño juega solo, el juego paralelo cuando un niño juega independientemente pero al lado de otros niños, el juego asociativo como un niño jugando con otros niños pero cada niño actuando sus propios deseos, y el juego cooperativo como un niño jugando con otros niños con respeto mutuo o actuando en roles complementarios (Johnson, Gotees, Baer, & Green, 2011).

2.2.1.1. Actividad física activa

El juego, especialmente el juego al aire libre, se asocia más comúnmente con el ejercicio físico. Los padres y maestros aprecian la necesidad del niño de tener oportunidades para realizar actividades físicas activas. Sin embargo, es posible que no distingan entre el juego libre, las actividades de habilidades motoras dirigidas por el maestro y los deportes dirigidos por adultos. Cada tipo de actividad brinda oportunidades para el ejercicio físico, pero el juego es diferente porque lo inicia el niño. Para que los niños de hoy desarrollen habilidades motoras en los años preescolares, deben participar en el ejercicio físico mediante programas dirigidos de educación física y oportunidades de juego libre en el preescolar y otros entornos grupales (Wiskow, Matter, & Donaldson, 2019).

Los niños y niñas de cuatro y cinco años a menudo tienen la opción de participar en un equipo de fútbol o de gimnasia. Los niños disfrutan de estas actividades y deportes en grupo, están orgullosos de sus uniformes y esperan con ansias los juegos y las actuaciones. Si los adultos lo manejan correctamente, los deportes pueden tener un efecto positivo, incluidas las experiencias sociales de ser parte de un grupo. Sin embargo, las actividades deportivas están estructuradas y dirigidas por adultos, y las actividades físicas se limitan a las relacionadas con el deporte. Las actividades de motricidad también son dirigidas por un adulto. Desempeñan un papel importante en el desarrollo de la motricidad gruesa porque el maestro puede trabajar con los niños en una variedad de actividades que garantizan que el niño desarrolle los movimientos físicos deseados. Se puede evaluar el desarrollo físico de los niños y prestar atención a corregir movimientos inapropiados que pueden ser un impedimento para el niño en años posteriores al participar en actividades físicas deportivas y recreativas (Nacher, Garcia, & Jaen, 2016).

Los programas de actividad física deben reflejar actividades que sean apropiadas para las necesidades de desarrollo de los niños en edad preescolar. La evidencia indica que los programas de calidad pueden tener resultados positivos para el desarrollo motor. Estos programas de habilidades motoras del desarrollo no deben confundirse con los programas de habilidades perceptivas originalmente diseñados para ayudar a los estudiantes con dificultades académicas. Los programas perceptivo-motrices se han utilizado ampliamente en programas preescolares a pesar de las investigaciones que indican que no son efectivos para remediar las discapacidades del aprendizaje o no son apropiados para las aulas preescolares. Un programa preescolar integral debe incluir habilidades locomotoras que incluyan caminar, correr, brincar, lanzar, atrapar y otras habilidades motoras. Las actividades de motricidad fina como la construcción de bloques,

el juego en la arena y las actividades artísticas deben ser necesariamente incluidas (Donaldson, Lozy, & Galjour, 2019).

Las habilidades motoras también se pueden desarrollar en el juego libre en un patio de recreo que esté equipado adecuadamente. Los entornos de juego con aparatos de juego que incluyen oportunidades para el ejercicio de la parte superior del cuerpo contribuyen a aumentar la resistencia muscular, se necesita la oportunidad para que los niños se involucren en movimientos físicos relacionados con el juego natural y espontáneo. Los niños pequeños, en particular, necesitan estar al aire libre donde haya espacio para todo tipo de movimiento físico mientras participan en actividades de juego solos o con sus amigos. El juego es la principal fuente de desarrollo en el preescolar, también son los años en los que los niños juegan más. Cuando es posible, pasan sus días jugando. Desarrollan sus cuerpos y mentes a través del juego mientras inventan juegos y dramatizan fantasías. El juego libre ayuda a desarrollar el bienestar al permitir que los niños presten atención y enseñarles a relacionarse con otros niños. Sobre todo, el juego hace felices a los niños (Davydova, 2019).

Los años preescolares son el período en el que los niños pequeños adquieren habilidades motoras básicas. Las habilidades se dividen en dos categorías: motricidad fina y motricidad gruesa. Recuerde que las habilidades motoras finas implican el uso de las manos y los dedos, mientras que las habilidades motoras gruesas son los movimientos que permiten que el individuo se vuelva móvil y se involucre en habilidades que requieren movimientos corporales. El desarrollo perceptivo-motor también se discute en términos de la relación entre movimiento y medio ambiente, los niños atraviesan una progresión de desarrollo en la adquisición de habilidades motoras. Esta progresión incluye la fase de movimiento reflexivo, la fase de movimiento rudimentario, la fase de movimiento fundamental y la fase de movimiento especializado. La secuencia de aparición de estas fases es universal, aunque la tasa de adquisición de habilidades motoras varía de un niño a otro. La fase de movimiento reflexivo va desde el nacimiento hasta aproximadamente 1 año. En esta fase, el bebé realiza movimientos reflejos, la fase de movimiento rudimentario incluye las habilidades motoras básicas adquiridas en la infancia: cada uno, agarrar y soltar objetos, sentarse, pararse y caminar (Grebenshchikova, 2017).

Las habilidades de la fase de movimiento rudimentario adquiridas durante los primeros 2 años forman la base de los movimientos fundamental. La fase de movimiento fundamental ocurre durante los años preescolares que van desde las edades de 2 a 3 años hasta las edades de 6 a 7. Durante esta fase, los niños obtienen un mayor control sobre

sus movimientos motores finos y gruesos. Están involucrados en el desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades motoras como correr, saltar, lanzar y atrapar. El control de cada habilidad progresa a través de las etapas iniciales y elementales antes de alcanzar una etapa madura. Los niños en esta fase primero aprenden habilidades de forma aislada unos de otros y luego pueden combinarlas con otras habilidades como movimiento coordinado. Los niños que no dominan estas habilidades se sienten frustrados y fracasan más adelante en las actividades recreativas y deportivas (Fleer, 2017).

Mientras que los niños pequeños están ganando control sobre las habilidades básicas de movimiento y movilidad, los niños en edad preescolar refinan las habilidades de movilidad a través de una variedad de actividades motoras que involucran a todo el cuerpo. El desarrollo motor grueso incluye: destreza locomotora, que requiere equilibrio y movimiento; y habilidades de la parte superior del cuerpo y los brazos. Las habilidades locomotoras son aquellos movimientos que le permiten al niño moverse de alguna manera, como saltar, saltar, correr y trepar, también se incluye otros tipos de locomoción como: rodar, arrastrarse, gatear, trepar, dar un paso hacia arriba y hacia abajo, saltar, rebotar, vallas, brincar, bombear un columpio y empujar o tirar de un carro, los niños pueden incluir el galope y el salto a correr y saltar, algunos preescolares mayores pueden patinar y patear una pelota de fútbol. Dos habilidades básicas de la parte superior del cuerpo y los brazos que se practican durante los años preescolares son lanzar y atrapar una pelota (Foley, Dozier, & Lessor, 2019).

Los niños en edad preescolar adquieren más precisión en el desarrollo de la motricidad fina, o en el uso de las manos y los dedos, entre los 3 y los 5 años. Adquieren más control del movimiento de los dedos, lo que les permite dominar el uso de materiales pequeños que requieren agarre y controlar. En las aulas de preescolar, los niños aprenden a trabajar con rompecabezas; cortar con tijeras; usar pinceles, lápices, bolígrafos y marcadores; y manipular bloques pequeños, contadores y plastilina. Ellos refinan las habilidades de autoayuda que se usan para vestirse aprendiendo a abrocharse, usar cremalleras y broches, y atarse los cordones de los zapatos (Bondar, 2020).

El desarrollo se refiere a la adquisición de la capacidad del niño para interactuar con el entorno, combinando el uso de los sentidos y las habilidades motoras. El proceso de desarrollo que consiste en utilizar las habilidades perceptivas o sensoriales y las habilidades motoras se considera un proceso combinado. El desarrollo perceptivo-motor resulta de la interacción entre la percepción sensorial y las acciones motoras en conductas cada vez más complejas y hábiles. Más específicamente, las habilidades sensoriales

visuales, auditivas y táctiles se combinan con habilidades motoras emergentes para desarrollar habilidades perceptivo-motoras (Hsiao & Chen, 2016).

Las habilidades perceptivo-motoras incluyen conciencia corporal, conciencia espacial, conciencia direccional y conciencia temporal. La conciencia corporal significa el desarrollo de la capacidad del niño para comprender las partes del cuerpo, lo que pueden hacer las partes del cuerpo y cómo hacer que el cuerpo sea más eficiente. La conciencia espacial se refiere al conocimiento de cuánto espacio ocupa el cuerpo y cómo usarlo en el espacio. La conciencia direccional incluye la comprensión de la ubicación y dirección del cuerpo en el espacio, que se extiende a la comprensión de la direccionalidad y los objetos en el espacio. La conciencia temporal es el desarrollo de la conciencia de la relación entre movimiento y tiempo. Las habilidades que involucran la conciencia temporal incluyen el ritmo y la secuencia. La secuencia de eventos que utiliza una forma de ritmo o patrón refleja la conciencia temporal (Jin & Moran, 2020).

2.2.1.2. Manejo del material

El niño es curioso por naturaleza. Una de las formas en que aprende sobre el mundo es explorando objetos y materiales con las manos. Estas habilidades manuales se denominan habilidades motoras finas. Durante los primeros años, el niño aprende a usar las manos para habilidades importantes, como alimentarse y vestirse, así como para jugar, trabajar y habilidades de cuidado personal que necesitará por el resto de su vida. Como padre receptivo, ayuda a establecer el sentido de confianza y seguridad de su niño; un niño que se siente nutrido y apoyado tiene más probabilidades de probar cosas nuevas. El niño usa sus habilidades motoras finas cuando está en casa, en la escuela y en la comunidad. En casa, puede usar sus manos para comer cereal seco, alimentarse con una cuchara o un tenedor, beber de una taza, abrocharse el abrigo, romper los pantalones o desabrocharse la camisa. En el preescolar, el niño puede usar sus manos para aplaudir junto con la música, jugar con los dedos, ponerse ropa de disfraz, lavar una muñeca, construir con bloques, dibujar, cortar con tijeras o armar rompecabezas (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, 2020).

El niño puede usar sus habilidades motoras finas de diversas formas cuando está fuera de casa en su entorno. Puede usar sus manos para presionar el botón de un ascensor, abrir bolsas de plástico con bocardillos, abrir un grifo y lavarse las manos. Puede desarrollar esas habilidades todos los días jugando los juegos y realizando diversas actividades. El preescolar, debería poder realizar las siguientes acciones motoras finas básicas: Alcance: mover el brazo hacia adelante para agarrar o tocar un objeto. Agarrar:

usar sus dedos para poner un objeto en su mano. Llevar: usar su mano para mover un objeto de un lugar a otro. Liberar: soltar un objeto que tiene en la mano. Manipular en la mano: usar sus dedos para ajustar un objeto dentro de su mano. Uso bilateral de las manos: Usar sus dos manos juntas en una actividad (Petrovska, Sivevska, & Cackov, 2013).

Se debe de dar al niño una amplia variedad de materiales para explorar de formas nuevas y diferentes. Papel, bolígrafos, marcadores, crayones, pegamento, arcilla y bloques pequeños despiertan la imaginación del niño y lo invitan a crear cosas que le interesen. Disfrutará de esta exploración abierta y, al mismo tiempo, le ayudará a desarrollar sus habilidades motoras finas, el producto de la actividad no es tan importante como el proceso. Darle al niño una hoja de papel en blanco, la opción de varios pinceles diferentes y un juego de pinturas de acuarela le proporcionará formas más interesantes de practicar sus habilidades motoras finas que ofrecerle un libro para colorear y crayones. Cuando el niño esté aprendiendo a usar una herramienta nueva, como un cuentagotas o una perforadora, enséñele el método adecuado y más seguro para usar estas herramientas (Smirnova & Gudareva, 2005).

Realizar instrucciones simples y breves. Demostrar claramente las formas básicas de usar la herramienta o el material, y luego darle el tiempo para explorar cómo puede usar la herramienta. Antes de comenzar una actividad, hablar con el niño sobre las precauciones de seguridad. Generalmente, uno o dos “consejos de seguridad” es todo lo que el niño podrá recordar. Simplemente explicarle cómo él puede usar la herramienta o el material de manera segura. Varios factores pueden influir en el desarrollo motor fino del niño, incluido el tono muscular, la constitución corporal, el temperamento e incluso el género. Con frecuencia, las niñas son más competentes que los niños de la misma edad para realizar actividades motoras finas, como dibujar, escribir a mano y cortar con tijeras. Cada niño desarrollará la motricidad fina a su propio ritmo (Wang, Wang, Chen, & Jheng, 2016).

Construir, apilar y armar cosas fascina a los niños pequeños. Los niños en edad preescolar comienzan a comprender las formas y los tamaños y comienzan a diferenciar entre la "parte" y el "todo". Las actividades que le dan al niño la oportunidad de construir usando bloques y otros objetos similares lo ayudarán a estar listo en su desarrollo para participar en actividades como dibujar, cortar y ensartar cuentas. Buena postura/equilibrio: las actividades motoras finas son más fáciles de realizar cuando un niño se sienta con los pies firmemente en el suelo y la espalda recta. El niño debe poder usar sus brazos para manipular objetos en lugar de usarlos para mantenerse firme en la

mesa. Fuerza del hombro: la fuerza del hombro del niño proporciona una base estable de apoyo para la función de su mano. Los niños pequeños que no participan regularmente en actividades motoras grandes como trepar, gatear, empujar y jalar pueden no desarrollar una buena fuerza en la parte superior del cuerpo (Hsiao & Chen, 2016).

Agarre: El niño debe poder sostener una herramienta de escritura (por ejemplo, un crayón, marcador o lápiz) antes de que usted comience a ayudarlo a aprender las habilidades previas a la escritura. El agarre debe ser lo suficientemente fuerte como para que el niño pueda sostener la herramienta de escritura, pero lo suficientemente flexible como para permitirle mover la herramienta por una superficie de papel. La mayoría de los niños de tres años sostienen un crayón con todos los dedos y la mayoría de los niños de cinco años usan el pulgar, el índice y el dedo medio para sostener el crayón. Para cuando el niño llegue al primer grado, debería tener un dominio maduro. Control del antebrazo y la muñeca: el niño debe poder girar el antebrazo de modo que la palma de la mano esté hacia arriba y luego hacia abajo. La capacidad del niño para mantener la muñeca firme mientras mueve los dedos es particularmente importante para actividades como cortar y atar o ensartar. Estas habilidades mejorarán dramáticamente entre los tres y los cinco años (Johnson, Gotees, Baer, & Green, 2011).

Uso bilateral de las manos: Usar las dos manos juntas para completar una actividad es esencial para el éxito en las actividades motoras finas. A los tres años, el niño debe aprender a estabilizar un objeto con una mano y mover la otra. Por ejemplo, debería poder sujetar un trozo de papel con una mano y dibujar en ese papel con la otra. A los cinco años, el niño debe comenzar a desarrollar el uso recíproco de las manos. Esto significa que puede cortar con una mano y girar el papel con la otra para crear formas grandes y simples. Coordinación ojo-mano: el niño necesita desarrollar una fuerte interacción entre sus habilidades visuales y manuales. Necesita poder usar su visión para coordinar el movimiento de sus hombros, codos, muñecas y dedos mientras aprende a usar una nueva herramienta o participa en una nueva actividad motora fina (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, 2020).

Además de las bases de una buena motricidad fina, el niño debe poder hacer garabatos de forma independiente en un papel antes de comenzar las actividades previas a la escritura. La mayoría de los niños pequeños siguen esta progresión: copiar una línea horizontal, copiar una línea vertical, copia un círculo, copiar una cruz, copiar una diagonal de derecha a izquierda, copia un cuadrado, copiar una diagonal de izquierda a derecha, copiar una "X", copia un triángulo, copiar un diamante. Copiar, significa que el niño

puede mirar una imagen o dibujo de una forma en particular, y sin una demostración de cómo hacer la línea o forma, puede crear una imitación del dibujo. Una vez que el niño pueda copiar todas las formas y formas, debería estar listo para comenzar a escribir letras (Davydova, 2019).

El niño debería pasar más tiempo jugando con objetos manipulables que practicando la escritura. Según Johnson (2011) “Evitar la tentación de comenzar a escribir a mano formal, como hacer letras específicas, antes de que el niño esté listo para su desarrollo” (p. 38). Si se presiona a el niño para que escriba antes de que sus manos estén físicamente listas, es posible que se interese menos en la escritura. Además, practicar estas habilidades motoras finas de alto nivel antes de que el niño esté listo lo pone en riesgo de desarrollar una mala comprensión del lápiz, una escritura ilegible y una escritura lenta (Johnson, Gotees, Baer, & Green, 2011).

Wiskow, Matter & Donaldson (2019), afirman que; el niño aprenderá mejor las habilidades previas a la escritura jugando y participando en las actividades de la vida diaria. Los pasos de desarrollo que los niños suelen seguir para aprender a escribir se encuentran a continuación. Modelar/imitar: le muestra a el niño cómo dibujar una línea o una forma, y el niño la imita. Trazado: El niño traza una línea o una forma. Algunos niños pueden saltarse el paso de trazado, ya que podrán copiar una forma después de modelar/imitar. Copiar: el niño mira la línea o forma completa y la copia. Creación: el niño crea sus propias líneas y formas. (p. 107)

El tiempo que cada niño dedica a cada paso del desarrollo varía. Cada vez que el niño intente una nueva forma o figura, lo más probable es que deba seguir estos mismos pasos. Exponga a el niño a una amplia variedad de impresiones (por ejemplo, libros, revistas y tarjetas), arte, diseños ambientales (por ejemplo, señales de tráfico o etiquetas) y marcadores, crayones o lápices durante el juego para que tenga muchas oportunidades de imitar y preescritura de modelos (Wiskow, Matter, & Donaldson, 2019).

A los cuatro años, muchos niños pasarán más tiempo creando formas y dibujos propios y menos tiempo imitando y calcando. Durante esta etapa, participar en actividades abiertas que usan papel en blanco y varias herramientas de escritura le permitirá a el niño practicar sus nuevas habilidades previas a la escritura. Etiquetar el dibujo de un niño o escribir su historia en papel es una excelente manera de demostrar la formación de las letras. Según Wiskow, Matter, & Donaldson (2019) “Algunos niños están listos para comenzar a escribir a los cinco años. La mayoría de los niños comenzarán escribiendo sus nombres” (p. 114). Algunos niños estarán interesados en escribir letras que no estén

en sus nombres y pueden comenzar a participar en la ortografía inventiva. La mejor manera de promover las habilidades de escritura a mano de el niño es proporcionar un entorno rico en alfabetización que incluya una variedad de oportunidades para que él observe, intente y domine las actividades previas a la escritura primero y luego siga con las actividades de escritura de cartas (Wiskow, Matter, & Donaldson, 2019).

Grebenshchikova (2017), sugiere que; el niño seguirá estas etapas generales de desarrollo para aprender a usar las tijeras: sostenga las tijeras de manera adecuada (una mano, el pulgar en la parte superior); abrir y cerrar tijeras; recortar papel; corte hacia adelante a través de una hoja de papel; cortar en línea recta; recorta un cuadrado o un triángulo; recorta un círculo; corte material que no sea de papel (como hilo, cinta o tela). Un niño comienza cortando formas simples grandes y progresa a cortar formas más pequeñas. (p. 22)

Muchos niños pequeños primero intentan sostener las tijeras con los pulgares hacia abajo o con las dos manos. A los tres años, el niño puede sostener una hoja de papel en una mano y manipular las tijeras con la otra para cortar el papel. A los cinco años y medio, es posible que pueda recortar formas simples y usar tijeras para cortar materiales que no sean de papel para actividades creativas. Cada niño tendrá su propio interés y nivel de habilidad. Como resultado, los niños progresarán a través de las secuencias de manera diferente a medida que desarrollen estas habilidades motoras finas (Grebenshchikova, 2017).

2.2.1.3. Actuación

El juego de roles es la actividad predominantemente preferida del compromiso social en los niños pequeños, y que proporciona un contexto ideal en el que los niños pueden desarrollar la competencia social y una sensación de bienestar, proporcionando oportunidades para la resolución de conflictos (tanto sociales como cognitivos) en contextos auténticos. Otros estudios sostienen que en los juegos de roles los niños exhiben y amplían sus capacidades lingüísticas y que los niños comunican e interpretan activamente sus realidades sociales individuales y colectivas a través del marco del juego. Por lo tanto, el juego de roles es una experiencia colectiva e intersubjetiva y puede ayudar a los niños a desarrollar conocimientos sobre las perspectivas de los demás y a confirmar o desafiar su propia perspectiva sobre los fenómenos: la capacidad de imaginarse a sí mismos tomando una posición que es diferente de sí mismos (Donaldson, Lozy, & Galjour, 2019).

Tales son las afirmaciones del juego de roles en la primera infancia, que incluso una mirada superficial a la creciente literatura sobre el tema parecería sugerir que el juego de roles o la actividad simulada compartida es de vital importancia para los niños en edad preescolar. Gran parte de lo que sabemos y entendemos sobre el juego de roles proviene de perspectivas psicobiológicas y cognitivo-evolutivas, ofreciendo relatos del juego que para algunos pueden parecer demasiado centrados en la experiencia individual y, por lo tanto, esencializar tanto a los niños como a la infancia. Estas perspectivas han proporcionado importantes conocimientos sobre algunas de las características conductuales y psicológicas innatas del juego en el desarrollo y la evolución humanos, pero en sí mismas pueden decirnos poco acerca de cómo y de qué manera específicamente, los contextos de la escolarización dan forma y, en última instancia, determinan la evolución. curso de experiencias de juego de los niños (Jin & Moran, 2020).

El niño está ubicado dentro de la cultura: la cultura es tanto el contexto en el que se desarrolla el niño. Desde un punto de vista sociocultural, vemos el juego de roles de los niños como una agencia de incorporación por parte de los niños. Las perspectivas socioculturales enfatizan el papel de la interacción social en la transformación del funcionamiento interpersonal en intrapersonal. El aprendizaje es, por lo tanto, el resultado de la participación activa del individuo y su implicación en prácticas sociales situadas, y no simplemente el resultado de la transmisión del conocimiento. Desde esta perspectiva, se considera que las formas de trabajo socialmente interactivas crean situaciones de aprendizaje muy eficaces. Por tanto, la construcción social del conocimiento se da a través de una actividad conjunta donde los niños son guiados por adultos o compañeros más competentes (Fleer, 2017).

Podemos describirlo como simbólico, fantasía, simulación o juego de roles, la capacidad de moverse más allá del aquí y ahora, entre la creencia y la fantasía, es un logro profundo y exclusivamente humano. Para desarrollar más este punto, el juego de roles tiene un significado especial en el desarrollo humano, no nacemos con esta habilidad, solo con el potencial para ella. Si bien la práctica o el juego de preparación se asocia con las funciones inferiores del juego observadas en los animales jóvenes (y la capacidad humana para la reflexión, el lenguaje y la formación de conceptos no excluye la presencia de tales rasgos básicos), el juego tiene el potencial de ir más allá del juego de los animales, como se atestigua a diario en las construcciones imaginativas de los juegos de rol y lenguaje de fantasía de los niños (Sulistyorini, 2016).

El juego de simulación, o juego de roles como lo llamamos, parece funcionar como un mecanismo importante tanto para integrar muchos rasgos del desarrollo como para apoyar el desarrollo de ellos, a saber, la representación mental, la teoría de la mente, la capacidad de comunicarse y adquisición de idioma. Una característica definitoria del juego de roles es la metacomunicación. Con esto se refiere a las formas de comunicación utilizadas por los niños para definir los límites entre la conducta que está "dentro" del juego de roles y la que está fuera de él, la metacomunicación puede cumplir varias funciones importantes dentro de la obra: establece los límites entre el juego y la realidad; transforma significados de cosas, personas, acciones y contexto; permite a los niños planificar los siguientes pasos de la trama dejando la obra y hablando sobre qué hacer a continuación (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, 2020).

El niño, que ya no es un "recipiente vacío", se convierte en el "arquitecto" de su propio aprendizaje, construyendo activamente conocimiento a partir de sus interacciones con el mundo. Fue esta idea única en particular la que alcanzó una popularidad tan inmensa en la educación. La naturaleza del pensamiento de los niños es cualitativamente diferente en cada etapa del desarrollo, y que aprendemos mediante un proceso de adaptación al entorno. Por tanto, la inteligencia puede definirse en un sentido evolutivo como adaptación, dos mecanismos informan el proceso de aprendizaje. El primero de ellos, la acomodación, requiere que el niño se adapte (cambie) para adaptarse a las demandas del entorno. Por el contrario, el segundo mecanismo, la asimilación, requiere que el niño adapte (cambie) el entorno para adaptarlo a su imaginación (Donaldson, Lozy, & Galjour, 2019).

El juego es principalmente una actividad asimilativa y, por lo tanto, no se correlaciona directamente con el aprendizaje tal como lo define dentro de su marco teórico más amplio. A través del proceso de asimilación, la función del juego es esencialmente incorporar habilidades antiguas en nuevas a medida que el niño adapta el entorno para satisfacer sus deseos y necesidades. El ajuste puede tener lugar mediante la práctica y la repetición, mediante las cuales el niño puede modificar y variar los comportamientos y gestos asociados con el acto original recién aprendido. Por tanto, vemos una separación entre el núcleo esencial de una habilidad y las variaciones elaborativas no esenciales que son típicas del juego. Esta es la razón por la que el juego a veces puede parecer desenfocado y espontáneo, y puede incorporar una variedad de movimientos y gestos aparentemente no relacionados (Ashiabi, 2007).

En lugar de ver el juego como una mera reproducción, podríamos pensar en la actividad asimilativa del juego de simulación como una "elaboración de un tema aprendido", como una construcción imaginativa, cuya formación da una tez creativa incluso a los aspectos más mundanos de la imitación y la repetición asociadas con la actividad. De ello se deduce lógicamente que al hacer que la novela resulte familiar, se acumula una mayor comprensión: "inventar es comprender". A través del mecanismo de asimilación, los niños incorporan eventos, objetos o situaciones en las formas de pensar existentes. El juego representa un desequilibrio en el que la asimilación domina la acomodación, el comportamiento resultante de esta orientación asimilativa refleja el nivel de desarrollo del niño. El placer (o valor afectivo) de la práctica del juego proviene de la sensación de control del niño sobre sí mismo y el entorno, o "placer funcional", el aprendizaje inicial es adaptación, pero que la posterior repetición y variación, una vez consolidadas, es juego (Davydova, 2019).

Para los niños que pasan por la etapa preoperacional, el juego simbólico es el modo dominante y refleja la aparición y el desarrollo de la función semiótica básica, que una cosa (el significante) representa a otra (el significado), el juego simbólico sigue siendo un acto asimilativo. Estos comportamientos observados y reproducidos pueden no reflejar la experiencia directa del niño, pero en el juego se les da un significado que se ajusta a la comprensión actual del niño. El aprendizaje es el resultado de la participación activa del individuo y su implicación en prácticas sociales situadas, y no simplemente el resultado de la transmisión del conocimiento. Desde esta perspectiva, se considera que las formas de trabajo socialmente interactivas crean situaciones de aprendizaje muy eficaces. Por tanto, la construcción social del conocimiento se da a través de una actividad conjunta donde los niños son guiados por adultos o compañeros más competentes (Foley, Dozier, & Lessor, 2019).

La zona de desarrollo próximo como la "distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces". Así lo social (interpersonal) se convierte en lo individual (intrapersonal). Estos, a su vez, están mediados por herramientas, las disciplinas y prácticas, creadas por la cultura. Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológico), y luego dentro del niño (intrapsicológico), el desarrollo de la mente está relacionado tanto con el desarrollo biológico como con la

apropiación del patrimonio cultural; por tanto, la naturaleza de la actividad y el desarrollo cognitivo del individuo no pueden aislarse fácilmente de su contexto social, histórico y cultural (Humphries L, 2016).

El juego no es la característica predominante de la niñez, pero es un factor principal en el desarrollo. La "situación imaginaria" es característica de todo juego y no simplemente de lo que llamamos juego de roles o actividad de juego de fantasía. En el juego un niño crea una situación imaginaria, también existe la presencia de reglas: siempre que hay una situación imaginaria en juego, hay reglas, no reglas que se formulan de antemano y cambian durante el proceso, curso del juego, pero que surgen de una situación imaginaria. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge de las ideas más que de las cosas; un trozo de madera comienza a ser una muñeca y un palo se convierte en un caballo, el juego proporciona un trasfondo mucho más amplio para los cambios en las necesidades y la conciencia. El juego, es de importancia central para el desarrollo del niño pequeño, porque "crea continuamente demandas sobre el niño para que actúe contra el impulso inmediato" (Smirnova & Gudareva, 2005).

El juego sociodramático puede mejorar significativamente el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de los niños en entornos educativos. Al adoptar roles, los niños negocian un consenso de significado con sus compañeros con respecto a los temas de su juego y la naturaleza concomitante de sus roles, en el juego sociodramático, los niños aprenden a adoptar la perspectiva de los demás y a sentir empatía por los sentimientos y experiencias de los demás. Existen cuatro tipos de comportamientos de juego, a saber, juego funcional, juego constructivo, juego dramático y juegos con reglas (Davydova, 2019).

El juego funcional implica repetición e imitación, y ofrece al niño la oportunidad de explorar el entorno. El juego constructivo, implica la manipulación y exploración del mundo material. También implica la adición de un plan preconcebido. Los juegos con reglas se dividen en dos formas distintas de juegos. Primero, están los juegos de mesa como dominó, cartas, etc. En segundo lugar, hay juegos físicos como el escondite y los juegos de pelota. Ambos requieren que los niños acepten la existencia de reglas y modifiquen sus comportamientos en consecuencia (Hsiao & Chen, 2016).

El juego dramático es una forma distinta de juego con una distinción importante entre el juego dramático (una actividad que implica la simulación y la toma de roles) y su forma más madura, el juego sociodramático, que también debe implicar la cooperación entre al menos dos niños, el juego sociodramático incorpora las siguientes características:

Juego de roles imitativo: el niño asume un rol imaginario y lo expresa en acción imitativa y/o verbalización. Fingir respecto a los objetos: movimientos o declaraciones verbales y/o materiales o juguetes se sustituyen por objetos reales. Fingir con respecto a acciones y situaciones: las descripciones verbales se sustituyen por acciones y situaciones. Persistencia en el episodio de juego: el niño continúa dentro de un papel o el tema durante al menos diez minutos. Interacción: hay al menos dos jugadores que interactúan dentro del contexto del episodio de juego. Comunicación verbal: hay cierta interacción verbal relacionada con el juego. El juego de roles cooperativo, el tipo de juego que se ve con mayor frecuencia en niños de cuatro y cinco años, reúne tanto la representación simbólica como la interacción social (Donaldson, Lozy, & Galjour, 2019).

2.2.1.4. Participación

Las interacciones de juego ayudan a los niños a comprender que otros jugadores tienen perspectivas diferentes a las suyas. El juego, brinda a los niños oportunidades para desarrollar la competencia social a través de interacciones continuas, existe una relación entre el juego de fantasía y la sociedad en general. El juego de fantasía les permite a los niños aprender sobre su mundo social y probar nuevas habilidades sociales. Además, el juego facilita la comprensión de los roles culturales y la integración de las normas sociales aceptadas en sus propias personalidades, el juego promueve a un niño que es socialmente competente, el juego de fantasía en los años preescolares es vital para la adquisición de la competencia social y cognitiva, el juego de fantasía requiere que los niños inicien una situación imaginaria y sigan un conjunto de reglas para representar la situación; el niño es capaz de actuar separadamente de la realidad (Bondar, 2020).

El juego de fantasía también obliga a los niños pequeños a controlar sus impulsos y someterse a las reglas del juego, las situaciones imaginarias creadas por niños pequeños siguen reglas sociales. A través del juego de fantasía, los niños desarrollan una comprensión de las normas sociales y tratan de mantener esas expectativas sociales, el juego brusco, en el que participan tanto los niños, ofrece un beneficio de supervivencia, ya que proporciona experiencias de dominación que luego promueven la confianza en sí mismos en las interacciones sociales. El desarrollo social en los años preescolares permite a los niños pequeños incluir a otros en sus juegos de simulación y dramatización. Mientras que los bebés y los niños pequeños usan su capacidad para simbolizar en el juego solitario, los niños en edad preescolar usan sus capacidades cognitivas y sociales ampliadas para jugar con sus compañeros (Smirnova & Gudareva, 2005).

Los cambios de desarrollo en el desarrollo social conducen a un progreso en el juego social en los niños en edad preescolar; sin embargo, existen diferencias individuales en el juego social al igual que existen diferencias en el desarrollo social. Estas diferencias de sociabilidad son generalmente constantes o estables en el tiempo. Los niños que son menos competentes en las interacciones con sus compañeros en la primera infancia pueden estar en riesgo de tener problemas posteriores que pueden incluir abandono escolar, depresión y agresión. Algunos de los factores que pueden afectar las diferencias individuales son: diferencias genéticas, estilo de crianza y efectividad en la crianza de los hijos y relaciones efectivas con los compañeros (Hsiao & Chen, 2016).

El juego de los niños abarca los dominios vitales de la humanidad: físico, emocional, cognitivo, basado en creencias y relacional. Los niños en su juego no jugarán conscientemente por lo que los adultos ven como los beneficios del juego; Los beneficios pueden surgir de la variedad y frecuencia de los tipos de juego que los niños disfrutan pero que no se pueden predecir. La obra es de ellos; Jugarán por razones que podemos adivinar pero que nunca sabemos realmente. El juego se verá afectado por los pensamientos, el estado de ánimo, las habilidades y las interacciones de los niños, tanto físicas como emocionales, con el mundo que los rodea. Cuando tienen confianza, sus "pistas de juego" serán muchas y extendidas; cuando tiene menos confianza, las señales pueden ser sutiles o poco frecuentes. Comprender el juego de los niños ayuda a los adultos a describir y reflexionar sobre las acciones e interacciones de los niños (Wang, Wang, Chen, & Jheng, 2016).

Para que las acciones sean divertidas, deben ser no forzadas, un compromiso auto elegido y con la voluntad de participar. El jugador tiene expectativas de la acción (algo podría suceder), puede ser un "principiante dispuesto", abierto a experiencias y preparado para actuar en respuesta a lo que surja. Esta acción es espontánea, del momento, elegida libremente, pero con limitaciones personales de habilidad, confianza y experiencia, ya sean conocidas o desconocidas por el jugador. El jugador participará activamente en su juego, prestando atención a la retroalimentación inmediata obtenida, respondiendo y adaptándose según sea necesario para que el juego continúe si lo desea, o terminará si las acciones no son gratificantes o si las circunstancias cambian. Para que esto suceda, el jugador debe sentirse relativamente libre de estrés en el momento del juego; todas las demás amenazas se olvidan en el momento del juego (Humphries L, 2016).

Humphries L & McDonald S (2011), indican que; el jugador estará "suficientemente" seguro física y psicológicamente, ya que algunas actividades

pueden poner al jugador en peligro, pero si siente que tiene el control, seguirá participando en la actividad. Aprender a andar en bicicleta no está exento de daños, pero cuando los niños están dispuestos a probarlo, soportan los moretones y raspaduras que los acompañan; hacer un dibujo puede ser divertido si lo elige usted mismo, copiar una imagen porque alguien le dijo que podría no serlo. (p. 455)

Al jugar, el jugador suele participar en una experiencia de cuerpo / mente en el juego. Los pensamientos guiarán las acciones, las sensaciones formarán sentimientos, y los sentimientos resultarán en placer y apegos (o de otro modo). El niño que juega no hace esto conscientemente; la actividad es una combinación perfecta de acciones, sentimientos, pensamientos y relaciones. Debido a esta "falta de conciencia", el juego suele ser atemporal; el jugador está inmerso en el juego, "perdido en el momento", sin ser consciente del paso del tiempo, "el tiempo vuela cuando te diviertes" (Humphries L, McDonald S., 2011).

Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, (2020), reportan que parte del gran atractivo de jugar es la curiosidad; sentirse atraído por la novedad o nuevas experiencias. El jugador participa activamente en su juego, lo que puede resultar en momentos sorpresa, ensueño o nuevas acciones, nuevos sentimientos, nuevas experiencias. Para algunos niños experimentar la nieve por primera vez puede ser una experiencia mágica, para otros jugar con gente nueva o en situaciones nuevas, y para algunos superar un desafío o completar una actividad tan esperada es el atractivo. (p. 109)

Cuando estas características se unen, el resultado es que el jugador obtiene sensaciones placenteras de la interpretación, que pueden ir de lo sutil a lo burdo, pueden durar microsegundos o varias horas, ser una satisfacción tranquila con una actividad temática o una breve carcajada. Como se ha comentado, el jugador juega por sus propias razones, que son muchas y variadas y pueden ser conscientes, subconscientes o inconscientes, conocidas, desconocidas o incognoscibles (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, 2020).

El impulso de jugar y, por tanto, la manifestación del juego será diferente para cada persona: el momento, la duración, los aspectos involucrados. Por este motivo la experiencia y por tanto el beneficio de jugar será diferente para cada niño, incluso jugando al mismo juego. El jugador no se deja llevar por objetivos extrínsecos, aunque puede

aceptar jugar con ellos; la satisfacción es autodefinida. Si bien es útil considerar cada una de estas diez características esenciales del juego, o más simplemente la elección, el compromiso y la satisfacción, el adulto puede apoyar e influir en la experiencia de juego del niño, realizando cambios ambientales y eligiendo cuándo intervenir o responder al juego. niño; comprender el ciclo de juego ayudará a responder de manera adecuada (Grebenshchikova, 2017).

El ciclo de juego (a veces llamado proceso de juego) ayuda a explicar la naturaleza repetitiva y en desarrollo del juego. Según Donaldson (2019) “El ciclo de juego también muestra que el juego se puede interrumpir o alterar si se interrumpe el proceso. Cuando el niño experimenta una señal de juego "suficientemente buena", se involucrará, participará y continuará hasta que esté satisfecho” (p. 9). Por supuesto, el niño podría obtener un retorno de juego insatisfactorio y el juego acaban o se transforman en otra cosa; no todas las pistas de juego tienen éxito, ni todos los resultados de juego son apropiados. Sin saber más de este modelo, debería ayudar a los adultos a apoyar el juego de los niños, especialmente si se evalúan y reflexionan las respuestas que ofrece el adulto, idealmente con otros en el espacio de juego. Sin embargo, una comprensión detallada del proceso puede ayudar con la discusión para ayudar a mejorar nuestra respuesta a los juegos de los niños. (Donaldson, Lozy, & Galjour, 2019)

2.2.2. Desarrollo socioemocional

Las habilidades socioemocionales incluyen resolución de problemas, turnarse, empatía, toma de decisiones y construcción de relaciones. Todas estas habilidades y más son importantes para las relaciones presentes y futuras y el éxito académico. Si los niños tienen habilidades socioemocionales competentes, se convertirán en adultos más exitosos. Es fundamental que se promuevan las habilidades socioemocionales en los primeros años. Si el escenario no se establece a una edad temprana, muchos niños exhibirán comportamientos desafiantes. Los niños necesitan que se les enseñen formas apropiadas de comunicarse y manejar sus emociones (Ahmad, Peterson, Waldie, & Morton, 2019).

El desarrollo socioemocional es el desarrollo que ocurre en los niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad y que permite que un niño tenga relaciones de confianza tanto con adultos como con sus compañeros; ser capaz de expresar emociones de manera apropiada; y volverse independientes y cómodos para investigar su entorno hay cinco competencias socioemocionales básicas. Estos son: autoconciencia, conciencia social, autogestión, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estos son vitales para el bienestar de los niños pequeños. Las habilidades socioemocionales

incluyen la confianza en uno mismo, el establecimiento de metas, la empatía, la toma de decisiones responsable, la concentración, la persistencia, la atención, la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Ismail, Hashim, Anis, & Ismail, 2017).

Los niños son más capaces de interactuar con otros con éxito si tienen las herramientas para usar cuando surge un conflicto. La vida social de los niños no solo mejora si tienen competencia socioemocional, sino que también se ve afectado el rendimiento académico. Su actitud hacia la escuela es más positiva y demostrarán un mayor rendimiento académico. Construir relaciones de confianza proporciona seguridad al niño. Los niños se sentirán más cómodos haciendo preguntas, resolviendo problemas de forma independiente, probando nuevas actividades y expresándose verbalmente (Matte, Harvey, Stack, & Serbin, 2015).

2.2.2.1. Competencia social

La primera dimensión es la competencia social, que definimos como eficacia en interacciones sociales apropiadas para el desarrollo. Cada medida debe abordar una serie de habilidades específicas apropiadas para la edad que son cruciales para la eficacia social. En general, sin embargo, las habilidades específicas deben incluir elementos tales como cooperación, ayuda, capacidad para resolver conflictos (es decir, medidas que evalúan la efectividad en la interacción social). Los tipos de tareas que tipificarán estas características y las expectativas asociadas con ellas variarán con la edad (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick, & Lynch, 2014).

Durante este período de edad, comienzan a florecer muchos aspectos de la competencia social y emocional. Las interacciones de los niños con sus compañeros aumentan en frecuencia e importancia, pero las relaciones con los adultos siguen siendo importantes. Las relaciones con los compañeros también se vuelven más complejas, con una clara evidencia de amistades específicas y el estado de los compañeros. Al mismo tiempo, los niños se vuelven capaces de la prosocialidad, por lo que es crucial para ellos regular la excitación emocional que tan a menudo acompaña a la interacción con los compañeros (Graziano, Calkins, & Keane, 2011).

2.2.2.2. Apego

El apego comienza como la conexión profunda y duradera que se establece entre un niño y su cuidador durante los primeros años de vida. Esta capacidad de formar un vínculo positivo con el cuidador principal repercute a lo largo de la vida del niño y se convierte en la base de su capacidad para establecer relaciones cercanas con los demás. Además, las propiedades del apego infantil y del adulto son muy similares y muestran

características similares. Varias propiedades del apego se encuentran durante la primera infancia, la adolescencia e incluso en la edad adulta. "Comportamiento de búsqueda de proximidad" son los intentos de un individuo de permanecer dentro de un rango de protección autodefinido. Este rango se restringe durante situaciones de amenaza en las que se necesita una mayor proximidad a la figura de apego (Voicu, 2018).

Havighurst, Harley & Prior (2004), afirman que; en el fenómeno de la "base segura", la presencia de la figura de apego fomenta la seguridad y conduce a la exploración. La "protesta de separación" se manifiesta típicamente cuando existe una amenaza a la accesibilidad de una figura de apego que lleva a protestas e intenta evitar la separación. De hecho, los sentimientos de apego y la orientación hacia la figura de apego durante esos momentos de amenaza reflejan la cualidad del apego al que se hace referencia como "provocación por amenaza". (p. 430)

Los niños, así como las personas mayores, también intentan sustituir otras figuras como su base segura en ocasiones; cuando este intento no tiene éxito, incluso cuando la calidad del cuidado y la atención son equivalentes, la especificidad de la relación de apego, inaccesibilidad al control consciente, se refiere a cómo los sentimientos de apego y protesta por la separación persisten incluso después de la separación permanente (por ejemplo, la muerte) (Havighurst, Harley, & Prior, 2004).

Además, para algunas personas, se ha descubierto que el apego no decae por la habituación. La separación produce "persistencia", que puede identificarse con el sustento; sólo se calma lentamente y no desiste, pero, cuando se prolonga, se incorpora a una perspectiva desesperada. La última característica única de la relación de apego es la "insensibilidad al comportamiento de la figura de apego", donde el apego persiste incluso cuando el comportamiento de la figura de apego es abusivo. Este problema puede resultar en la asociación de sentimientos de ira o pifia con sentimientos de apego que pueden dar lugar a conflictos internos e interpersonales. La seguridad de las relaciones de apego parece ser el aspecto más importante del apego para el funcionamiento general (Jackson, Porter, Easton, & Blanchard, 2020).

2.2.2.3. Competencia emocional

Yang, Song, Doan, & Wang (2020), indican que; la competencia emocional, es la habilidad multifacética de ser consciente de las emociones propias y de los demás estratégicamente y de actuar sobre esta conciencia, negociar los intercambios interpersonales y regular la experiencia emocional. Los elementos constitutivos de la competencia emocional incluyen las habilidades para: expresar y

experimentar una amplia variedad de emociones bien moduladas, pero no incapacitantes (p. 415)

Regular la experiencia y expresión de la emoción cuando la experiencia emocional es demasiada o muy poca, o la expresión de las emociones interfiere con las metas intrapersonales o interpersonales de uno; y comprender las propias emociones, así como las de los demás son facultades que van desarrollando los niños (Yang, Song, Doan, & Wang, 2020).

Las medidas de evaluación recomendadas en todos los períodos de edad incluyen expresión y experiencia, regulación y comprensión de las emociones. Puede haber una cierta superposición entre las habilidades relacionadas con la competencia emocional y las asociadas con la competencia social, simplemente porque todos los aspectos del intercambio social involucran emoción (Anand & Kapoor, 2013).

Las habilidades de competencia emocional, como comprender las emociones de los demás, pueden apoyar la competencia social. Sin embargo, consideramos importante teórica y metodológicamente diferenciar los elementos de la competencia emocional de otras competencias porque son únicamente predictivos del funcionamiento interpersonal e intrapersonal óptimo. Además, no todas las competencias emocionales, por ejemplo, regular la experiencia interna de la emoción (en oposición a su expresión externa) o comprender la propia emoción, necesariamente se relacionan con la experiencia social (Hayashi, Karasawa, & Tobin, 2009).

Kuzik, Naylor, Spence & Carson, (2020), mencionan que; aunque el control de un niño de su nerviosismo en un recital de piano sirve para hacer una mejor "presentación de sí mismo " a la audiencia, a sus padres y a su maestra (a través de sus emociones mostradas), también sirve para un tema posiblemente más importante. función no relacionada con la interacción social, es decir, la de permitirle continuar funcionar bien durante el recital y sentirse seguro de sus habilidades después. (p. 61)

Identificar correctamente el nivel de ansiedad en uno mismo es probablemente un prerrequisito importante para una regulación emocional exitosa en el niño (Kuzik, Naylor, Spence, & Carson, 2020).

Algunos niños con un alto nivel de temperamento en la afectividad negativa pueden enojarse fácilmente en muchas situaciones. Otros que están en esta dimensión de temperamento también están ansiosos y temerosos en situaciones nuevas y se entristecen fácilmente. La rebeldía es un aspecto del temperamento asociado, entre otras cosas, con

la expresividad emocional positiva y el placer de alto nivel. El control esforzado es un aspecto del temperamento asociado con las habilidades para enfocar y cambiar la atención voluntariamente y para desviar la atención de la propia perspectiva para atender la de otro; puede considerarse fundamental para la regulación de las emociones. A pesar de estas asociaciones de temperamento con expresividad emocional y regulación, existen importantes distinciones entre las dos dimensiones. Por ejemplo, el aspecto reactividad del temperamento enfatiza la intensidad (p. Ej., Tiempo hasta la expresión máxima, frecuencia, duración, tiempo de recuperación) que parece ser un aspecto general de la personalidad y no se limita a emociones específicas (McCabe & Altamura, 2011).

2.2.2.4. Competencia auto-percibida

Según Jensen & Rasmussen (2017) “La autopercepción de la competencia es la evaluación que uno hace de las propias habilidades, incluida la evaluación que hace el niño de sus capacidades cognitivas, físicas y sociales, especialmente en comparación con las de los demás” (p. 36). Lógicamente, las evaluaciones de compañeros y profesores contribuyen a estas autoevaluaciones de habilidades y, por lo tanto, las evaluaciones de otros se asocian con la competencia autopercibida de los niños. Las autopercepciones son importantes porque influyen en la motivación y el desempeño de la tarea del niño (Jensen, Jensen, & Rasmussen, 2017).

La competencia autopercibida se distingue tanto de la autoestima como del autoconcepto. Específicamente, la autoestima es una evaluación afectiva global del yo y puede ser difícil de medir con una confiabilidad y validez psicométricas adecuadas debido al número de componentes evaluativos diferentes agrupados en un índice general. Existen algunas medidas con buenas propiedades psicométricas para evaluar la autoestima en niños, pero la literatura describe de manera convincente la mayor especificidad y poder predictivo de la "competencia autopercibida". El concepto de sí mismo, cuando se usa apropiadamente como término, se refiere a los componentes descriptivos que un niño usaría para responder a la pregunta "¿Quién soy yo?". Tales descripciones, aunque intrínsecamente interesantes y cambiantes a lo largo del tiempo, probablemente no sean tan relevantes como la competencia autopercibida para el estudio de las trayectorias de desarrollo social/emocional, especialmente cuando el objetivo es estudiar los efectos de una amplia gama de exposiciones sobre el desarrollo (Ismail, Hashim, Anis, & Ismail, 2017).

El temperamento se define como las diferencias individuales en reactividad y autorregulación que se asume que tienen una base constitucional; también "los fenómenos

característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluida su susceptibilidad a la estimulación emocional, su fuerza habitual y la velocidad de respuesta, y la calidad de su estado de ánimo predominante, estos fenómenos se consideran como dependientes de la estructura constitucional" (Voicu, 2018).

2.2.3. Teoría del juego social

El juego se ha definido como la manipulación intencional de objetos en la que los niños aprenden a practicar una amplia variedad de habilidades en su entorno social. El papel de las interacciones sociales con los demás impulsa el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños pequeños, y se ha incluido como un componente central de varios investigadores y teóricos destacados del desarrollo. La adquisición de habilidades sociales durante la primera infancia se produce de varias formas. A partir de la infancia, las interacciones entre padres e hijos proporcionan una base inicial de habilidades, que luego se refinan y se vuelven más complejas a través de la socialización con compañeros de la misma edad durante actividades recreativas y educativas (Grueneisen & Tomasello, 2019).

El juego social recíproco surge durante el primer año de vida de un bebé, con habilidades de atención conjunta que indican que un niño puede alternar la mirada o mostrar objetos con otros. Las habilidades de juego de la primera infancia incluyen la capacidad de solicitar espontáneamente, comentar o participar en conversaciones sociales espontáneas. A través de la práctica repetida del uso de estas habilidades, los niños aprenden patrones aceptables de comportamiento social y mejoran las habilidades de comunicación verbal y no verbal para refinar sus habilidades sociales. A medida que los niños comienzan la educación formal, aumentan las expectativas de comportamiento para las interacciones sociales con sus compañeros u otros adultos. En particular, el comienzo del jardín de infantes representa un hito significativo en el desarrollo y una transición para todos los niños pequeños. Este cambio incluye notablemente interacciones regulares en un entorno donde las reglas, rutinas, expectativas y actividades pueden diferir significativamente de las experimentadas anteriormente por los niños en la primera infancia o en el hogar (Toppe, Hardecker, & Haun, 2019).

En particular, el tiempo que se pasa en estrecha proximidad con compañeros de la misma edad aumenta sustancialmente, lo que requiere el uso repetido de las habilidades de competencia social de un niño para navegar estas interacciones. La competencia social es un término amplio que se usa para describir una variedad de habilidades necesarias

para interacciones interpersonales exitosas en entornos e individuos. La competencia social se ha definido de diversas formas como un constructo multidimensional que abarca las formas en que los individuos se comportan en contacto con otros, y como una variable compuesta utilizada para describir el ajuste social, el desempeño social y las habilidades sociales. Entre las características más comúnmente observadas de la competencia social se encuentran la cantidad de intercambios verbales entre pares, la participación mutua en juegos espontáneos y el refuerzo positivo. Los niños que demuestran una alta competencia social seleccionan estrategias de comportamiento apropiadas y efectivas, son aceptados entre sus compañeros y desarrollan amistades recíprocas a una edad temprana. Por el contrario, los niños que demuestran poca competencia social pueden ser muy agresivos con sus compañeros, socialmente retraídos o aislados, o rechazados o ignorados por sus compañeros (Prétôt, Gonzalez, & McAuliffe, 2020).

La falta de desarrollo de relaciones positivas con los compañeros en entornos de la primera infancia también se ha asociado con dificultades similares más adelante en la escuela primaria, un rendimiento académico reducido y una mala adaptación social en la adolescencia y la edad adulta. El juego cooperativo se utilizó para describir el estado de juego social más activamente comprometido, que consiste en una actividad grupal organizada con el propósito de lograr un objetivo común. Otros aspectos observables del juego cooperativo incluyen turnos mutuos entre compañeros y acciones coordinadas de varios pasos durante las actividades. El juego asociativo es la segunda categoría de juego socialmente interactivo y se describió como un estudiante que juega con otro niño usando materiales similares, pero sin un propósito u objetivo claramente observable para las interacciones. Aunque el juego asociativo puede incluir intercambios verbales y comentarios entre compañeros, las interacciones no están asociadas con una actividad compartida o un componente de una interacción social más compleja (Brunschwig & Callaghan, 2021).

La exposición frecuente y el compromiso con una variedad de compañeros proporcionan una base para la resolución de conflictos, el aprendizaje cooperativo y las habilidades organizativas; la participación social se vuelve más compleja y más beneficiosa para el desarrollo en los niveles más altos de la jerarquía. El juego cooperativo puede ser indicativo de niños que son muy agradables con sus compañeros, pero sin una intención individualista en su juego. El juego de simulación es importante tanto en el desarrollo infantil, implica fingir, el uso de la fantasía y la simulación, y el uso del simbolismo; es un comportamiento simbólico en el que “una cosa se trata de manera

lúdica como si fuera otra”; la simulación está cargada de sentimientos e intensidad emocional, de modo que el afecto se entrelaza con el juego de simulación, el juego como una forma natural de creatividad. La fantasía está involucrada en el juego de simulación, el juego es una expresión de la fantasía interna, la imaginación creativa se origina en el juego de los niños; el juego de simulación involucra: la capacidad de formar imágenes; habilidad para almacenar y recuperar imágenes formadas; poseer un almacén de imágenes; habilidad para recombinar e integrar estas imágenes como fuente de estimulación interna y divorciarlas de la realidad; y refuerzo para la recombinación hábil de imágenes. Creían que son los dos últimos procesos los que son exclusivos de las actividades de fantasía y juego. Los niños pequeños pueden diferenciar entre el juego imaginario y la realidad (Corbit, Dockrill, Hartlin, & Moore, 2022).

Al observar el comportamiento del juego de simulación, podemos ver la expresión de una serie de procesos cognitivos, procesos afectivos y procesos interpersonales. Los procesos cognitivos permiten la organización, la capacidad de contar una historia, con una secuencia de tiempo lógica e indicaciones de causa y efecto. Las narraciones pueden variar en la elaboración de detalles y complejidad. El pensamiento divergente en el juego se da como la capacidad de generar una serie de ideas, temas de historias y símbolos diferentes. El simbolismo en el juego aporta la capacidad de transformar objetos ordinarios (bloques, legos) en representaciones de otros objetos (p. ej., un bloque se convierte en un teléfono). La fantasía posibilita participar en el comportamiento de juego “como si” se estuviera en un tiempo y espacio diferente (Eriksson, Kenward, Poom, & Stenberg, 2021).

Los procesos afectivos del juego posibilitan la expresión de la emoción, la capacidad de expresar estados afectivos en una situación de juego simulado, se expresan afectos tanto positivos como negativos, por ejemplo, el niño expresa felicidad haciendo que una muñeca aplauda y salte de alegría. El juego incrementa la capacidad de expresar imágenes cargadas de afecto y temas de contenido en el juego, el niño construye una fortaleza con armas para prepararse para una batalla, esta es una ideación agresiva, aunque no esté ocurriendo una pelea real; los niños difieren en el rango de emociones y temas de contenido afectivo que expresan en el juego. El juego aporta comodidad y disfrute, la capacidad de experimentar placer y alegría en la situación de juego, también regula las emociones y modula el afecto. En la capacidad de contener y modular tanto las emociones positivas como las negativas, están implicados tanto los procesos cognitivos como los afectivos. La capacidad de integrar el afecto en un contexto cognitivo, el afecto se expresa

dentro de un contexto narrativo y cognitivo. Los procesos interpersonales de juego favorecen a la empatía, la expresión de preocupación por los demás, representación del yo y del otro, desarrolla la diferenciación entre uno mismo y el otro y la capacidad para confiar en los demás; también favorece la comunicación, de expresar ideas y emociones a los demás. El juego también permite refinar los procesos de solución de problemas y conflictos, el juego genera una tendencia a tratar de encontrar soluciones a los problemas que se presentan (Prétôt, Gonzalez, & McAuliffe, 2020).

2.2.4. Teoría del juego y aprendizaje social de Vygotsky

El factor social incide, facilita y acelera el desarrollo cognitivo del individuo. La personalidad del niño también se ve afectada por estos factores. Dependiendo de su nivel de desarrollo, el papel del entorno social es diferente y, en consecuencia, la modificación de la estructura mental es diferente en cada niño. Visto desde este punto de vista, los ambientes educativos de los niños preescolares deben traer y promover aquellas modalidades y estructuras que favorezcan el rol de interacción social entre ellos y los adultos (maestros, educadores) o sus pares más capaces. Aunque los factores biológicos constituyen las condiciones previas necesarias para que aparezcan y se desarrollen los procesos elementales naturales, los factores socioculturales también son importantes (Ameri, 2020).

El niño se desarrolla a partir de su interacción con la sociedad, las funciones cognitivas son un producto de la interacción social. El aprendizaje humano significa una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los niños ingresan gradualmente en la vida intelectual de las personas que los rodean, con base en los conceptos principales de la teoría sociocultural, la mente humana está mediatizada, el entorno sociocultural confronta a los niños con un conjunto diverso de tareas y preguntas. En etapas tempranas, el niño depende completamente de otras personas, especialmente de los padres, quienes inician sus decisiones mientras le indican qué hacer, cómo hacerlo y qué no hacer. Inicialmente, estos se realizan a través del lenguaje, que juega un papel importante en la forma en que el niño se adapta a la herencia social (Casey, Heller, Gee, & Cohen, 2019).

El niño recibe el conocimiento inicialmente a través de los contactos e interacciones con las personas, y luego asimila este conocimiento agregando los valores personales en él. Este paso de lo social a las cualidades personales, no es una simple imitación sino una transferencia de lo aprendido de la interacción a los valores personales. Los niños no solo copian lo ofrecido por los maestros, sino que también lo transforman durante el proceso de aprendizaje. Según esta teoría, la interacción entre maestros y niños

tiene una naturaleza dinámica y el aprendizaje ocurre como resultado de esta interacción. Las interacciones exitosas son aquellas durante las cuales se ayuda a los niños a terminar nuevas tareas (Eisenberg, 1981).

El desarrollo de la competencia es producto de una interacción dinámica continua entre el niño en desarrollo y la experiencia proporcionada por la familia y el contexto social del niño. Los resultados competentes (p. ej., relaciones sociales positivas, comportamiento prosocial dentro del grupo de pares, rendimiento escolar) son el resultado de interacciones complejas entre el entorno (es decir, las demandas situacionales), el fenotipo (es decir, el comportamiento del niño) y el genotipo (es decir, los genes) (Marginson & Dang, 2017).

La aceptación por parte de los compañeros (ambiente) puede traer sentimientos positivos al niño y aumentar el sentido de autoestima y seguridad. Si los compañeros rechazan a un niño y las interacciones con los compañeros conducen a la expresión de emociones negativas o un comportamiento agresivo por parte del niño, el funcionamiento familiar puede verse afectado. Por lo tanto, el nuevo conocimiento cognitivo social proporcionado por el grupo de pares se correlaciona con el genotipo del niño, pero perturba las interacciones familiares (Newman, 2018).

La competencia también es el aprendizaje de reglas sociales y comportamientos normativos a través de la imitación de comportamientos de adultos o compañeros. A modo de ejemplo, los profesores pueden premiar comportamientos prosociales en el aula que fomenten el mismo patrón de comportamientos a otros estudiantes; por lo tanto, los estudiantes aprenden de las respuestas observadas en este entorno. Este modelo ofrece oportunidades educativas y de desarrollo de la competencia social. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky (es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño y el nivel más alto de desarrollo potencial bajo la guía de un adulto o de un compañero) es un ejemplo de lo que los niños pueden aprender de otros para desarrollar competencia social y cognitiva. Las estrategias para mejorar la competencia desde este punto de vista pueden incluir la construcción de la autoeficacia y la adaptación a nuevos desafíos (Zhang, Wang, & Guo, 2018).

Los resultados competentes son una interacción compleja entre los valores y creencias sociales y familiares, los comportamientos apropiados en la familia y las estructuras de conocimiento y los procesos de información dentro del niño. La competencia emocional es un fenómeno complejo que consiste en habilidades distintas pero interrelacionadas que incluyen la comprensión y la regulación de las emociones. La

comprensión de las emociones se define como la capacidad de un niño para comprender que la experiencia emocional interna y la expresión del afecto externo no necesariamente se corresponden entre sí. Esto es evidente por la investigación sobre las reglas de visualización. El alcance de las reglas de exhibición depende de las convenciones sociales y familiares. Las reglas de exhibición comunes implican intensificar las demostraciones emocionales que son socialmente deseadas, pero que no se sienten internamente, o minimizar la demostración emocional cuando es socialmente inapropiado (Daneshfar & Moharami, 2018).

La regulación de las emociones incluye tanto la capacidad del niño para manejar la expresión emocional (es decir, mostrar reglas) como la excitación emocional; la variedad de habilidades sociales requeridas para la regulación de las emociones son: conciencia de los estados emocionales de uno, capacidad para identificar las emociones de otras personas, habilidades para llevar las convenciones culturales a las respuestas emocionales, habilidad para apreciar los estados emocionales de los demás, comprensión de las reglas de visualización y comprensión de que nuestras emociones influyen en los demás. Para comprender cómo las habilidades de competencia emocional influyen en las relaciones interpersonales, describimos los marcos teóricos del desarrollo socioemocional de los niños y los hallazgos empíricos que respaldan estos procesos desde el preescolar hasta la niñez media. Para empezar, la teoría de la mente apunta al surgimiento de la comprensión de los niños de las intenciones de los demás (por ejemplo, atención selectiva a ciertos objetos ignorando otros) (Barnett, 2019).

La atención conjunta es un fenómeno cognitivo social, en el que, aunque el niño y el adulto atienden algo en común, el niño ha desarrollado la capacidad de monitorear la atención y las intenciones de la otra persona hacia cualquier objeto en particular. A medida que el niño adquiere estas habilidades de percepción, las habilidades sociales y comunicativas continúan evolucionando. La adquisición del lenguaje (p. ej., símbolos léxicos, estructuras gramaticales) y el continuo de episodios de atención conjunta contribuyen al desarrollo de la competencia emocional. Las interacciones de juegos de simulación también pueden explicar un entorno que fomente resultados competentes tempranos. Durante el juego de simulación, los niños pueden fingir que una cosa es otra, o pueden fingir la identidad real del objeto en mente, o ambas cosas (p. ej., fingir que un automóvil es un avión). No obstante, fuera de las situaciones ficticias, existe una tendencia a ver un objeto como dos cosas a la vez. Estos estados mentales durante el juego de simulación parecen ser áreas de competencia especial (Carpendale & Lewis, 2004).

2.3. Marco conceptual

Conciencia de sí mismo, es cuando el niño se conoce, valora y comprende cómo piensa y siente. Puede identificar y describir sus creencias, valores y sentimientos, y sentirse bien con sí mismos, sus fortalezas y sus limitaciones, puede aprender de manera más efectiva y participa en interacciones positivas con los demás (Askeland D., 2019).

Autorregulación, es cuando el niño puede manejar la forma en que expresa sus emociones, afrontar y cambiar los sentimientos difíciles e incómodos, y aumentar y potenciar los sentimientos positivos y agradables. Cuando tiene estrategias para expresar sus sentimientos de manera positiva y para ayudarse a lidiar con los sentimientos difíciles y a sentirse más positivo y cómodo, puede concentrarse mejor, comportarse de manera más apropiada, establecer mejores relaciones y proceder de manera más cooperativa y productiva con quienes los rodean (Bondar, 2020).

Motivación, es cuando el niño trabajar hacia objetivos y es persistente, resiliente y optimista. Cuando puede fijarse metas, elaborar estrategias efectivas para alcanzarlas y responder eficazmente a los reveses y las dificultades, puede abordar las situaciones de aprendizaje de una manera positiva y maximizar su capacidad para alcanzar su potencial (Goldstein T, Lerner M., 2017).

Empatía, es cuando el niño comprende los pensamientos y sentimientos de los demás, valora y apoyar a los demás. Cuando puede comprender, respetar y valorar las creencias, valores y sentimientos de otras personas, puede ser más eficaz a la hora de establecer relaciones y aprender de otras personas (Grebenshchikova, 2017).

Habilidades sociales, es la capacidad del niño para construir y mantener relaciones, resolver problemas, incluidos los interpersonales. Cuando tiene una estrategia para formar y mantener relaciones, y para resolver problemas y conflictos con otras personas, tiene las habilidades que pueden ayudarlo a lograr todos estos resultados de aprendizaje (Humphries L, 2016).

Percepciones personales, son las creencias propias del niño sobre si pueden o no realizar una tarea, incluido el autoconcepto actual de la capacidad y la autoeficacia esperada en el futuro (Graziano, Calkins, & Keane, 2011)

Juego activo, es el juego que requiere un compromiso mental, verbal o físico activo con personas, objetos o ideas. Los niños son agentes activos en su entorno. Exploran y descubren cómo comunicarse y responder a eventos y personas a su alrededor. El juego puede ser físicamente activo, utilizando el cuerpo para el movimiento o el compromiso activo con el entorno físico. También puede involucrar actividad mental,

como en juegos dramáticos o con palabras. A menudo están involucradas tanto la actividad física como mental (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, & Chao, 2020)

Juego significativo, es el juego que tiene sentido para el jugador porque se relaciona con experiencias reales y significativas para él, pero el significado no siempre es claro para un observador. El juego de los niños refleja lo que han visto y oído, así como lo que saben y pueden hacer. El juego también proporciona el contexto para desarrollar y ampliar el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los niños de una manera que tenga sentido para ellos (Riede F, Johannsen N, Högberg A, Nowell A, Lombard M., 2018)

Juego simbólico, es el juego que incluye elementos de fantasía, donde las personas, los objetos y las ideas pueden tratarse como si fueran otra cosa. Los niños a menudo fingen e imaginan cuando juegan. Dentro del juego, las personas y los objetos se utilizan como símbolos para otras personas y objetos. El juego permite a los niños: transformar la realidad en representaciones simbólicas del mundo; experimentar con los significados y reglas de la vida seria; y probar diferentes ideas, sentimientos y relaciones con las personas (Bondar, 2020)

Juego autónomo, es el juego que tiene una estructura creada por el jugador para satisfacer sus necesidades y deseos. Los jugadores eligen no solo si jugar o no jugar, sino cómo jugar, y ese es el significado de la afirmación de que el juego es autodirigido. Los niños establecen las reglas del juego mientras dan forma al juego a medida que avanzan, cambian los personajes, eventos, objetos y ubicaciones, y dirigen sus propias acciones durante el juego (Goldstein T, Lerner M., 2017).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

La relación entre el juego y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

3.2. Hipótesis específicas

H_{e1}: La relación entre el juego en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la **actividad física activa**; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

H_{e2}: La relación entre el juego en referencia al **manejo del material** y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia al **manejo del material**; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

H_{e3}: La relación entre el juego en referencia a la **actuación** y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la **actuación**; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

H_{e4}: La relación entre el juego en referencia a la **participación** y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la **participación**; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

3.3. Variables

Variable independiente:

- Juego infantil

Variable dependiente:

- Desarrollo socioemocional

Variables sociodemográficas:

(Son variables que caracterizan a la población objetivo; y que además pueden afectar el comportamiento de las variables objeto de estudio)

- Edad de los niños
- Edad de las madres
- Nivel de instrucción de las madres
- Estado civil de las madres
- Ocupación de las madres
- Número de hijos de las madres

3.3.1. Operacionalización de variables

Variable 1: Juego infantil

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	TIPO DE VARIABLE	ESCALA
JUEGO INFANTIL	Son todas las actividades placenteras, libres, espontáneas y de participación activa realizadas por el niño	Actividad física activa	Es el movimiento corporal y espacial, libre y espontáneo que efectúa el niño al jugar	Movimientos, acrobacias, fuerza	Cualitativo ordinal	Ordinal convertido a escala de razón/proporción por la asignación de valores numéricos a las opciones de respuesta de la escala y por los baremos
				Interés y enorgullecimiento		
		Manejo del material	Es la forma en que el niño utiliza diversos objetos y materiales para dinamizar el juego	Control motor fino		
				Diseños y construcciones		
				Resultado obtenido		
				Tiempo enfocado en algo		
		Actuación	Es la forma en que el niño representa el mundo mediante el juego, recurre a la imitación, simulación y dramatización	Representación de la realidad		
				Personificación de emociones		
		Participación	Es el modo en que el niño interactúa con los demás, la frecuencia en que incurre en determinando tipo de juego	Acciones cooperativas y organizadas		
				Control de actividades y turnos		
				Sentido humorístico		
				Diversidad de expresiones		

Variable 2: Desarrollo socioemocional infantil

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	TIPO DE VARIABLE	ESCALA
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL	Es la adquisición de la capacidad para comprender y controlar su estado emocional por parte del niño y tener aptitudes para forjar amistades	Competencia social	Son las aptitudes para generar y conservar reacciones positivas y gratificantes con los demás	Ofrece ayuda	Cualitativo ordinal	Ordinal convertido a escala de razón/proporción por la asignación de valores numéricos a las opciones de respuesta de la escala y por los baremos
				Tiene participación colectiva		
				Invita a participar a otros		
				Inicia conversaciones		
				Coopera con otros niños		
				Ser cordial y amistoso		
				Sensible a los sentimientos		
				Acepta a otros		
				Es bromista		
		Apego	Es forjar vínculos afectivos estables con personas próximas	Acepta consuelo		
				Es alegre y juguetón		
				Dispuesto a hablar		
				Abraza a padres y familiares		
				Pide que lo abracen		
				Independiente de su madre		
		Competencia emocional	Es reconocer sus estados emocionales y poder controlarlos	Se encariña con otros		
				Reconoce sus emociones		
				Expresa emociones gestualmente		
				Identifica hechos que lo entristecen		
				Identifica situaciones que lo alegran		
				Identifica hechos que lo enojan		
Identifica hechos que le asustan						
Identifica emociones de otros						
Acepta cuando pierde						
Controla ira						
Controla euforia						
Esperar su turno						

		Competencia autopercebida	Es creer en la posesión de cualidades positivas y favorables y poder manifestarlas	Afirma ser bueno		
				Menciona cualidades		
				Manifiesta lo que le gusta		
				Opina		
				Habla sin temor		
				Demuestra entusiasmo		
				Dice lo que quiere ser		
				Se esfuerza		
				Asume responsabilidades		

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Método de investigación

La investigación realizada se ajustó a los requerimientos del método científico; es objetiva, debido a que se recolectaron datos de forma genuina, como se presentaban en la realidad evitando todo tipo de interferencias subjetivas. Es verificable, si se repiten los procedimientos realizados se obtendrán los mismos resultados. Es racional, los planteamientos, argumentos y afirmaciones enunciadas poseen coherencia lógica y racional. Es empírico, se basa en datos recogidos de la realidad objetiva por medio de las impresiones sensibles (Bernal C, , 2016).

Según Popper K (1980) “El principio de falsabilidad; asume el axioma, que la validez de los resultados es provisional hasta que surjan evidencias contradictorias” (p. 231); en esta investigación nos hemos ajustado a este principio.

4.1.1. Métodos generales

Este trabajo científico empleó al método inductivo; porque se tuvieron casos particulares de niños que juegan y tienen determinado desarrollo socioemocional y en base a estas observaciones se buscaron hacer generalizaciones válidas que podrían ser aplicables a otros grupos poblacionales con características similares (Neuman L, 2014).

4.1.2. Método específico

Se utilizaron métodos estadísticos – inferenciales. De acuerdo a Martínez M, Briones R, Cortés J, (2013) “cuando se trabajan con datos de una muestra sobre los cuales se deben de hacer múltiples análisis estadísticos y efectuar generalizaciones se deben de recurrir a métodos inferenciales para poder aproximarnos a valores poblacionales” (p. 372)

4.2. Tipo de investigación

La investigación efectuada fue: aplicada, cuantitativa, transversal, observacional.

Aplicada, porque los resultados generados encontraron el vínculo entre dos variables con la finalidad de plantear posibles formas de controlar el efecto por medios del control de la variable causal. El estudio tiene una orientación contextual hacia la mejora del desarrollo socio emocional mediante la modulación del juego infantil (Bernal C, , 2016).

Cuantitativa, porque al grado en que se manifiestan las variables, se le asignaron valores numéricos para poder tener un procesamiento más objetivo y exacto; además se trabajó con variables bien definidas que sólo representan un segmento limitado de la realidad (Martínez M, Briones R, Cortés J., 2013).

Transversal, los datos fueron recogidos una sola vez (Carrasco S, 2006).

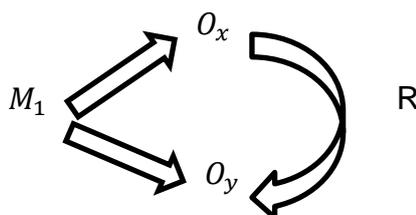
Observacional, no se incurrió en ningún tipo o forma de manipulación de las variables; se registraron los hechos tal como se presentaban en la realidad (Argimon J, Jiménez J., 2004).

4.3. Nivel de la investigación

La investigación realizada es del nivel correlacional. Según Carrasco S, (2006) “Un estudio es correlacional si se tienen dos variables sobre las cuales se determina el grado en que las modificaciones de una variable, le afecta a la otra variable” (p. 251). En la investigación no se pudo establecer una relación causal, además se considera que el vínculo de las variables se debe a algún mecanismos causal y no casual.

4.4. Diseño de investigación

La investigación efectuada, posee características específicas que la sitúan como descriptiva correlacional (Sanchez H, Reyes C., 2017); se puede diagramar de la siguiente manera:



Donde:

O_x = Conjunto de observaciones sobre el juego infantil

O_y = Conjunto de observaciones sobre el desarrollo socioemocional infantil

R = Correspondencia entre ambas variables.

M_1 = Grupo muestral único

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

La población sobre la que se realizó la investigación fueron 195 niños de 4 y 5 años y sus madres, los niños estaban matriculados en la institución educativa de nivel

inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 y que además cumplían con los criterios de inclusión y exclusión que se detallan a continuación:

4.5.1.1. Criterios de inclusión

1. Niños de 4 y 5 años cuyas madres consintieron la participación voluntaria de sus hijos y de ellas mismas, por medio de la firma del consentimiento informado.
2. Niños de 4 y 5 años que asistían de forma regular a las actividades de la institución.
3. Niños de 4 y 5 años que vivían en el área metropolitana de Huancayo.
4. Niños de 4 y 5 años en los que se hubiera reportado algún problema psicológico que pueda dificultar su desarrollo.

4.5.1.2. Criterios de exclusión

1. Niños de 4 y 5 años cuyas madres no daban la colaboración necesaria en la realización del estudio.
2. Niños de 4 y 5 años que padecían algún tipo de problema físico que podría dificultar su desarrollo.
3. Niños de 4 y 5 años que hubieran tenido algún problema de desarrollo y se encuentren llevando una terapia.

4.5.2. Muestra

Se ha recurrió a la fórmula de tamaño muestral para un solo grupo por proporciones, para conocer el número de integrantes se calculó el tamaño muestral (Dawson B, 2005).

Las madres y sus niños que fueron parten de la muestra se eligieron por medio del muestreo aleatorio simple, en donde cualquier elemento de la población tenía la misma probabilidad que los otros de ser elegido; esto garantizó que la muestra sea representativa (Wayne D, 2014).

La siguiente ecuación, representa a la expresión matemática que define el tamaño muestral por proporciones para un solo grupo.

$$n = \frac{N * p * q * (Z_{\alpha})^2}{e^2 (N - 1) + p * q * (Z_{\alpha})^2} \dots \dots \dots \text{(Ecuación 01)}$$

Donde:

- $\frac{Z\alpha}{2}$: Z correspondiente al nivel de confianza elegido, que para el estudio será de 95% (1.96).
- p : Proporción de niños de 2 a 5 años con un adecuado juego y con un buen desarrollo socioemocional (83 % según, Duch H, Marti M, Wu W, 2019)
- q : Proporción de niños de 2 a 5 años con un adecuado juego y con un mal desarrollo socioemocional (17 %)
- e : Error de estimación será de 0.05.

Resolviendo:

$$n = \frac{195 * 0.83 * 0.17 * (1.96)^2}{0.05^2 * (195 - 1) + 0.83 * 0.17 * (1.96)^2}$$

$$n = \frac{195 * 0.1411 * 3.841}{0.0025 * (194) + 0.1411 * 3.841}$$

$$n = \frac{105.699}{0.485 + 0.542}$$

$$n = \frac{105.699}{1.027}$$

$$n = 102.92$$

$$n = 103$$

Para prevenir posibles pérdidas de elementos de la muestra por diversos motivos, se consideró a 105 niños de 4 y 5 años y sus madres, matriculados en la institución educativa de nivel inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1. Para valorar el juego infantil

Se utilizó como técnica la observación y como instrumento una tabla de cotejo estructurado denominado “Escala de Juego de Susan Knox” que es una traducción del “Knox Play Scale”, elaborado por Susan Knox; en el 2008 (Knox S, 2008). El instrumento contiene 12 ítems que se corresponden con una escala tipo Likert, el cuestionario se divide en cuatro subescalas que valoran: actividad física activa con 2 ítems (1 y 2), manejo del material con 4 ítems (3 al 6), actuación con 2 ítems (7 al 8) y participación con 4 ítems (9 al 12). Para cada uno de los ítems se depara las siguientes

alternativas de respuesta: nunca = 0, a veces = 1, de forma regular = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4.

Para dar interpretación a los resultados, se suman los valores de cada uno de los ítems y se detalla de la siguiente manera: de 0 – 9 = muy mala conducta de juego, de 10 – 18 = mala conducta de juego, de 19 – 27 = regular conducta de juego, de 29 – 36 = buena conducta de juego y de 37 – 48 = muy buena conducta de juego.

Como el instrumento utilizado en la investigación es una traducción de un instrumento en inglés, fue necesario efectuar una prueba piloto en 30 estudiantes de la institución educativa inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo, con esos datos se realizó un análisis factorial para comprobar su validez por constructo y se calculó el alfa de Cronbach para verificar su confiabilidad; de forma previa se recurrió a 4 expertos para corroborar la validez de contenido, los expertos fueron licenciados en educación inicial con grado de magíster.

4.6.2. Para valorar el desarrollo socioemocional infantil

Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado denominado “Test de desarrollo socioemocional en el preescolar”, que es una traducción y adaptación del “Kindergarten Socio-Emotional Development Assessment Scale” elaborado por Brenchley J, en el 2017 (Brenchley J, 2017). El instrumento contiene 36 ítems que se corresponden con una escala tipo Likert, el cuestionario se divide en cuatro subescalas que valoran: competencia social con 9 ítems (1 al 9), apego con 7 ítems (10 al 16), competencia emocional con 11 ítems (17 al 27) y competencia autopercebida con 9 ítems (28 al 36). Para cada uno de los ítems se ofrecen las siguientes alternativas de respuesta: nunca = 0, a veces = 1, de forma regular = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4.

Para dar interpretación a los resultados, se suman los valores de cada uno de los ítems y se detalla de la siguiente manera: de 0 a 28 = muy bajo desarrollo socioemocional, de 29 a 57 = bajo desarrollo socioemocional, de 58 a 86 = mediano desarrollo socioemocional, de 87 a 115 = buen desarrollo socioemocional y de 116 a 144 = muy buen desarrollo socioemocional.

Como el instrumento utilizado en la investigación es una traducción de un instrumento en inglés, fue necesario efectuar una prueba piloto en 30 estudiantes de la institución educativa inicial N° 300 “Ocopilla” Huancayo, con esos datos se realizó un análisis factorial para comprobar su validez por constructo y se calculó el alfa de

Cronbach para verificar su confiabilidad; de forma previa se recurrió a 4 expertos para corroborar la validez de contenido, los expertos fueron licenciados en educación inicial con grado de magíster.

4.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

4.7.1. Procesamiento descriptivo de datos

Los datos recolectados, fueron revisados y registrados en una base de datos en el programa Microsoft office Excel 2021, que luego fue exportado al programa estadístico SPSS v.25 para Windows para su análisis.

Para determinar el nivel de juego realizado, se sumaron los puntajes obtenidos y se agruparon los casos según los baremos preestablecidos, luego se construyeron tablas de frecuencia y gráficos de barras de forma global y para cada una de las dimensiones, se calcularon estadísticos descriptivos y se buscaron variaciones para cada una de las variables de contraste.

Para establecer el estado del desarrollo socioemocional, se sumaron los puntajes obtenidos y se agruparon los casos según los baremos preestablecidos, luego se construyeron tablas de frecuencia y gráficos de barras de forma global de forma global y para cada una de las dimensiones, se hallaron estadísticos descriptivos y se indagaron diferencias para cada una de las variables de comparación.

4.7.2. Procesamiento inferencial de datos

La asociación entre el juego y el desarrollo socioemocional fue calculada por medio del coeficiente de correlación “r de Spearman”; como este resultado se obtuvo con datos muestrales; se debió de recurrir a métodos de inferencia estadística; por lo que primero utilizamos el “p value” o significancia bilateral (menor a 0.05); luego utilizamos la prueba t para correlaciones. Como estos métodos estadísticos son paramétricos, de forma previa se tuvo que comprobar la normalidad de los datos; también se tuvo cuidado en que, en las escalas de medición utilizadas preexista el cero absoluto como representación de la ausencia total de la característica valorada.

4.7.3. Procedimiento seguidos para probar las hipótesis

- Se establecieron hipótesis nula y la alterna (H_0, H_1) de forma general y para cada una de las dimensiones de la primera variable.
- Se comprobó la normalidad de los datos.
- Se eligió el tipo de prueba utilizar.

- Se definió un nivel de confianza ($\alpha = 0.05$)
- Se fijó el valor de prueba, de acuerdo a la tabla.
- Se realizaron los cálculos para la prueba “t” que se comparó con el valor de la prueba “t” tabular.
- Se interpretó el resultado.

4.8. Aspectos éticos de la investigación

La investigación se efectuó bajo las disposiciones éticas para la investigación científica establecidas por la universidad:

Art. 27°. Principios que rigen la actividad investigativa

Consentimiento informado, la participación de las madres dependió de su decisión personal libre e informada; se ha garantizado la comprensión de las madres de todos los procedimientos e implicancias de la investigación; la decisión autónoma de participación fue consignada con la firma del consentimiento informado.

Beneficencia, la participación de las madres en el estudio, nos dio la oportunidad de darles recomendaciones sobre la forma en que puedan involucrar a sus hijos en los diferentes tipos de juego; además se garantizó que la investigación sea metodológicamente correcta de manera que los resultados y las recomendaciones que deriven de ella serán beneficiosas a las madres y a la población.

No maleficencia, se garantizó que la investigación no provoque daño alguno a la salud física o mental de las madres participantes; también se garantizó que no se dañará la reputación o la dinámica familiar o comunitaria de las personas involucradas en la investigación.

Responsabilidad, las investigadoras asumen todas las consecuencias generadas por las actividades realizadas en la ejecución del estudio; los riesgos y beneficios fueron distribuidos por igual entre los participantes; no se incidió en ningún tipo de discriminación, se procuró dar orientaciones válidas y efectivas a las madres sobre aspectos vinculados a la crianza de sus hijos.

Art. 28°. Normas de comportamiento ético de quienes investigan

Rigor científico, la investigación se efectuó bajo las prerrogativas del método científico, se eliminó todo tipo de subjetividades y se basa en datos empíricos recolectados mediante instrumentos válidos y confiables.

Comportamiento ético, en la investigación no se incidió en ningún tipo de malas prácticas científicas que contradigan los propósitos del método científico y de la ciencia en general; no se incurrió en plagio, falsa autoría, fabricación de datos,

manipulación de resultados u omisión de referencias. Las investigadoras no se favorecieron impropriamente de la disposición de las madres por colaborar con la investigación, la aplicación de los instrumentos fue de manera eficiente para evitar la pérdida de tiempo.

Confidencialidad, la información declarada por las madres y obtenida en la evaluación de sus hijos, fue manejada de manera confidencial solo por las investigadoras, para evitar cualquier tipo de comentario que provoque algún tipo de daño moral a las madres y sus hijos.

La investigación efectuada cumplió con las normas institucionales, nacionales e internacionales que regulan la investigación científica.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Descripción de los resultados

5.1.1. Características de los niños y sus madres

Tabla 1

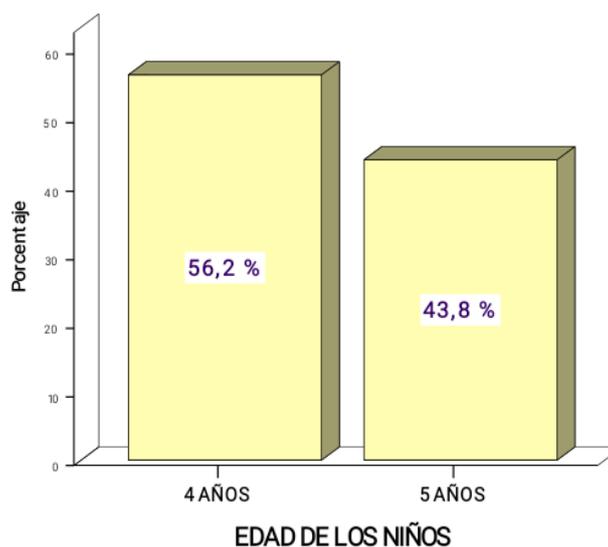
Edad de los niños de la I.E. N°300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
4 AÑOS	59	56,2
5 AÑOS	46	43,8
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 1

Edad de los niños de la I.E. N°300 "Ocopilla"



*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 1, Figura 1, se observa que; de 105(100 %), 59(56.2 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla", tienen una edad de 4 años.

Tabla 2

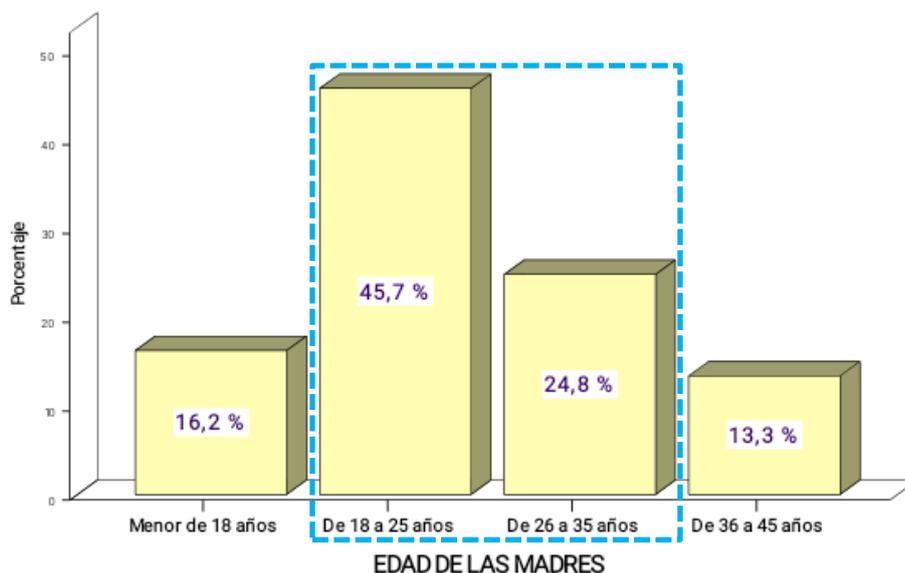
Edad de las madres de los niños de I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MENOR DE 18 AÑOS	17	16,2
DE 18 A 25 AÑOS	48	45,7
DE 26 A 35 AÑOS	26	24,8
DE 36 A 45 AÑOS	14	13,3
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 2

Edad de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 2, Figura 2, se observa que; de 105(100 %), 74(70.5 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; tienen madres con una edad de, entre 18 y 35 años.

Tabla 3

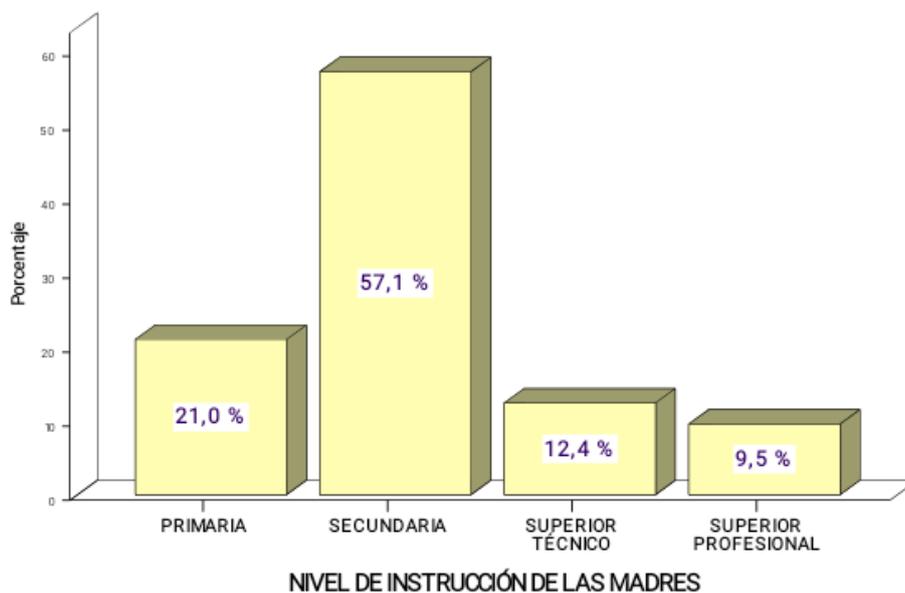
Nivel de instrucción de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
PRIMARIA	22	21,0
SECUNDARIA	60	57,1
SUPERIOR TÉCNICO	13	12,4
SUPERIOR PROFESIONAL	10	9,5
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 3

Nivel de instrucción de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 3, Figura 3, se observa que; de 105(100 %), 60(57.1 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; tienen madres con un nivel de instrucción de secundaria.

Tabla 4

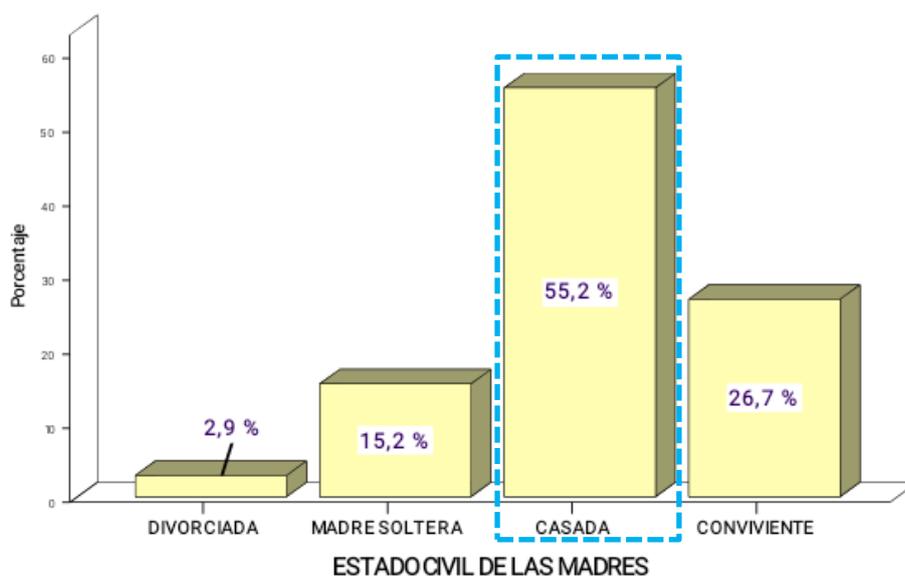
Estado civil de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
DIVORCIADA	3	2,9
MADRE	16	15,2
SOLTERA		
CASADA	58	55,2
CONVIVIENTE	28	26,7
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 4

Estado civil de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 4, Figura 4, se observa que; de 105(100 %), 58(55.2 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; tienen madres casadas.

Tabla 5

Ocupación de las madres de los niños de la I.E. N° 300 “Ocopilla”

	Frecuencia	Porcentaje
AMA DE CASA	21	20,0
COMERCIANTE	33	31,4
PRODUCTORA	22	21,0
INDEPENDIENTE		
TRABAJADORA DE EMPRESA ESTATAL	18	17,1
TRABAJADORA DE EMPRESA PRIVADA	11	10,5
Total	105	100,0

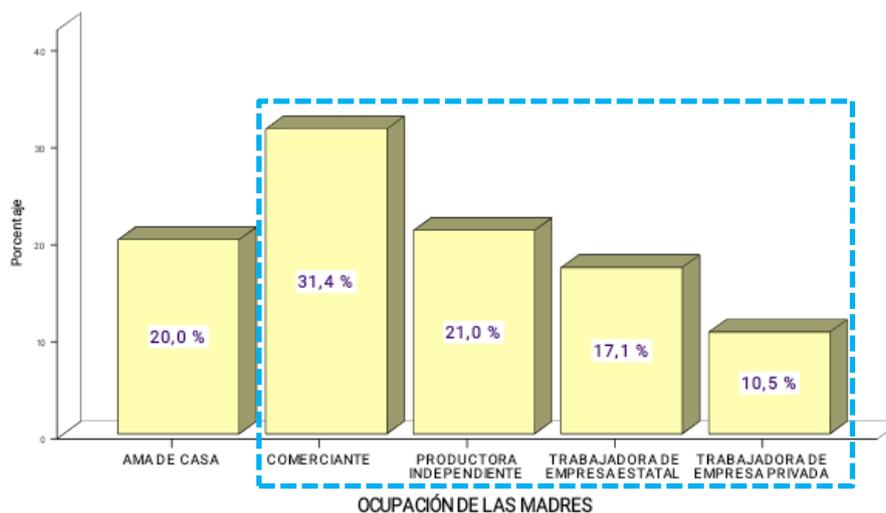
Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

FIGURA 5: OCUPACIÓN DE LAS MADRES DE LOS NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 300 “OCOPILLA”; HUANCAYO - 2021

Figura 5

Ocupación de las madres de los niños de la I.E. N° 300 “Ocopilla”



Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

Interpretación: En la Tabla 5, Figura 5, se observa que; de 105(100 %), 84(80.0 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla”; tienen madres con algún tipo de ocupación laboral.

Tabla 6

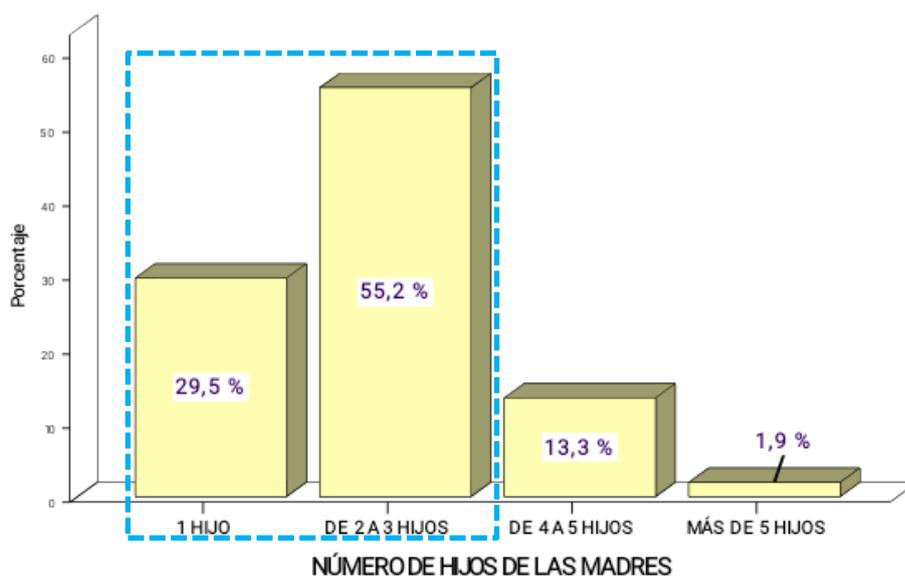
Número de hijos de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
1 HIJO	31	29,5
DE 2 A 3 HIJOS	58	55,2
DE 4 A 5 HIJOS	14	13,3
MÁS DE 5 HIJOS	2	1,9
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 6

Número de hijos de las madres de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 6, Figura 6, se observa que; de 105(100 %), 89(84.7 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; son hijos de madres que tienen de 1 a 3 hijos.

5.1.2. Características del juego infantil

Tabla 7

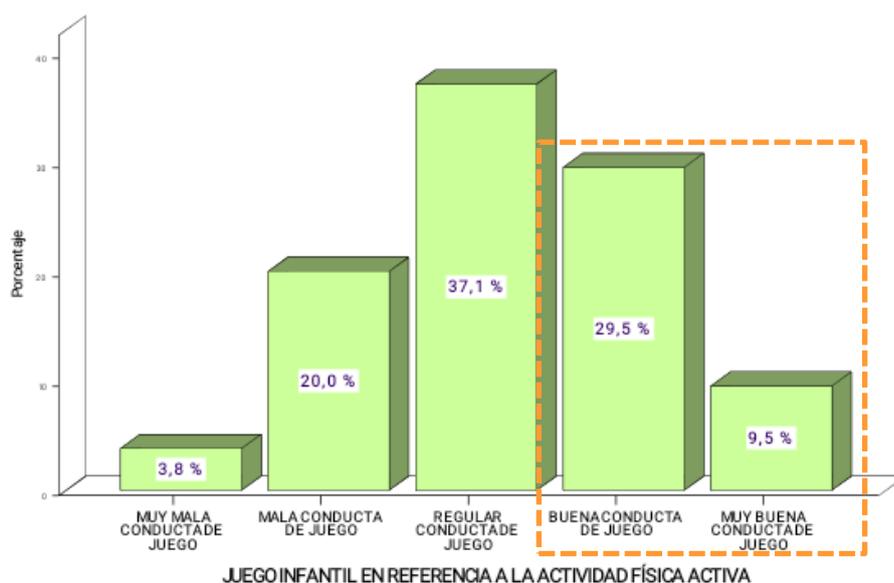
Juego en referencia a la actividad física activa de los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALA CONDUCTA DE JUEGO	4	3,8
MALA CONDUCTA DE JUEGO	21	20,0
REGULAR CONDUCTA DE JUEGO	39	37,1
BUENA CONDUCTA DE JUEGO	31	29,5
MUY BUENA CONDUCTA DE JUEGO	10	9,5
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 7

Juego en referencia a la actividad física activa de los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 7, Figura 7, se observa que; de 105(100 %), 41(39.0 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen una conducta de juego en referencia a la **actividad física activa** buena o muy buena.

Tabla 8

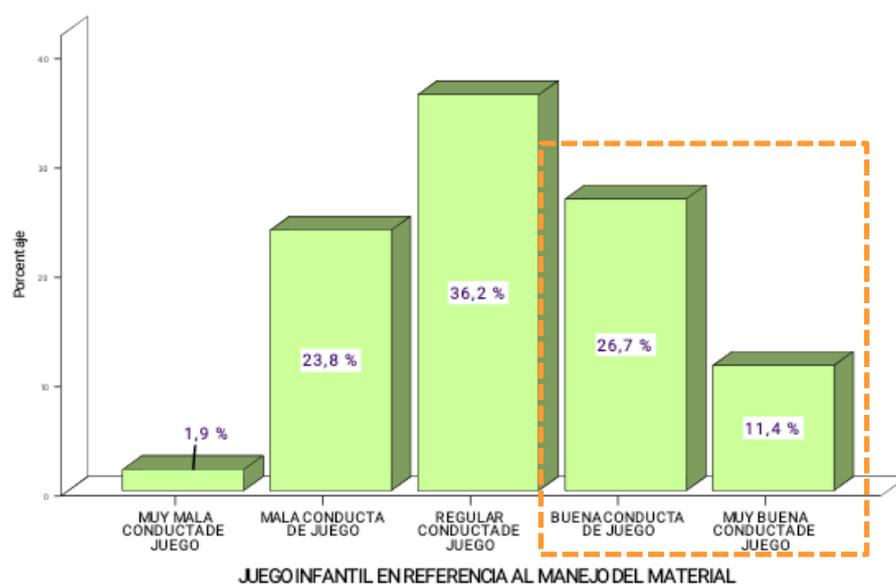
Juego en referencia al manejo del material de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALA CONDUCTA DE JUEGO	2	1,9
MALA CONDUCTA DE JUEGO	25	23,8
REGULAR CONDUCTA DE JUEGO	38	36,2
BUENA CONDUCTA DE JUEGO	28	26,7
MUY BUENA CONDUCTA DE JUEGO	12	11,4
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 8

Juego en referencia al manejo del material de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 8, Figura 8, se observa que; de 105(100 %), 40(38.1 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen una conducta de juego en referencia al **manejo de material** buena o muy buena.

Tabla 9

Juego en referencia a la actuación de los niños de la I.E. N° "Ocopilla"

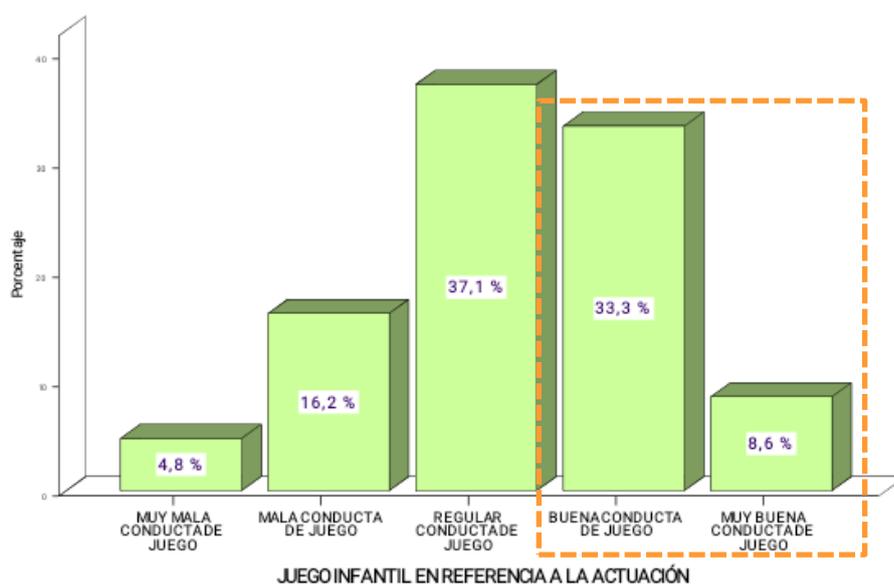
	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALA CONDUCTA DE JUEGO	5	4,8
MALA CONDUCTA DE JUEGO	17	16,2
REGULAR CONDUCTA DE JUEGO	39	37,1
BUENA CONDUCTA DE JUEGO	35	33,3
MUY BUENA CONDUCTA DE JUEGO	9	8,6
Total	105	100,0

Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

Figura 9

Juego en referencia a la actuación de los niños de la I.E. N° "Ocopilla"



Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

Interpretación: En la Tabla 9, Figura 9, se observa que; de 105(100 %), 44(41.9 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen una conducta de juego en referencia a la actuación buena o muy buena.

Tabla 10

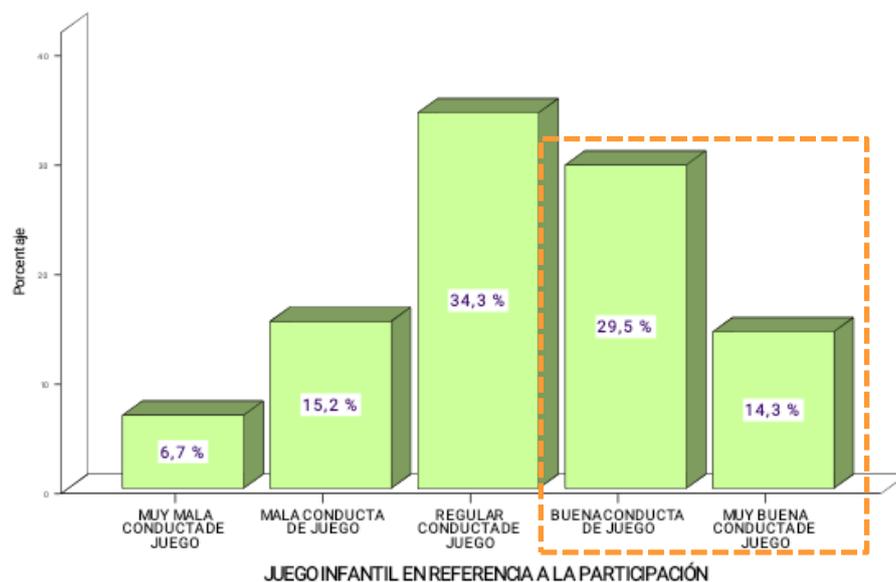
Juego en referencia a la participación de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALA CONDUCTA DE JUEGO	7	6,7
MALA CONDUCTA DE JUEGO	16	15,2
REGULAR CONDUCTA DE JUEGO	36	34,3
BUENA CONDUCTA DE JUEGO	31	29,5
MUY BUENA CONDUCTA DE JUEGO	15	14,3
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 10

Juego en referencia a la participación de los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 10, Figura 10, se observa que; de 105(100 %), 46(43.8 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen una conducta de juego en referencia a la participación buena o muy buena.

Tabla 11

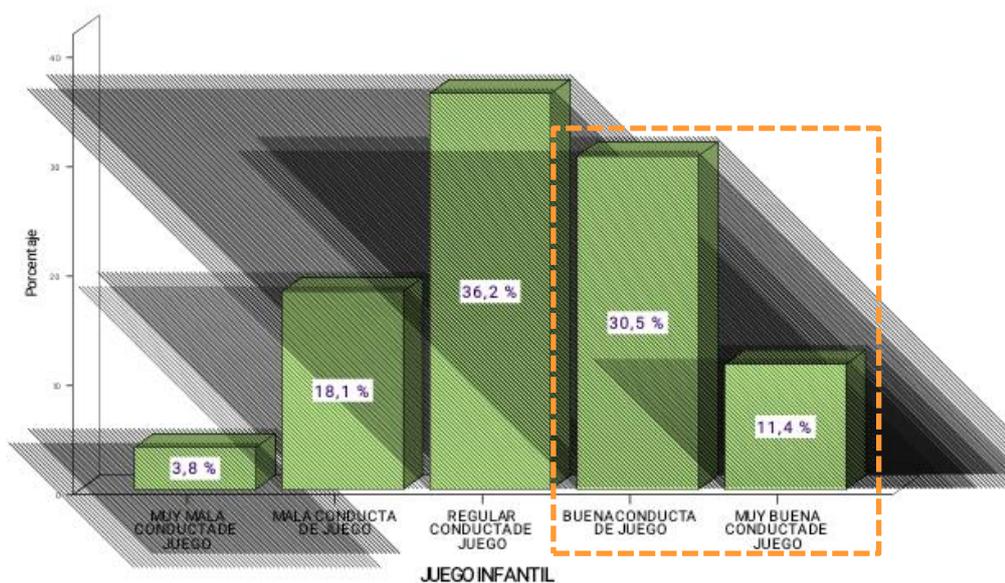
Consolidado de juego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALA CONDUCTA DE JUEGO	4	3,8
MALA CONDUCTA DE JUEGO	19	18,1
REGULAR CONDUCTA DE JUEGO	38	36,2
BUENA CONDUCTA DE JUEGO	32	30,5
MUY BUENA CONDUCTA DE JUEGO	12	11,4
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 11

Consolidado de juego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 11, Figura 11, se observa que; de 105(100 %), 44(41.9 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen una conducta de juego buena o muy buena.

5.1.3. Características del desarrollo socioemocional infantil

Tabla 12

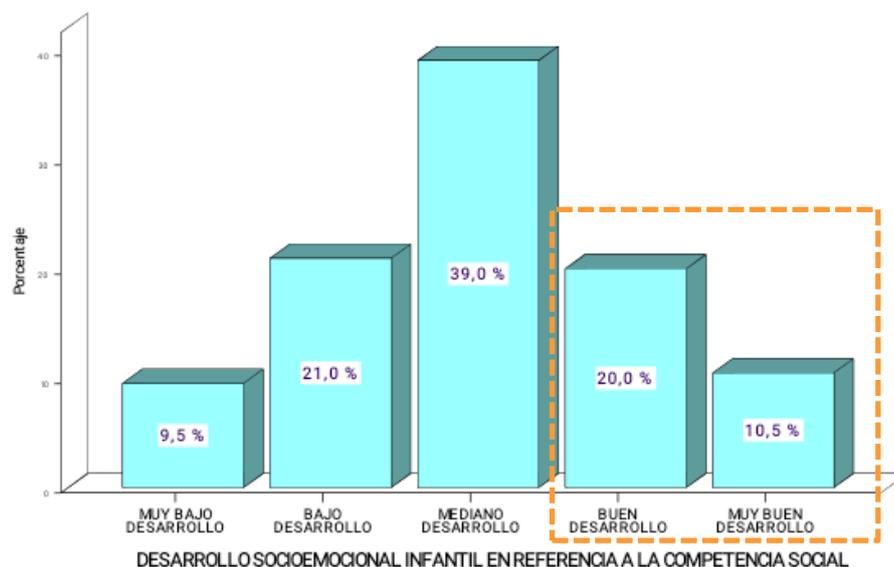
*Desarrollo emocional en referencia a la competencia social en los niños de la I. E.
N° 300 "Ocopilla"*

	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO DESARROLLO	10	9,5
BAJO DESARROLLO	22	21,0
MEDIANO DESARROLLO	41	39,0
BUEN DESARROLLO	21	20,0
MUY BUEN DESARROLLO	11	10,5
Total	105	100,0

*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 12

*Desarrollo emocional en referencia a la competencia social en los niños de la I. E.
N° 300 "Ocopilla"*



*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 12, Figura 12, se observa que; de 105(100 %), 32(30.5 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional en referencia a la competencia social.

Tabla 13

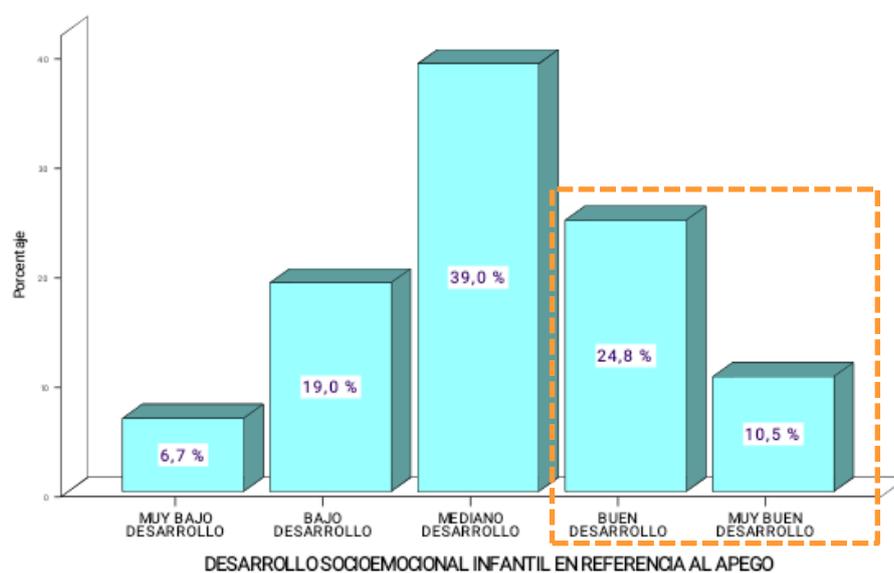
Desarrollo socioemocional en referencia al apego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO DESARROLLO	7	6,7
BAJO DESARROLLO	20	19,0
MEDIANO DESARROLLO	41	39,0
BUEN DESARROLLO	26	24,8
MUY BUEN DESARROLLO	11	10,5
Total	105	100,0

*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 13

Desarrollo socioemocional en referencia al apego en los niños de la I.E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 13, Figura 13, se observa que; de 105(100 %), 37(35.3 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional en referencia al apego.

Tabla 14

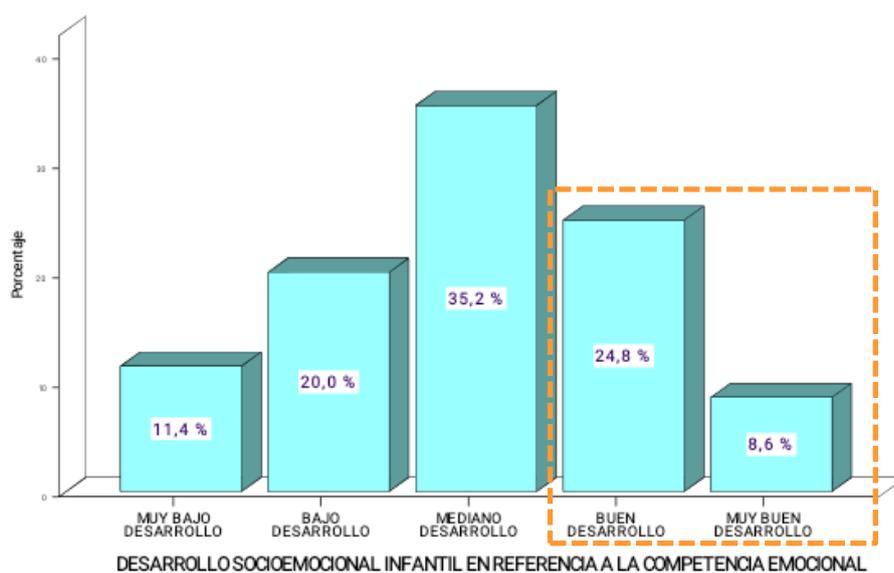
Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia emocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO DESARROLLO	12	11,4
BAJO DESARROLLO	21	20,0
MEDIANO DESARROLLO	37	35,2
BUEN DESARROLLO	26	24,8
MUY BUEN DESARROLLO	9	8,6
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 14

Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia emocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 14, Figura 14, se observa que; de 105(100 %), 35(33.4 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional en referencia a la competencia emocional.

Tabla 15

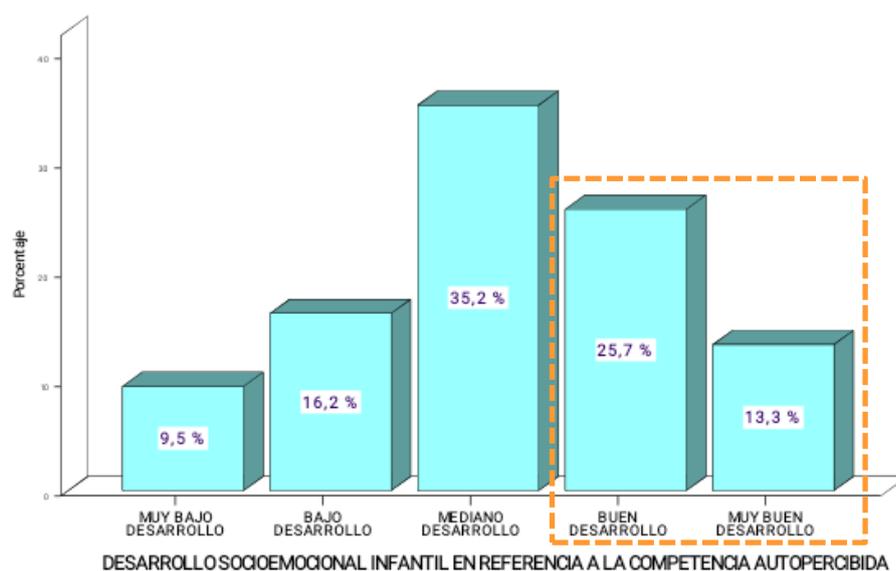
Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia autopercebida en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"

	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO DESARROLLO	10	9,5
BAJO DESARROLLO	17	16,2
MEDIANO DESARROLLO	37	35,2
BUEN DESARROLLO	27	25,7
MUY BUEN DESARROLLO	14	13,3
Total	105	100,0

*Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Figura 15

Desarrollo socioemocional en referencia a la competencia autopercebida en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"



*Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021
Elaboración: Propia.*

Interpretación: En la Tabla 15, Figura 15, se observa que; de 105(100 %), 41(39.0 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional en referencia a la competencia autopercebida.

Tabla 16

Desarrollo socioemocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"

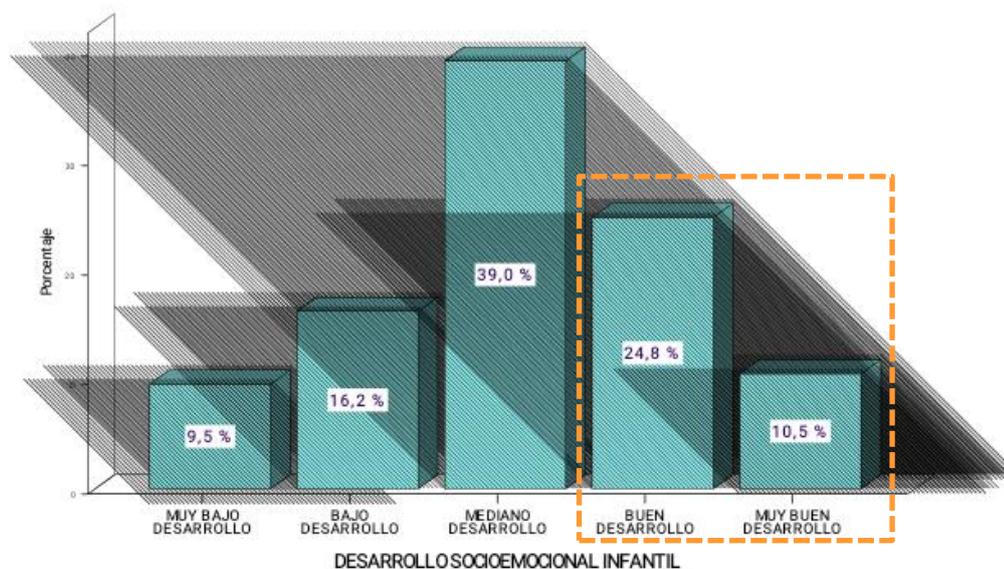
	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO DESARROLLO	10	9,5
BAJO DESARROLLO	17	16,2
MEDIANO DESARROLLO	41	39,0
BUEN DESARROLLO	26	24,8
MUY BUEN DESARROLLO	11	10,5
Total	105	100,0

Nota: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

Figura 16

Desarrollo socioemocional en los niños de la I. E. N° 300 "Ocopilla"



Fuente: Cuestionario aplicado a las madres / Test aplicados a los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla" de Huancayo en el 2021

Elaboración: Propia.

Interpretación: En la Tabla 16, Figura 16, se observa que; de 105(100 %), 37(35.3 %) de los niños de la Institución Educativa N° 300 "Ocopilla"; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional.

5.2. Contrastación de hipótesis

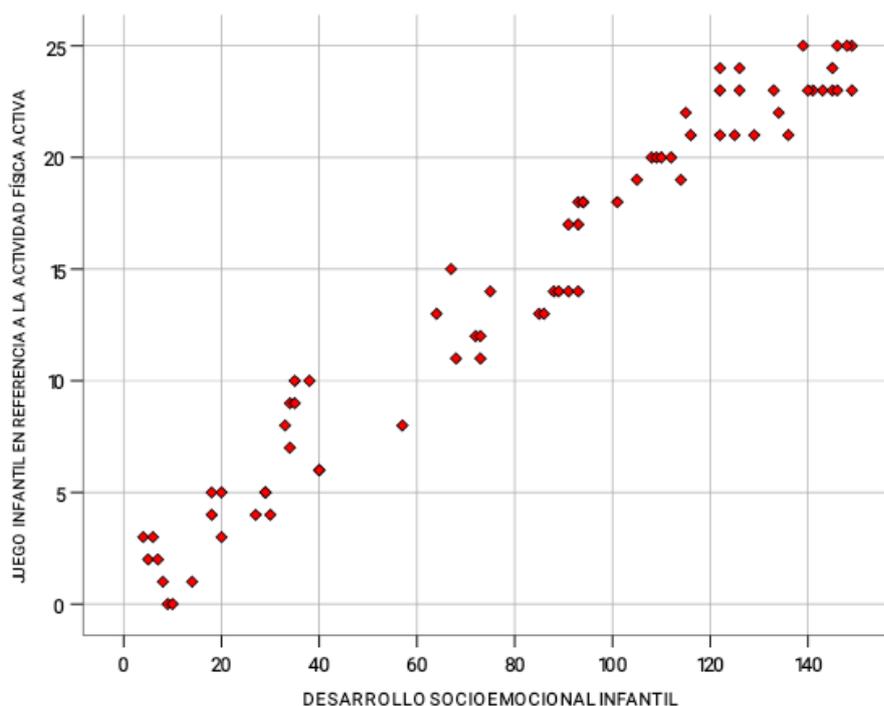
5.2.2. Correlación entre el juego infantil en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial

Para verificar de forma visual la posible asociación entre el juego infantil en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional se elaboró un diagrama de dispersión. En el diagrama de dispersión se tienen puntos que se ubican de acuerdo a un par ordenado cuyos valores se ubican en los ejes del plano cartesiano. La agrupación de los puntos alrededor de una recta refleja la asociación lineal, cuando es ascendente indica una asociación directa y cuando es descendente indica una asociación negativa (Friendly M, Denis D, , 2005).

Se elaboró un diagrama de dispersión entre la primera dimensión de la variable juego infantil y la variable desarrollo socioemocional; el gráfico efectuado es el siguiente:

Figura 17

Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial



Interpretación: En la Figura 17, se observa que los puntos del diagrama de dispersión se ubican alrededor de una recta ascendente; esto indica que existe asociación directa entre el juego infantil en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo

socioemocional. Esta evidencia nos permite afirmar que; dado un incremento del juego infantil en referencia a la **actividad física activa** mejora el desarrollo socioemocional.

En esta investigación se estableció como primera hipótesis específica; que “A mejor juego en referencia a la actividad física activa; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021”

En la comprobación de esta hipótesis se utilizó la prueba paramétrica denominada “coeficiente de correlación r de Spearman”; esta prueba estadística define el sentido y la intensidad de la asociación. El coeficiente de correlación r de Spearman, es un estadígrafo con un valor que va de cero a uno con signo positivo o negativo; los valores próximos a “1” indican que la asociación es más intensa, mientras que valores próximos a “0” indican una asociación más débil o nula (Mohammed S, 2018).

A continuación, se presenta el valor del coeficiente r de Spearman calculado y su respectiva significancia.

Tabla 17

Coefficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la actividad física y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial

		DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INICIAL
JUEGO INFANTIL EN REFERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA ACTIVA	Correlación de Spearman	,477**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	105

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 17, se observa un coeficiente r de Spearman = 0.477; que establece que las variables están asociadas de forma moderada; el signo positivo significa que la relación es directa.

El valor de la r de Spearman encontrado, proviene de datos muestrales y para comprobar a las hipótesis se requiere tener un coeficiente ρ de Spearman poblacional. Para poder aproximarnos al valor del coeficiente ρ de Spearman poblacional, se recurrió al análisis del “p value”; siendo la norma de decisión que un valor del p value menor o igual a 0.05, permite rechazar la hipótesis nula ($r = \rho$; no existe correlación) y aceptar a la hipótesis alterna ($r \neq \rho$; existe correlación).

Dado que en la Tabla 18, se observa un p value = 0.00; que es menor a 0.05; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; por lo tanto, dado un incremento del juego infantil en referencia a la actividad física activa; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

PROCESO ANALÍTICO DE VERIFICACIÓN DE LA PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA:

PROCESO 01: ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA

La prueba pertinente es la “Prueba t para coeficientes de correlación”; la que nos permitirá comprobar, si el valor del coeficiente de correlación de Spearman muestral se asemeja al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (Dawson B, 2005).

La fórmula matemática de la “prueba t para coeficientes de correlación” es la siguiente:

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Donde:

t : Valor de la “t” observada

r : Coeficiente de correlación “r” de Spearman (muestral)

n : Tamaño muestral

Esta prueba nos permitirá definir si; teniendo un coeficiente de correlación de Spearman de $[r = 0.467]$ en 105 observaciones podemos afirmar que; el coeficiente de correlación de Spearman muestral (r) es diferente de cero y/o muy similar al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (ρ).

PROCESO 02: PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H_0 : No existe relación alguna entre el juego infantil en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es cero: $\rho = 0$

H_1 : Existe relación entre el juego infantil en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es diferente de cero: $\rho \neq 0$

PROCESO 03: CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario cumplir con las siguientes condiciones:

- Se tiene una muestra representativa
- Los datos de ambas variables poseen normalidad

- Se ha incluido el cero absoluto en las escalas de medición empleadas

Se cumplen con todas las condiciones.

PROCESO 04: NIVEL DE ERROR EMPLEADO EN EL ESTUDIO

Se estableció; $\alpha = 0.05$ para esta investigación.

PROCESO 05: NORMAS DE DECISIÓN

Definición del valor t tabular

Para hacer la búsqueda en la tabla de distribución t, se requiere definir los grados de libertad y el nivel de confianza:

- Grados de libertad $\textcircled{R} n - 2 \textcircled{R} 105 - 2 = 103$
- Nivel de confianza $\textcircled{R} 95\%$ considerando dos colas es igual a $0.05/2 = 0.025$

El valor encontrado es de 1.983, para 84 grados de libertad y un error de 0.05 (para dos colas)

Criterio

Se niega a la hipótesis nula, si el valor calculado de t (valor absoluto) es mayor que 1.983.

PROCESO 06: OPERACIÓN MATEMÁTICA

Calculando:

$$t = \frac{0.477 \sqrt{105 - 2}}{\sqrt{1 - 0.477^2}} \quad t = \frac{0.477 \sqrt{103}}{\sqrt{1 - 0.227}} \quad t = \frac{0.477 * 10.149}{0.772} \quad t = \frac{4.887}{0.878} \quad t = 5.561$$

PROCESO 07: INTERPRETACIÓN

Se obtuvo una t calculada = 5.561; que es un valor mayor a 1.983; y según al criterio de decisión determinado; es correcto rechazar a la hipótesis nula; y en consecuencia aceptar la hipótesis alterna; por lo tanto, se confirma la asociación entre el juego infantil en referencia a la **actividad física activa** y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

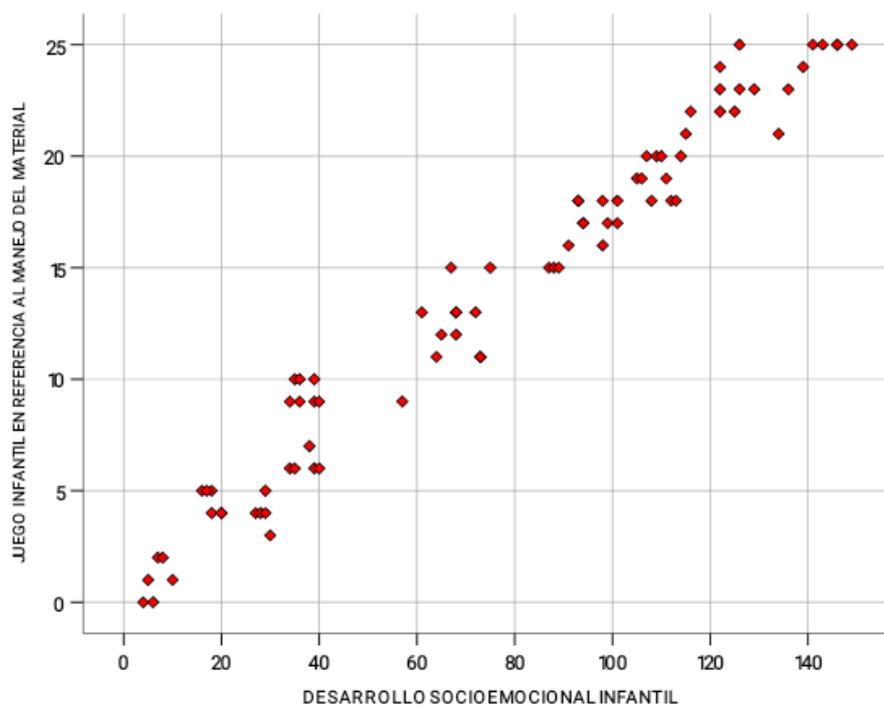
5.2.3. Correlación entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial

Para verificar de forma visual la posible asociación entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional se elaboró un diagrama de dispersión. En el diagrama de dispersión se tienen puntos que se ubican de acuerdo a un par ordenado cuyos valores se ubican en los ejes del plano cartesiano. La agrupación de los puntos alrededor de una recta refleja la asociación lineal, cuando es ascendente indica una asociación directa y cuando es descendente indica una asociación negativa (Friendly M, Denis D, , 2005).

Se elaboró un diagrama de dispersión entre la segunda dimensión de la variable juego infantil y la variable desarrollo socioemocional; el gráfico efectuado es el siguiente.

Figura 18

Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial



Interpretación: En la Figura 18, se observa que los puntos del diagrama de dispersión se ubican alrededor de una recta ascendente; esto indica que existe asociación directa entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo

socioemocional. Esta evidencia nos permite afirmar que; dado un incremento del juego infantil en referencia al manejo de material mejora el desarrollo socioemocional.

En esta investigación se estableció como segunda hipótesis específica; que “A mejor juego en referencia al manejo de material; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa Inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021”

En la comprobación de esta hipótesis se utilizó la prueba paramétrica denominada “coeficiente de correlación r de Spearman”; esta prueba estadística define el sentido y la intensidad de la asociación. El coeficiente de correlación r de Spearman, es un estadígrafo con un valor que va de cero a uno con signo positivo o negativo; los valores próximos a “1” indican que la asociación es más intensa, mientras que valores próximos a “0” indican una asociación más débil o nula (Mohammed S, 2018).

A continuación, se presenta el valor del coeficiente r de Spearman calculado y su respectiva significancia.

Tabla 18

Coefficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial

		Correlaciones	
		DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INICIAL	
JUEGO INFANTIL EN REFERENCIA AL MANEJO DE MATERIAL	Correlación de Spearman		,491**
	Sig. (bilateral)		,000
	N		105

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 18, se observa un coeficiente r de Spearman = 0.491; que establece que las variables están asociadas de forma moderada; el signo positivo significa que la relación es directa.

El valor de la r de Spearman encontrado, proviene de datos muestrales y para comprobar a las hipótesis se requiere tener un coeficiente ρ de Spearman poblacional. Para poder aproximarnos al valor del coeficiente ρ de Spearman poblacional, se recurrió al análisis del “p value”; siendo la norma de decisión que un valor del p value menor o igual a 0.05, permite rechazar la hipótesis nula ($r = \rho$; no existe correlación) y aceptar a la hipótesis alterna ($r \neq \rho$; existe correlación).

Dado que en la Tabla 19, se observa un p value = 0.00; que es menor a 0.05; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; por lo tanto, dado un incremento del juego infantil en referencia al manejo de material; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

PROCESO ANALÍTICO DE VERIFICACIÓN DE LA SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA:

PROCESO 01: ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA

La prueba pertinente es la “Prueba t para coeficientes de correlación”; la que nos permitirá comprobar, si el valor del coeficiente de correlación de Spearman muestral se asemeja al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (Dawson B, 2005).

La fórmula matemática de la “prueba t para coeficientes de correlación” es la siguiente:

Donde:

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

t : Valor de la “t” observada
 r : Coeficiente de correlación “r” de Spearman (muestral)
 n : Tamaño muestral

Esta prueba nos permitirá definir si; teniendo un coeficiente de correlación de Spearman de $[r = 0.472]$ en 105 observaciones podemos afirmar que; el coeficiente de correlación de Spearman muestral (r) es diferente de cero y/o muy similar al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (ρ).

PROCESO 02: PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H_0 : No existe relación alguna entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es cero: $\rho = 0$

H_1 : Existe relación entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es diferente de cero: $\rho \neq 0$

PROCESO 03: CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario cumplir con las siguientes condiciones:

- Se tiene una muestra representativa
- Los datos de ambas variables poseen normalidad

- Se ha incluido el cero absoluto en las escalas de medición empleadas
Se cumplen con todas las condiciones.

PROCESO 04: NIVEL DE ERROR EMPLEADO EN EL ESTUDIO

Se estableció; $\alpha = 0.05$ para esta investigación.

PROCESO 05: NORMAS DE DECISIÓN

Definición del valor t tabular

Para hacer la búsqueda en la tabla de distribución t, se requiere definir los grados de libertad y el nivel de confianza:

- Grados de libertad $\textcircled{R} n - 2 \textcircled{R} 105 - 2 = 103$
- Nivel de confianza $\textcircled{R} 95\%$ considerando dos colas es igual a $0.05/2 = 0.025$

El valor encontrado es de 1.983, para 84 grados de libertad y un error de 0.05 (para dos colas)

Criterio

Se niega a la hipótesis nula, si el valor calculado de t (valor absoluto) es mayor que 1.983.

PROCESO 06: OPERACIÓN MATEMÁTICA

Calculando:

$$t = \frac{0.491 \sqrt{105 - 2}}{\sqrt{1 - 0.491^2}} \quad t = \frac{0.491 \sqrt{103}}{\sqrt{1 - 0.241}} \quad t = \frac{0.491 * 10.149}{0.759} \quad t = \frac{5.031}{0.871} \quad t = 5.775$$

PROCESO 07: INTERPRETACIÓN

Se obtuvo una t calculada = 5.775; que es un valor mayor a 1.983; y según al criterio de decisión determinado; es correcto rechazar a la hipótesis nula; y en consecuencia aceptar la hipótesis alterna; por lo tanto, se confirma la asociación entre el juego infantil en referencia al manejo de material y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

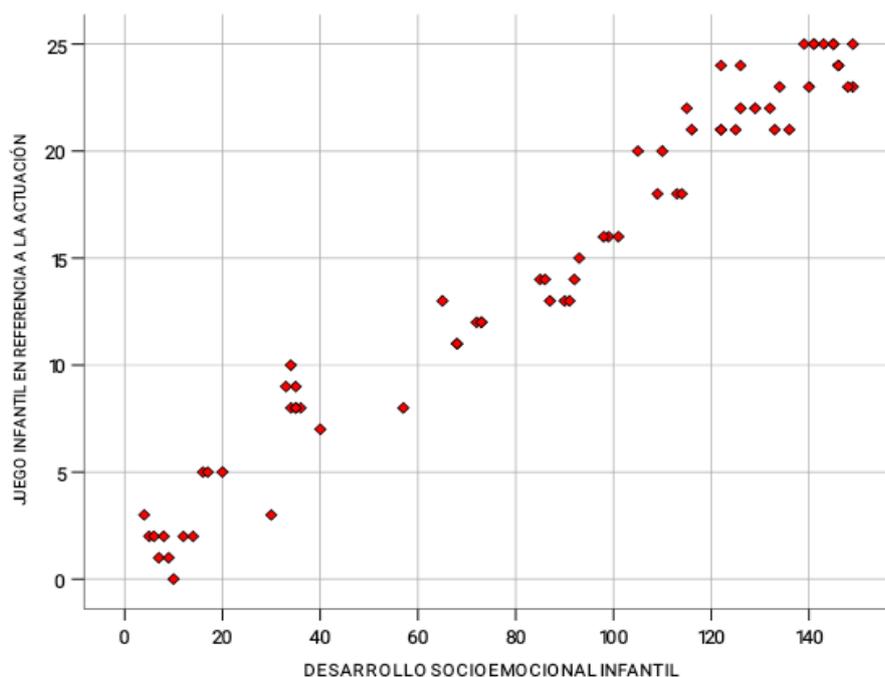
5.2.4. Correlación entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial

Para verificar de forma visual la posible asociación entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional se elaboró un diagrama de dispersión. En el diagrama de dispersión se tienen puntos que se ubican de acuerdo a un par ordenado cuyos valores se ubican en los ejes del plano cartesiano. La agrupación de los puntos alrededor de una recta refleja la asociación lineal, cuando es ascendente indica una asociación directa y cuando es descendente indica una asociación negativa (Friendly M, Denis D, , 2005).

Se elaboró un diagrama de dispersión entre la tercera dimensión de la variable juego infantil y la variable desarrollo socioemocional; el gráfico efectuado es el siguiente.

Figura 19

Diagrama de dispersión entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial



Interpretación: En la Figura 19, se observa que los puntos del diagrama de dispersión se ubican alrededor de una recta ascendente; esto indica que existe asociación directa entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional. Esta

evidencia nos permite afirmar que; dado un incremento del juego infantil en referencia a la actuación mejora el desarrollo socioemocional.

En esta investigación se estableció como tercera hipótesis específica; que “A mejor juego en referencia a la actuación; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021”

En la comprobación de esta hipótesis se utilizó la prueba paramétrica denominada “coeficiente de correlación r de Spearman”; esta prueba estadística define el sentido y la intensidad de la asociación. El coeficiente de correlación r de Spearman, es un estadígrafo con un valor que va de cero a uno con signo positivo o negativo; los valores próximos a “1” indican que la asociación es más intensa, mientras que valores próximos a “0” indican una asociación más débil o nula (Mohammed S, 2018).

A continuación, se presenta el valor del coeficiente r de Spearman calculado y su respectiva significancia.

Tabla 19

Coeficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial

			Correlaciones	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INICIAL
JUEGO	INFANTIL	EN	Correlación de	,488**
REFERENCIA	A	LA	Spearman	
ACTUACIÓN			Sig. (bilateral)	,000
			N	105

****.** *La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 20, se observa un coeficiente r de Spearman = 0.488; que establece que las variables están asociadas de forma moderada; el signo positivo significa que la relación es directa.

El valor de la r de Spearman encontrado, proviene de datos muestrales y para comprobar a las hipótesis se requiere tener un coeficiente ρ de Spearman poblacional. Para poder aproximarnos al valor del coeficiente ρ de Spearman poblacional, se recurrió al análisis del “p value”; siendo la norma de decisión que un valor del p value menor o igual a 0.05, permite rechazar la hipótesis nula ($r = \rho$; no existe correlación) y aceptar a la hipótesis alterna ($r \neq \rho$; existe correlación).

Dado que en la Tabla 20, se observa un p value = 0.00; que es menor a 0.05; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; por lo tanto, dado un incremento del juego infantil en referencia a la actuación; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

PROCESO ANALÍTICO DE VERIFICACIÓN DE LA TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA:

PROCESO 01: ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA

La prueba pertinente es la “Prueba t para coeficientes de correlación”; la que nos permitirá comprobar, si el valor del coeficiente de correlación de Spearman muestral se asemeja al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (Dawson B, 2005).

La fórmula matemática de la “prueba t para coeficientes de correlación” es la siguiente:

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Donde:

t : Valor de la “t” observada
 r : Coeficiente de correlación “r” de Spearman (muestral)
 n : Tamaño muestral

Esta prueba nos permitirá definir si; teniendo un coeficiente de correlación de Spearman de $[r = 0.469]$ en 105 observaciones podemos afirmar que; el coeficiente de correlación de Spearman muestral (r) es diferente de cero y/o muy similar al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (ρ).

PROCESO 02: PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H_0 : No existe relación alguna entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es cero: $\rho = 0$

H_1 : Existe relación entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es diferente de cero: $\rho \neq 0$

PROCESO 03: CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario cumplir con las siguientes condiciones:

- Se tiene una muestra representativa

- Los datos de ambas variables poseen normalidad
- Se ha incluido el cero absoluto en las escalas de medición empleadas

Se cumplen con todas las condiciones.

PROCESO 04: NIVEL DE ERROR EMPLEADO EN EL ESTUDIO

Se estableció; $\alpha = 0.05$ para esta investigación.

PROCESO 05: NORMAS DE DECISIÓN

Definición del valor t tabular

Para hacer la búsqueda en la tabla de distribución t, se requiere definir los grados de libertad y el nivel de confianza:

- Grados de libertad $\textcircled{R} n - 2 \textcircled{R} 105 - 2 = 103$

- Nivel de confianza $\textcircled{R} 95\%$ considerando dos colas es igual a $0.05/2 = 0.025$

El valor encontrado es de 1.983, para 84 grados de libertad y un error de 0.05 (para dos colas)

Criterio

Se niega a la hipótesis nula, si el valor calculado de t (valor absoluto) es mayor que 1.983.

PROCESO 06: OPERACIÓN MATEMÁTICA

Calculando:

$$t = \frac{0.488 \sqrt{105 - 2}}{\sqrt{1 - 0.488^2}} \quad t = \frac{0.488 \sqrt{103}}{\sqrt{1 - 0.238}} \quad t = \frac{0.488 * 10.149}{0.762} \quad t = \frac{5.000}{0.872} \quad t = 5.729$$

PROCESO 07: INTERPRETACIÓN

Se obtuvo una t calculada = 5.729; que es un valor mayor a 1.983; y según al criterio de decisión determinado; es correcto rechazar a la hipótesis nula; y en consecuencia aceptar la hipótesis alterna; por lo tanto, se confirma la asociación entre el juego infantil en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

Interpretación: En la Figura 20, se observa que los puntos del diagrama de dispersión se ubican alrededor de una recta ascendente; esto indica que existe asociación directa entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional. Esta evidencia nos permite afirmar que; dado un incremento del juego infantil en referencia a la participación mejora el desarrollo socioemocional.

En esta investigación se estableció como cuarta hipótesis específica; que “A mejor juego en referencia a la participación; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021”

En la comprobación de esta hipótesis se utilizó la prueba paramétrica denominada “coeficiente de correlación r de Spearman”; esta prueba estadística define el sentido y la intensidad de la asociación. El coeficiente de correlación r de Spearman, es un estadígrafo con un valor que va de cero a uno con signo positivo o negativo; los valores próximos a “1” indican que la asociación es más intensa, mientras que valores próximos a “0” indican una asociación más débil o nula (Mohammed S, 2018).

A continuación, se presenta el valor del coeficiente r de Spearman calculado y su respectiva significancia.

Tabla 20

Coefficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial

Correlaciones			DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INICIAL
JUEGO REFERENCIA PARTICIPACIÓN	INFANTIL A	EN LA	Correlación de Spearman Sig. (bilateral) N
			,495** ,000 105

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 20, se observa un coeficiente r de Spearman = 0.495; que establece que las variables están asociadas de forma moderada; el signo positivo significa que la relación es directa.

El valor de la r de Spearman encontrado, proviene de datos muestrales y para comprobar a las hipótesis se requiere tener un coeficiente ρ de Spearman poblacional. Para poder aproximarnos al valor del coeficiente ρ de Spearman poblacional, se

recurrió al análisis del “p value”; siendo la norma de decisión que un valor del p value menor o igual a 0.05, permite rechazar la hipótesis nula ($r = \rho$; no existe correlación) y aceptar a la hipótesis alterna ($r \neq \rho$; existe correlación).

Dado que en la Tabla 21, se observa un p value = 0.00; que es menor a 0.05; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; por lo tanto, dado un incremento del juego infantil en referencia a la participación; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inici

PROCESO ANALÍTICO DE VERIFICACIÓN DE LA CUARTA HIPÓTESIS ESPECÍFICA:

PROCESO 01: ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA

La prueba pertinente es la “Prueba t para coeficientes de correlación”; la que nos permitirá comprobar, si el valor del coeficiente de correlación de Spearman muestral se asemeja al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (Dawson B, 2005).

La fórmula matemática de la “prueba t para coeficientes de correlación” es la siguiente:

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Donde:

t : Valor de la “t” observada

r : Coeficiente de correlación “r” de Spearman (muestral)

n : Tamaño muestral

Esta prueba nos permitirá definir si; teniendo un coeficiente de correlación de Spearman de [$r = 0.482$] en 105 observaciones podemos afirmar que; el coeficiente de correlación de Spearman muestral (r) es diferente de cero y/o muy similar al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (ρ).

PROCESO 02: PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H_0 : No existe relación alguna entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es cero: $\rho = 0$

H_1 : Existe relación entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es diferente de cero: $\rho \neq 0$

PROCESO 03: CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario cumplir con las siguientes condiciones:

- Se tiene una muestra representativa
- Los datos de ambas variables poseen normalidad
- Se ha incluido el cero absoluto en las escalas de medición empleadas

Se cumplen con todas las condiciones.

PROCESO 04: NIVEL DE ERROR EMPLEADO EN EL ESTUDIO

Se estableció; $\alpha = 0.05$ para esta investigación.

PROCESO 05: NORMAS DE DECISIÓN

Definición del valor t tabular

Para hacer la búsqueda en la tabla de distribución t, se requiere definir los grados de libertad y el nivel de confianza:

- Grados de libertad $\textcircled{R} n - 2 \textcircled{R} 105 - 2 = 103$

- Nivel de confianza $\textcircled{R} 95\%$ considerando dos colas es igual a $0.05/2 = 0.025$

El valor encontrado es de 1.983, para 84 grados de libertad y un error de 0.05 (para dos colas)

Criterio

Se niega a la hipótesis nula, si el valor calculado de t (valor absoluto) es mayor que 1.983.

PROCESO 06: OPERACIÓN MATEMÁTICA

Calculando:

$$t = \frac{0.495 \sqrt{105 - 2}}{\sqrt{1 - 0.495^2}} \quad t = \frac{0.495 \sqrt{103}}{\sqrt{1 - 0.245}} \quad t = \frac{0.495 * 10.149}{0.755} \quad t = \frac{5.072}{0.868} \quad t = 5.837$$

PROCESO 07: INTERPRETACIÓN

Se obtuvo una t calculada = 5.837; que es un valor mayor a 1.983; y según al criterio de decisión determinado; es correcto rechazar a la hipótesis nula; y en consecuencia aceptar la hipótesis alterna; por lo tanto, se confirma la asociación entre el juego infantil en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

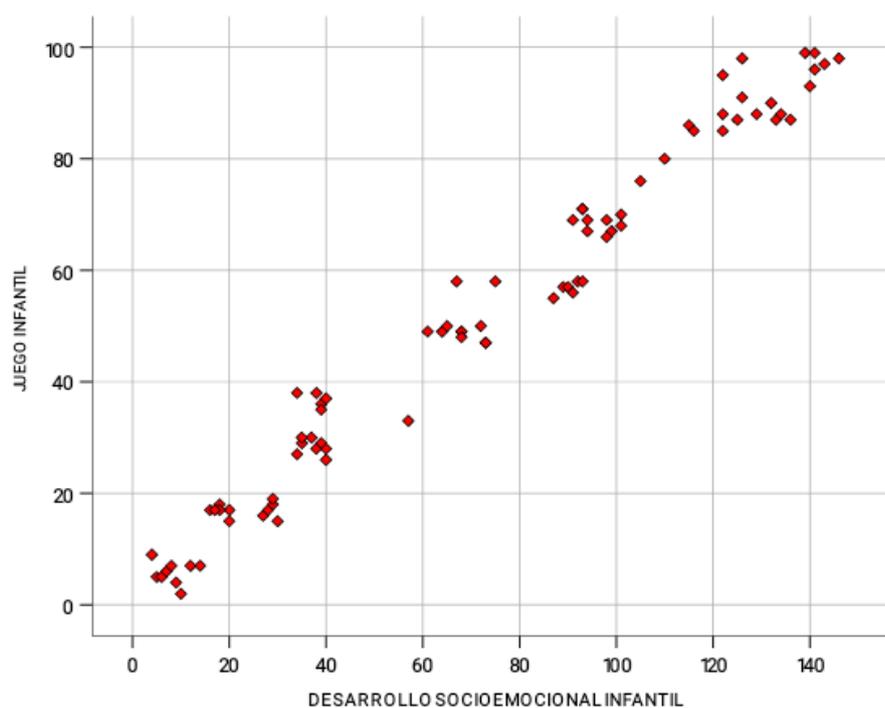
5.2.6. Correlación entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial

Para verificar de forma visual la posible asociación entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional se elaboró un diagrama de dispersión. En el diagrama de dispersión se tienen puntos que se ubican de acuerdo a un par ordenado cuyos valores se ubican en los ejes del plano cartesiano. La agrupación de los puntos alrededor de una recta refleja la asociación lineal, cuando es ascendente indica una asociación directa y cuando es descendente indica una asociación negativa (Friendly M, Denis D, , 2005).

Se elaboró un diagrama de dispersión entre la variable juego infantil y la variable desarrollo socioemocional; el gráfico efectuado es el siguiente.

Figura 21

Diagrama de dispersión entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en alumnos de educación inicial



Interpretación: En la Figura 21, se observa que los puntos del diagrama de dispersión se ubican alrededor de una recta ascendente; esto indica que existe asociación directa entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional. Esta evidencia nos permite afirmar que; dado un incremento del juego infantil mejora el desarrollo socioemocional.

En esta investigación se estableció como hipótesis general; que “A mejor juego; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021”

En la comprobación de esta hipótesis se utilizó la prueba paramétrica denominada “coeficiente de correlación r de Spearman”; esta prueba estadística define el sentido y la intensidad de la asociación. El coeficiente de correlación r de Spearman, es un estadígrafo con un valor que va de cero a uno con signo positivo o negativo; los valores próximos a “1” indican que la asociación es más intensa, mientras que valores próximos a “0” indican una asociación más débil o nula (Mohammed S, 2018).

A continuación, se presenta el valor del coeficiente r de Spearman calculado y su respectiva significancia.

Tabla 21

Coefficiente de correlación de Spearman entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación infantil en los alumnos de educación inicial

Correlaciones		DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INICIAL
JUEGO INFANTIL	Correlación de Spearman	,487**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	105

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 21, se observa un coeficiente r de Spearman = 0.487; que establece que las variables están asociadas de forma moderada; el signo positivo significa que la relación es directa.

El valor de la r de Spearman encontrado, proviene de datos muestrales y para comprobar a las hipótesis se requiere tener un coeficiente ρ de Spearman poblacional.

Para poder aproximarnos al valor del coeficiente ρ de Spearman poblacional, se recurrió al análisis del “p value”; siendo la norma de decisión que un valor del p value menor o igual a 0.05, permite rechazar la hipótesis nula ($r = \rho$; no existe correlación) y aceptar a la hipótesis alterna ($r \neq \rho$; existe correlación).

Dado que en la Tabla 22, se observa un p value = 0.00; que es menor a 0.05; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; por lo tanto, dado un incremento del juego infantil; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

PROCESO ANALÍTICO DE VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL:

PROCESO 01: ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA

La prueba pertinente es la “Prueba t para coeficientes de correlación”; la que nos permitirá comprobar, si el valor del coeficiente de correlación de Spearman muestral se asemeja al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (Dawson B, 2005).

La fórmula matemática de la “prueba t para coeficientes de correlación” es la siguiente:

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Donde:

t : Valor de la “t” observada

r : Coeficiente de correlación “r” de Spearman (muestral)

n : Tamaño muestral

Esta prueba nos permitirá definir si; teniendo un coeficiente de correlación de Spearman de [$r = 0.473$] en 105 observaciones podemos afirmar que; el coeficiente de correlación de Spearman muestral (r) es diferente de cero y/o muy similar al coeficiente de correlación de Spearman poblacional (ρ).

PROCESO 02: PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H_0 : No existe relación alguna entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es cero: $\rho = 0$

H_1 : Existe relación entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial, o la verdadera correlación es diferente de cero: $\rho \neq 0$

PROCESO 03: CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario cumplir con las siguientes condiciones:

- Se tiene una muestra representativa
 - Los datos de ambas variables poseen normalidad
 - Se ha incluido el cero absoluto en las escalas de medición empleadas
- Se cumplen con todas las condiciones.

PROCESO 04: NIVEL DE ERROR EMPLEADO EN EL ESTUDIO

Se estableció; $\alpha = 0.05$ para esta investigación.

PROCESO 05: NORMAS DE DECISIÓN

Definición del valor t tabular

Para hacer la búsqueda en la tabla de distribución t, se requiere definir los grados de libertad y el nivel de confianza:

- Grados de libertad $\textcircled{R} n - 2 \textcircled{R} 105 - 2 = 103$
- Nivel de confianza $\textcircled{R} 95\%$ considerando dos colas es igual a $0.05/2 = 0.025$

El valor encontrado es de 1.983, para 84 grados de libertad y un error de 0.05 (para dos colas)

Criterio

Se niega a la hipótesis nula, si el valor calculado de t (valor absoluto) es mayor que 1.983.

PROCESO 06: OPERACIÓN MATEMÁTICA

Calculando:

$$t = \frac{0.487 \sqrt{105 - 2}}{\sqrt{1 - 0.487^2}} \quad t = \frac{0.487 \sqrt{103}}{\sqrt{1 - 0.237}} \quad t = \frac{0.487 * 10.149}{0.763} \quad t = \frac{4.990}{0.873} \quad t = 5.714$$

PROCESO 07: INTERPRETACIÓN

Se obtuvo una t calculada = 5.714; que es un valor mayor a 1.983; y según al criterio de decisión determinado; es correcto rechazar a la hipótesis nula; y en consecuencia aceptar la hipótesis alterna; por lo tanto, se confirma la asociación entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial.

5.3. Discusión de resultados

5.3.1. Características del juego infantil

En esta investigación, se encontró que el 41.9 % de los niños de educación inicial poseen una conducta de juego buena o muy buena; notándose que más de la mitad de los niños no juegan el tiempo suficiente ni de la manera adecuada; los juegos colectivos, de interacción, cooperativos, de dramatización y al aire libre que contribuyen al desarrollo creativo, emocional y de socialización del niño son los que menos se realizan; esto podría deberse a que, las preocupaciones de los padres sobre la seguridad de los niños impiden que estos realicen juego al aire libre; otros padres creen que los niños podrían exponerse a múltiples riesgos al jugar con otros niños e impiden los juegos colectivos; asimismo, la preferencia de muchos niños por permanecer por largos periodos de tiempo frente a una pantalla reduce las oportunidades de realizar juego al aire libre; también existen padres que sobrecargan con actividades académicas a los niños, forzándolos a realizar tareas sugeridas por sus profesores o matriculándolos en academias para realizar actividades diversas; además los espacios públicos en donde los niños puedan jugar son muy escasos sobre todo en la ciudad que a la vez es muy insegura para los niños pequeños.

LeMasters A, Vandermaas M, encuentran que menos de la mitad de los preescolares realizan juego al aire libre; los niños están más inclinados a participar en actividades sedentarias en el interior de la casa, como actividades basadas en pantallas o en medios digitales, los niños pasan más de la mitad de sus horas de vigilia involucrados en conductas sedentarias. Los padres al proteger a sus hijos evitan que salgan a jugar al aire libre y otros sustituyen los juegos al aire libre por juegos dentro del hogar de interacción y cooperación limitada. Al aire libre, los niños pequeños pueden desafiarse a sí mismos, tomar riesgos y jugar con su imaginación, así como desarrollar habilidades motoras gruesas y finas. Sin embargo, las oportunidades de juego al aire libre están influenciadas por una variedad de factores en la vida de los

niños, como las percepciones de los maestros sobre el juego y la calidad de los entornos de juego existentes para los preescolares. El acceso de los niños a los entornos de juego al aire libre está determinado en parte por el contexto socioeconómico de su familia, que puede influir en los entornos y los recursos de la escuela y el vecindario. El bajo juego al aire libre se asocia a la urbanicidad del entorno del hogar, los niños rurales tienen menos restricciones impuestas por los padres para realizar actividades al aire libre, es común que sean escasos los espacios de juego comunitarios para niños preescolares (LeMasters A, Vandermaas M., 2021).

Wiseman N, Harris N, Downes M; encuentran que solo la tercera parte de los preescolares realizan una adecuada actividad de juego al aire libre; las prácticas de crianza influyen sobre la forma en que los niños prefieren jugar; los comportamientos de actividad física de los niños en edad preescolar son el producto de la interacción entre las características individuales y su entorno, los niños en edad preescolar dependen mucho de los demás para muchas de sus elecciones de comportamiento y tienen una autonomía limitada, por lo que los padres son fundamentales para influir en las actitudes y comportamientos de juego activo; los comportamientos de los padres para alentar o limitar la actividad o la inactividad de sus hijos influye en los comportamientos de juego de los niños; los padres restringen el juego de los niños y limitan el riesgo de involucrarse en comportamientos peligrosos. Las preocupaciones de seguridad de los padres es una barrera central y constante para la participación de los niños pequeños en juego activo; a los padres les preocupa que un niño físicamente activo pudiera lastimarse y limitan su actividad. La preferencia de un niño por comportamientos más sedentarios tiene un impacto negativo en su participación en el juego activo. Los niños que prefieren estar físicamente activos son más propensos a realizar actividad física y es menos probable que participen en tiempo de pantalla. Las reglas restrictivas sobre el juego al aire libre en el hogar afectan a las preferencias de actividad de los niños; además, las prácticas de crianza pueden verse influenciadas por el temperamento y el comportamiento del niño (Wiseman N, Harris N, Downes M., 2019).

Lee S, Wong J, Ong W, Ismail M, comprueban que el 40% de los niños realiza un recomendable juego activo; la principal barrera para el juego activo es la seguridad. El juego activo de los niños en edad preescolar está influenciado por las características personales, así como por factores familiares, sociales, económicos y del entorno físico. Las amenazas a la seguridad alrededor de las áreas del vecindario pueden tener un

impacto negativo en las oportunidades para que los niños jueguen en las áreas al aire libre. La baja disponibilidad y accesibilidad de áreas de juego, parques recreativos y entornos ambientales impiden la realización de juego activo de los niños en edad preescolar. Más de la mitad de los niños no cumplen con las 2 horas diarias mínimas recomendadas de juego activo. Los niños tienden a ser más activos debido a influencias biológicas, psicológicas y sociales; muchos niños que tienen ímpetus por el juego activo son desalentados por sus padres y cuidadores, y son animados a participar en actividades de juego tranquilo al interior de sus viviendas. Los padres que están ocupados tienden a orientar a sus hijos para que jueguen en silencio dentro de sus viviendas, ya que consideran inseguro permitir que jueguen al aire libre y activamente sin supervisión; de esta forma inducen al preescolar a ser sedentario. La proliferación de aparatos electrónicos con pantallas ha llevado a que los niños prefieran permanecer frente a una pantalla y se sientan poco motivados por los juegos activos al aire libre (Lee S, Wong J, Ong W, Ismail M., 2016).

Tandon P, Saelens B, Copeland K, comprueban que menos de la mitad de los preescolares realizan juegos activos de interacción con otros niños al aire libre; el tiempo y la motivación que tienen los niños para realizar actividades al aire libre en su vecindario o comunidad está influenciado por las percepciones de sus padres de múltiples factores sociales, culturales y ambientales que acentúan el riesgo de lesiones o influencias negativas en el comportamiento y lenguaje del niño. La percepción de los padres sobre la seguridad del vecindario, la disponibilidad de espacios para jugar, la presencia de otros niños y el sentido de cohesión del vecindario afectan la incidencia del juego al aire libre en los niños. Los problemas de seguridad en el vecindario son una de las fuentes de preocupación de los padres más comúnmente reportadas y una razón principal para limitar el tiempo de los niños al aire libre. Los padres manifiestan sus temores de exponer a sus hijos a: accidentes o lesiones, presencia de personas extrañas, tráfico vehicular, comportamientos antisociales o acoso por parte de otros niños. Sin embargo, también se ha postulado que las restricciones de los padres sobre la movilidad independiente de los niños y el tiempo al aire libre están relacionadas con la ansiedad por separación de los padres influenciadas por su personalidad y su estilo de apego". Las preocupaciones de los padres sobre las lesiones y el riesgo durante el juego inducen a que los padres elijan el juego en interiores supervisado por adultos (Tandon P, Saelens B, Copeland K., 2016).

5.3.2. Características del desarrollo socioemocional en niños de educación inicial

En la investigación hallamos que el 35.3 % de los niños de educación inicial; poseen un buen o muy buen desarrollo socioemocional; seguido del 39 % que posee un mediano desarrollo; esto significa que cerca de la tercera parte de los preescolares tienen dificultades con su desarrollo socioemocional; estos niños tienen problemas para comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. El bajo desarrollo socioemocional podría estar asociado a estilos de crianza: autoritarios, permisivos o negligentes; así como, a un entorno sociocultural de violencia y al bajo nivel de instrucción parental. Los estilos de crianza desempeñan un papel importante en el desarrollo social y emocional de los niños; la crianza afectiva y cálida (es decir, la capacidad de respuesta, el apoyo y la participación de los padres), así como el control de la conducta (reglas claras y establecimiento de límites) suscitan un adecuado control emocional en el niño. El desarrollo socioemocional también está influenciado por el temperamento innato del niño y el temperamento de los padres; sin embargo, el manejo de estrategias de regulación emocional por parte de los padres y profesores de educación inicial pueden ayudar a modular las reacciones emocionales críticas en los niños y entrenar sus aptitudes para el control de sus propias emociones e influenciar de forma positiva sobre las emociones de los demás.

Alwaely S, Abdalla N, Mikhaylov A, hallan que más de la cuarta parte de niños en edad preescolar tienen dificultades en su desarrollo emocional que les generan tendencias conductuales anormales; las niñas son más competentes y adaptables socialmente que los niños, los niños tienen dos veces más problemas socioemocionales en comparación con las niñas; el estado emocional de los niños en edad preescolar afecta la comunicación con sus compañeros. El desarrollo emocional de los niños en edad preescolar se produce a través de la comunicación situacional y la experiencia de interacción entre pares. En los niños con angustia emocional, prevalecen las emociones negativas como el miedo, el dolor, la ira, la vergüenza y el disgusto. La regulación de las emociones de los niños predice la calidad de su apego a sus padres. Los años preescolares son el período más productivo para el desarrollo emocional, ya que es la etapa durante la cual se establecen las bases de la personalidad. Un niño está inmerso en un sistema de relaciones desde una edad muy temprana a través de la cual adquiere su experiencia emocional y forma su propio patrón de comportamiento. A los cuatro

años pueden definir sus emociones, aprende a tomar la iniciativa, tomar decisiones de forma independiente y estar a cargo de algo; aprenden la diferencia entre comportamiento socialmente aceptable e inaceptable y adquieren habilidades específicas como la perseverancia para completar tareas difíciles y poder expresar emociones de una manera socialmente aceptable (Alwaely S, Abdalla N, Mikhaylov A., 2020).

Berry D, Blair C, Willoughby M, Garrett P, encuentran que el 35 % de prescolares tienen déficits en su desarrollo socioemocional; los niños de familias que enfrentan adversidades económicas tienen más probabilidades de experimentar entornos domésticos caóticos, marcados por niveles más altos de desorganización e inestabilidad; estos factores afectan su desarrollo socioemocional. Las familias que experimentan dificultades materiales a menudo enfrentan una variedad de factores estresantes que pueden afectar negativamente la organización y la previsibilidad de las experiencias diarias de los niños en el hogar. Los padres tienen horarios de trabajo irregulares e incoherentes que dificultan el establecimiento de rutinas familiares regulares y organizadas. Tienen menos acceso a espacios de vida más espaciosos y de mayor calidad, tienden a experimentar entornos más densamente poblados, más ruidosos y desorganizados; estas circunstancias impiden un adecuado desarrollo socioemocional. Un niño empático es capaz de comprender los sentimientos de otro y responder emocionalmente a ellos (por ejemplo, consolar y ayudar a un compañero en el momento de sufrimiento emocional). Un niño así puede avergonzarse de que sus actos sean "malos", pero estos sentimientos y los mencionados anteriormente no duran mucho. Hoy en día, los niños son emocionalmente inmaduros y esto plantea un desafío. Los mejores amigos del niño en estos días son los aparatos digitales y la televisión, y sus formas favoritas de pasar el tiempo son ver películas de animación y jugar juegos de computadora (Berry D, Blair C, Willoughby M, Garrett P., 2018).

Scott J, Kilmer R, Wang C, evidencian que la tercera parte de los niños de educación inicial no tienen un adecuado desarrollo socioemocional; los padres desempeñan un papel esencial en el progreso general del niño, y los padres son los "arquitectos" del desarrollo del niño. Las familias pueden influir en el desarrollo y la retención de la regulación de las emociones mostrando manifestaciones emocionales e interacción frente a sus hijos; los niños pueden aprender qué es socialmente aceptable mostrar o qué se espera que sientan en determinadas situaciones. Cuando los padres muestran altos niveles de ira o miedo, lo más probable es que los niños aprendan

formas inapropiadas de regular y expresar sus emociones negativas. La emoción infantil puede regularse en cinco puntos: durante la selección de una situación, modificación de la situación, despliegue de atención, cambio cognitivo y la modulación de respuestas experienciales, conductuales o fisiológicas. Una relación segura entre padres e hijos ayuda a los niños a sentirse apoyados y emocionalmente seguros y es un requisito previo para regular las emociones de manera efectiva. La paternidad positiva suele ir acompañada de reglas y límites claros que ayudan a los niños a saber qué esperar con respecto a la expresión emocional en el hogar; esto ayuda a los niños a expresar sus emociones de formas socialmente aceptables y aumenta la seguridad emocional porque los niños saben qué esperar (Scott J, Kilmer R, Wang C., 2018).

Sette S, Zava F, Baumgartner E, constatan que el 40 % de los niños de educación inicial no alcanzan un adecuado desarrollo de sus aptitudes socioemocionales. A partir de la primera infancia, el contexto de los compañeros representa un recurso importante y único para el desarrollo socioemocional saludable de los niños. Los niños en edad preescolar con relaciones armoniosas con sus compañeros tienen más probabilidades de mostrar comportamientos cooperativos, agrado por la escuela y ser aceptados por sus compañeros en el jardín de infancia, es más probable que otros niños se retraigan socialmente, alejándose de las oportunidades de contacto con sus compañeros. Los niños pequeños socialmente retraídos corren un mayor riesgo de desarrollar una amplia gama de dificultades socioemocionales, incluidos problemas de ansiedad y rechazo de sus compañeros. Los niños tímidos experimentan un conflicto interno, son propensos a mostrar comportamientos socialmente reticentes. Los niños tímidos pueden perder oportunidades importantes para practicar y desarrollar nuevas habilidades cognitivas y sociales, la timidez se ha relacionado con dificultades en las relaciones sociales (por ejemplo, exclusión de compañeros, victimización), falta de competencia social y mayores problemas de internalización (Sette S, Zava F, Baumgartner E., 2018).

5.3.3. Juego y desarrollo socioemocional en niños de educación inicial

En esta investigación, hemos hallado un coeficiente de correlación de Spearman moderado positivo entre el juego infantil y el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial ($r = 0,487$); este resultado indica que, dado un incremento del juego infantil; mejora el desarrollo socioemocional en los alumnos de educación inicial; esto podría deberse a que, las habilidades para manejar las

emociones, resolver problemas, conflictos y tener empatía con los demás se pueden desarrollar a través del juego. El juego libre, cooperativo y de interacción desarrolla las habilidades necesarias para la autorregulación de las emociones, los impulsos y las conductas disruptivas en los niños, también genera un apego saludable con otros niños. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales positivas ayuda a los niños a tener más éxito en lo académico, en las relaciones entre pares y con familiares. Las habilidades sociales y emocionales alcanzadas mediante el juego, ayudan a los niños a lidiar con el estrés, tener confianza, resolver conflictos, perseverar, comunicarse y desarrollar vínculos gratificantes con otras personas.

Andrade C, constata que el juego proporciona a los estudiantes de kindergarten muchas habilidades sociales y emocionales, sin embargo, el plan de estudios actual exige menos juego y más actividades académicas; los años de la primera infancia son un momento crucial para el desarrollo de la autorregulación emocional, el desarrollo de capacidades mentales complejas para el control de los impulsos y las emociones, la autogestión del pensamiento y el comportamiento, la planificación, la autosuficiencia y el comportamiento responsable; la presión académica sobre los niños en la escuela, paradójicamente restringe su capacidad para relajarse y divertirse jugando. Los niños que participan en formas complejas de juego sociodramático tienen mejores habilidades sociales, más empatía, más imaginación y más capacidad sutil para saber lo que los demás quieren decir; los niños que realizan juegos de roles son menos agresivos, muestran más autocontrol y tienen un pensamiento más profundo, a través del juego, los niños aprenden a trabajar juntos. Mediante el juego libre y placentero el niño experimenta, gestiona y expresa toda la gama de emociones positivas y negativas; desarrolla relaciones cercanas y satisfactorias con otros niños y adultos; y explorar activamente su entorno para poder aprender (Andrade C, 2019).

Angana N, (2021); encuentra que la participación paterna en el juego es un predictor significativo del desarrollo socioemocional infantil ($\beta = 1.78$; $\alpha = 0.001$); asimismo, es dentro de un contexto familiar y mediante el juego, que los niños pequeños tienen la oportunidad de desarrollar la competencia socioemocional y familiarizarse con las reglas sociales y emocionales que rigen las interacciones exitosas. Los padres mediante el juego modelan los comportamientos sociales y emocionales y el clima emocional creado por ellos en el contexto familiar tiene un impacto en su desarrollo social y emocional. La influencia del juego en el desarrollo social y emocional de los niños pequeños se comprende mejor en el contexto de un

modelo bioecológico de desarrollo humano; el desarrollo infantil está influenciado por las interacciones recíprocas entre el niño y su ambiente natural y social; las interacciones recíprocas también llamadas “procesos próximos” se dan entre niños de la misma edad mediante el juego; la etapa preescolar está marcada por una mayor conciencia social, que permite al niño sintonizar con pares en el juego social y desarrollar mejores formas de interrelacionarse con sus padres; el juego es un factor clave que ayuda al desarrollo de las habilidades sociales, emocionales, de lenguaje, cognitivas y de funcionamiento ejecutivo de los niños pequeños. El juego de objetos con los padres crea un ambiente estimulante que permite que los niños se beneficien del conocimiento y la experiencia de sus padres y aprendan cómo funciona el mundo que los rodea (Angana N, 2021).

San N, Myint A, Oo C, (2021); encuentran que implementar un programa de juego para mejorar el desarrollo social de los preescolares tiene efectos positivos y significativos; ante la falta de espacios y otros niños con quienes jugar, los niños pueden perder su iniciativa propia y el placer de aprender por sí mismos; con el juego en declive, existe el riesgo de perder el amor, la conexión social, el respeto mutuo, la amistad, la cooperación y la competencia. A través del juego se puede vincular el intelecto con las emociones, cuanto más simples son los juguetes, más efectivos son para estimular el juego creativo, el aprendizaje y el pensamiento de los niños. Permitir que los niños de manera grupal entren en contacto con materiales naturales como lana, algodón y seda, piedras, maderas y metales que son fácilmente accesibles en su entorno puede mejorar su capacidad de imaginación y sus habilidades sociales al compartir e intercambiar materiales. Un programa de juego es crucial para que los niños en edad preescolar logren un desarrollo óptimo en su desarrollo social y emocional. Además, los padres o cuidadores marcan una diferencia real en el desarrollo de los niños pequeños. Hay una serie de actividades que los padres realizan con los niños en edad preescolar que tienen un efecto positivo en su desarrollo. Por ejemplo, leer con el niño, enseñar canciones y rimas infantiles, pintar y dibujar, jugar con letras y números, enseñar el alfabeto y los números, llevar a los niños de visita y crear oportunidades regulares para que jueguen con sus amigos en casa, fueron todos asociados con el progreso del desarrollo intelectual, social y emocional (San N, Myint A, Oo C., 2021).

Duch H, Marti M, Wu W, Snow R, Garcia V, hallan que los niños que participan de juegos colectivos de manera frecuente alcanzan una mejor comprensión de sus emociones y mayor conciencia de sus propios sentimientos y los de los demás;

los niños se sumergen en actividades de juego con el propósito de darle sentido al mundo que los rodea. El juego les brinda a los niños la oportunidad de aprender y experimentar las cosas por sí mismos, lo cual es vital para su desarrollo emocional, el juego es una forma en la que los niños logran comprender su mundo y es un medio de autoexpresión creativa. El juego es un mecanismo por medio del cual los niños liberan sentimientos negativos causados por eventos traumáticos y los sustituyen por otros más positivos. A través del juego, los niños llegan a comprender las situaciones dolorosas y encuentran formas de sustituir los sentimientos desagradables por otros placenteros. Los niños dominan sus pensamientos encubiertos y acciones abiertas, y aprenden a interpretar sus experiencias; los niños pequeños se dan cuenta de su impotencia y llegan a saber que deben confiar en la buena voluntad de otras personas para satisfacer sus necesidades, esta comprensión de la dependencia trae consigo un miedo al abandono, el juego ayuda a los niños a reducir este miedo y su sensación de vulnerabilidad. Las actividades de juego ayudan a los niños a desarrollar su autoestima y un sentido de empoderamiento, ya que el juego les permite dominar los objetos. Gradualmente, mientras juegan, los niños van más allá del control de los objetos hacia el dominio de las interacciones sociales con sus compañeros (Duch H, Marti M, Wu W, Snow R, Garcia V., 2019).

Bochicchio V, Maldonato N, Valerio P, encuentran que los niños que participan de forma frecuente en los juegos cooperativos presentan un óptimo desarrollo socioemocional; el juego ayuda a los niños a lidiar con sus emociones. Muchas veces los niños en grupos se ven expuestos a situaciones que les provocan nuevas emociones como enojo con sus compañeros, frustración con los adultos o tristeza extrema por compartir. El juego brinda a los niños la oportunidad de aprender a expresar adecuadamente sus sentimientos. Los niños que tienen la oportunidad de participar en grandes cantidades de juego libre se expresan con más confianza. Pueden cooperar con compañeros y adultos. Aprenden a expresar sus emociones de manera apropiada y a lidiar con los sentimientos negativos de manera productiva. Una mayor autoestima y una mayor confianza en uno mismo es el resultado de la libre expresión, y para los niños esto se logra fácilmente a través del juego. El juego también trae una sensación de alegría. Muchos estudiosos coinciden en que el juego brinda alegría, emoción o diversión a los niños. Un niño pequeño que salta y canta muestra la pura felicidad que le reporta el juego (Bochicchio V, Maldonato N, Valerio P., 2018).

Kirk G, Jay J, reportan que el juego se asocia de forma significativa con el desarrollo emocional; el juego es una parte importante del proceso de socialización y crea la oportunidad para que los niños aprendan a cooperar y compartir, así como a desarrollar habilidades interactivas con otros niños. El juego anima a los niños a entablar conversaciones y desarrollar relaciones con sus compañeros. Es a través del juego que los niños desarrollan habilidades esenciales para la vida, aprenden a interactuar con sus compañeros y con los adultos, aprenden a elegir amigos y enemigos, aprenden a jugar en equipo y a colaborar con otros niños. El juego también brinda oportunidades para crear lazos afectivos. Las circunstancias en las que los niños juegan crean relaciones estrechas y lazos entre niños; los lazos, a su vez, producen amor y confianza hacia otros niños. El juego reduce el miedo, la ansiedad, el estrés y la irritabilidad, crea alegría y placer, intimidad y autoestima; también mejora la flexibilidad emocional y la apertura. El juego cooperativo aumenta la calma, la resiliencia y la adaptabilidad a las situaciones; aumenta la autoexpresión, la capacidad de atención y el apego, mejora la confianza y la autoestima. El juego interactivo mejora la cooperación y el intercambio, desarrolla habilidades para la resolución de conflictos y habilidades de liderazgo, también aumenta la empatía y la compasión; modela las relaciones basadas en la inclusión en lugar de la exclusión (Kirk G, Jay J., 2018).

CONCLUSIONES

1. Cuando se incrementa el juego en referencia a la **actividad física activa**; mejora el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positiva; 0,477).
2. Cuando se incrementa el juego en referencia al **manejo del material**; mejora el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positiva; 0,491).
3. Cuando se incrementa el juego en referencia a la **actuación**; mejora el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positiva; 0,488).
4. Cuando se incrementa el juego en referencia a la **participación**; mejora el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positiva; 0,495).
5. De forma general, cuando se incrementa el **juego**; mejora el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial (coeficiente de correlación de Spearman moderado positiva; 0,487).

RECOMENDACIONES

1. Es favorable implementar actividades curriculares que promuevan la **actividad física activa** como parte del juego en el preescolar que le permita interrelacionarse más con otros niños y pueda expresar y modular sus emociones en el contexto del juego.
2. Es conveniente efectuar actividades curriculares que promuevan el **manejo de materiales** como parte del juego en el preescolar que le posibilite manipular objetos y materiales junto a otros niños y pueda así compartir objetos y colaborar con otros niños dentro de la dinámica del juego.
3. Es indispensable implementar actividades curriculares que promuevan la **actuación** como parte del juego; esto incluirá la realización de actividades de: imitación, simulación y dramatización en las que el niño pueda expresar y modular múltiples emociones.
4. Es oportuno implementar actividades curriculares que promuevan la **participación** como parte del juego; esto abarcará la interacción con otros niños, consintiendo la participación de otros niños, efectuando actividades en equipo, sincronizando su participación y tolerando situaciones de pérdida.
5. De forma general, es favorable implementar actividades curriculares que promuevan **el juego**; como actividad placentera, libre, espontánea y de participación activa del niño. Se procurará emplear al juego como un medio efectivo para desarrollar aptitudes de modulación de emociones y una forma de adquirir: actitudes, conductas y expresiones dirigidas a tener interacciones efectivas y gratificantes con otras personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril M, Maldonado J, Rodríguez J. (2019). *Juegos Tradicionales para el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional*. [Tesis], Universidad Libre de Colombia , Facultad ciencias de la educación .
- Ahmad, S., Peterson, E., Waldie, K., & Morton, S. (2019). Development of an Index of Socio-Emotional Competence for Preschool Children in the Growing Up in New Zealand Study. *Frontiers in Education*, 4(2), 78 - 92. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2913712119>
- Alegria Y, Corilloclla L. (2021). *Juegos digitales y motricidad fina en preescolares de 4 años de la i.E. n° 466 – El Tambo*. [Tesis], Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Educación, Huancayo.
- Alva M. (2022). *El juego en el desarrollo socioemocional de los niños de 5 años*. [Tesis], Universidad Nacional Del Santa , Facultad de Educación y Humanidades .
- Alwaely S, Abdalla N, Mikhaylov A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 21(4), 1 - 10.
- Ameri, M. (2020). Criticism of the sociocultural theory. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 3(1), 1530–1540.
- Anand, M., & Kapoor, R. (2013). Impact of Maternal Employment on Socio-Emotional Development of Preschool Children. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(4), 857-863. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2735871055>
- Andrade C. (2019). *Benefits of Play for the Social and Emotionãl Development of Children in Kindergarten*. [Tesis], University of Monterey, Graduate School.
- Angana N. (2021). *Triadic parent-child play and toddlers' socio-emotional development: The role of coparenting dynamics*. [Tesis], University of Dublin, Trinity College.
- Argimon J, Jiménez J. (2004). *Métodos de Investigación Clínica y Epidemiológica* (3° ed.). Madrid - España: Elsevier.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2112936452>
- Askeland D. (2019). *Social Emotional Development in Early Childhood*. [Tesis], Northwestern College University, Graduate School.
- Barnett, S. (2019). Application of Vygotsky's social development theory. *Journal of Education and Practice*, 10(1), 1–4.
- Bernal C, . (2016). *Metodología de la investigación* (4° ed.). Bogotá: Pearson.
- Berry D, Blair C, Willoughby M, Garrett P. (2018). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role? *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 115 – 127.

- Bochicchio V, Maldonato N, Valerio P., (2018). A Review on the Effects of Digital Play on Children's Cognitive and Socio-Emotional Development. *Conference on Cognitive Infocommunications*, 9(1), 1 - 7.
- Bondar, O. (2020). Psychological features of organization of home game space of a preschool child. *Habitus*, 18(5), 230-234. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/3089063100>
- Brenchley J. (2017). *Social-Emotional Development Assessment: Scale Development for Kindergarten through Second Grade Youth Universal Screening*. [Tesis], University of Massachusetts, College of Education.
- Brunschwig, V., & Callaghan, T. (2021, November). The influence of collaboration on children's sharing in rural India. *Journal of experimental child psychology*, 211(1), 225 - 231.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2004, February). Constructing an understanding of mind: the development of children's social understanding within social interaction. *The Behavioral and brain sciences*, 27(1), 79-96.
- Carrasco M. (2020). *Juegos de dramatización para fortalecer las emociones básicas en niños de cuatro años de la I.E.P San Miguel College – Pícsi*. [Tesis], Universidad Cesar Vallejo , Facultad de Educación e Idiomas.
- Carrasco S. (2006). *Metodología de la Investigación Científica* (1° ed.). Lima: San Marcos.
- Casey, B., Heller, A., Gee, D., & Cohen, A. (2019, February). Development of the emotional brain. *Neuroscience letters*, 69(1), 29-34.
- Chen F, Fleeer M., (2016). A cultural-historical reading of how play is used in families as a tool for supporting children's emotional development in everyday life. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 1 - 15.
- Corbit, J., Dockrill, M., Hartlin, S., & Moore, C. (2022, November). Intuitive cooperators: Time pressure increases children's cooperative decisions in a modified public goods game. *Developmental science*, 23(1), 44 - 52.
- Daneshfar, S., & Moharami, M. (2018). Dynamic assessment in Vygotsky's sociocultural theory: Origins and main concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 600–607.
- Davydova, O. (2019). Actualization of the content of the cultural game practice of a preschool child. *Tomsk state pedagogical university bulletin*, 31(8), 7-13. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2988332474>
- Dawson B, T. R. (2005). *Bioestadística médica* (4° ed.). México DF: Manual Moderno.
- DeLaBorda L., (2018). *El programa de juego en sectores mejora el desarrollo la inteligencia emocional en alumnos de 5 años de la IEE. Niño de Praga de Urcos - 2017*. [Tesis], Universidad Cesar Vallejo , Escuela De Post Grado .

- Díaz A. (2019). *El desarrollo socioemocional de los niños de 5 años a través de los juegos tradicionales*. [Tesis], Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad De Educación.
- Donaldson, J., Lozy, E., & Galjour, M. (2019). Effects of Systematically Removing Components of the Good Behavior Game in Preschool Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 12(4), 1-15. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2981353288>
- Duch H, Marti M, Wu W, Snow R, Garcia V,. (2019). CARING: The Impact of a Parent–Child, Play-Based Intervention to Promote Latino Head Start Children’s Social–Emotional Development. *The Journal of Primary Prevention*, 32(2), 1 - 18.
- Eisenberg, L. (1981, November). Social context of child development. *Pediatrics*, 68(5), 705-712.
- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., & Stenberg, G. (2021, June). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian journal of psychology*, 62(3), 355-364.
- Fleer, M. (2017). Digital Role-Play: The Changing Conditions of Children’s Play in Preschool Settings. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 3-17. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2582729808>
- Foley, E., Dozier, C., & Lessor, A. (2019). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 84-104. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2892767922>
- Friendly M, Denis D, . (2005). The early origins and development of the scatterplot. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2).
- Gialamas, A., Mittinty, M., Sawyer, M., Zubrick, S., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 84(7), 977-997. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2063396465>
- Goldstein T, Lerner M,. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 28(2), 1 - 14.
- Graziano, P., Calkins, S., & Keane, S. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and Child Development*, 20(6), 389-408. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2159563104>
- Grebenshchikova, T. (2017). Psychological and educational support of emotional development of preschool children in the game. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika i psihologiya*, 26(1), 21-25. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2601967438>

- Grueneisen, S., & Tomasello, M. (2019, March). Children use rules to coordinate in a social dilemma. *Journal of experimental child psychology*, 179(1), 362-374.
- Havighurst, S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: a parenting program. *Early Education and Development*, 15(4), 423-448. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/1968488588>
- Hayashi, A., Karasawa, M., & Tobin, J. (2009). The Japanese Preschool's Pedagogy of Feeling: Cultural Strategies for Supporting Young Children's Emotional Development. *Ethos*, 37(1), 32-49. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/1971187478>
- Hsiao, H., & Chen, J. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. *Computers in Education*, 95(2), 151-162. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2295671977>
- Humphries L. (2016). Let's play together: The design and evaluation of a collaborative, pro-social game for preschool children. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*, 26(2), 240 - 249. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2335901410>
- Humphries L, McDonald S,. (2011). Emotion faces: the design and evaluation of a game for preschool children. *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, (págs. 1453-1458). Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2030990119>
- Ismail, I., Hashim, S., Anis, S., & Ismail, A. (2017). Implementation of a development in cognitive, psychomotor and socio emotional elements through games to achieve national preschool curriculum standards. *9th International Conference on Engineering Education (ICEED)*, (págs. 143-148). Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2783805871>
- Jackson, C., Porter, S., Easton, J., & Blanchard, A. (2020). School Effects on Socio-emotional Development, School-Based Arrests, and Educational Attainment. *National Bureau of Economic Research*, 2(4), 491-508. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2999130066>
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. (2017). Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes? *Labour Economics*, 45(2), 26-39. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/251814566>
- Jin, M., & Moran, M. (2020). Chinese and US Preschool Teachers' Beliefs About Children's Cooperative Problem-Solving During Play. *Early Childhood Education Journal*, 18(2), 1-11. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/3045332717>

- Johnson, T., Gotees, E., Baer, D., & Green, D. (2011). The effects of an experimental game on the classroom cooperative play of a preschool isolate. *Mexican journal of behavior analysis*, 7(1), 37-48. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/1501426986>
- Kirk G, Jay J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of research in childhood education*, 32(4), 472 – 485.
- Knox S. (2008). Development and current use of the revised knox preschool play scale. En L. Parham, & L. Fazio, *Play in occupational therapy for children* (págs. 55 - 70). Missouri: Mosby.
- Kuzik, N., Naylor, P., Spence, J., & Carson, V. (2020). Movement behaviours and physical, cognitive, and social-emotional development in preschool-aged children: Cross-sectional associations using compositional analyses. *PLOS ONE*, 15(8), 45 - 62. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/3068601707>
- Lee S, Wong J, Ong W, Ismail M. (2016). Physical Activity Pattern of Malaysian Preschoolers: Environment, Barriers, and Motivators for Active Play. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 1 - 14.
- LeMasters A, Vandermaas M. (2021). Exploring outdoor play: a mixed-methods study of the quality of preschool play environments and teacher perceptions of risky play. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 28(2), 1 - 13.
- Lin, S., Chien, S., Hsiao, C., Hsia, C., & Chao, K. (2020). Enhancing Computational Thinking Capability of Preschool Children by Game-based Smart Toys. *Electronic Commerce Research and Applications*, 44(2), 101 - 111. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/3089735711>
- Lopez D. (2019). *Agresividad potencial y juegos en estudiantes de educación inicial de Huancayo*. [Tesis], Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Educación, Huancayo.
- Lovon E. (2022). *Juegos dinámicos y desarrollo socioemocional de niños del nivel inicial de una institución educativa particular Arequipa*. [Tesis], Universidad Cesar Vallejo, Escuela De Posgrado .
- Marginson, S., & Dang, T. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 116–129.
- Martínez M, Briones R, Cortés J. (2013). *Metodología de la investigación para el área de la salud* (2° ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Matte, C., Harvey, B., Stack, D., & Serbin, L. (2015). Contextual Specificity in the Relationship between Maternal Autonomy Support and Children's Socio-emotional Development: A Longitudinal Study from Preschool to Preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1528-1541. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2074895473>
- McCabe, P., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2129072969>
- Mohammed S. (2018). *Inferential Statistics – The Basics For Biostatistics Volume II* (1° ed.). Bookboon.
- Nacher, V., Garcia, F., & Jaen, J. (2016). Interactive technologies for preschool game-based instruction: Experiences and future challenges. *Entertainment Computing*, 17(7), 19-29. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2475827146>
- Neuman L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7° ed.). Washington D C: Pearson.
- Newman, S. (2018). Vygotsky, Wittgenstein, and sociocultural theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 350–368.
- Paredes M, . (2018). *Taller de juegos tradicionales para desarrollar la inteligencia emocional en los niños y niñas de 5 años de edad de la institución educativa particular Abraham Lincoln International School- Cercado*. [Tesis], Universidad Nacional San Agustín, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92(3), 880-884. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2051824417>
- Prétôt, L., Gonzalez, G., & McAuliffe, K. (2020, June). Children avoid inefficient but fair partners in a cooperative game. *Scientific reports*, 10(1), 105 - 111.
- Richard S, Baud G, Clerc A, Gentaz E,. (2020). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 118(2), 1 - 30.
- Riede F, Johannsen N, Högberg A, Nowell A, Lombard M,. (2018). The role of play objects and object play in human cognitive evolution and innovation. *Evolutionary Anthropology*, 27(1), 46 – 59.
- San N, Myint A, Oo C,. (2021). Using play to improve the social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 16 - 35.

- Sanchez H, Reyes C., (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica* (1° ed.). Lima: Business Support Aneth.
- Scott J, Kilmer R, Wang C., (2018). Natural Environments Near Schools: Potential Benefits for Socio-Emotional and Behavioral Development in Early Childhood. *Am J Community Psychol*, 21(3), 1 - 14.
- Sette S, Zava F, Baumgartner E., (2018). Shyness, Unsociability, and Socio-Emotional Functioning at Preschool: The Protective Role of Peer Acceptance. *J Child Fam Stud*, 26(1), 1196 – 1205.
- Smirnova, E., & Gudareva, O. (2005). The Game activity State of Modern Preschool Children. *Psychological Science and Education*, 2005(2), 76-86. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2286347383>
- Sulistiyorini, L. (2016). The Effect of Cooperative Play on Temper Tantrums Reaction Among Preschool Children (3-6 Years Old). *NurseLine Journal*, 1(2), 228-236. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2920923212>
- Szczesna, A., Grudzinski, J., Grudzinski, T., Mikuszewski, R., & Debowski, A. (2011). The psychology serious game prototype for preschool children. *International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, (págs. 1- 4). Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2081885483>
- Tandon P, Saelens B, Copeland K., (2016). A comparison of parent and childcare provider's attitudes and perceptions about preschoolers' physical activity and outdoor time. *Child: care, health and development*, 31(1), 1 - 8.
- Toppe, T., Hardecker, S., & Haun, D. (2019). Playing a cooperative game promotes preschoolers' sharing with third-parties, but not social inclusion. *PloS one*, 14(8), 92 - 107.
- Veiga G, Neto C, Rieffe C., (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The international journal of emotional education*, 8(1), 48 - 62.
- Voicu, C. (2018). The particularities of teacher-child relationship that supports socio-emotional development of preschool children. *International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education*, 2(2), 275-280. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2898118467>
- Vygotsky L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (1° ed.). New York : Paidos .

- Wang, I., Wang, D., Chen, C., & Jheng, J. (2016). PinchFun: A Fine Motor Training Game for Preschool Children with Developmental Delay. *Proceedings of the 2016 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, (págs. 152-155). Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2345839740>
- Wayne D. (2014). *Bioestadística: Base para el análisis de las ciencias de la salud* (4° ed.). México: Limusa Wiley.
- Wiseman N, Harris N, Downes M., (2019). Preschool children's preferences for sedentary activity relates to parent's restrictive rules around active outdoor play. *BMC Public Health*, 19(4), 1 - 11.
- Wiskow, K., Matter, A., & Donaldson, J. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 105-115. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/2889370430>
- Yang, Y., Song, Q., Doan, S., & Wang, Q. (2020). Maternal reactions to children's negative emotions: Relations to children's socio-emotional development among European American and Chinese immigrant children. *Transcultural Psychiatry*, 57(3), 408-420. Obtenido de <https://academic.microsoft.com/paper/3006692155>
- Zhang, X., Wang, H., & Guo, D. (2018). Embodied cognition from the perspective of Vygotsky's socio-cultural theory. *Philosophy*, 8(1), 362-367.

ANEXOS

1. Matriz de consistencia
2. Operacionalización de variables
3. Operacionalización de instrumentos
4. Instrumentos de investigación
5. Tablas de validez y confiabilidad
6. Oficio de presentación a la I.E. N° 300 de Ocopilla
7. Consentimiento informado
8. Declaración de confidencialidad
9. Validez de juicio de expertos
10. Fotos de la aplicación del instrumento

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: JUEGO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL DE HUANCAYO, 2021

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN	VARIABLE(S) DE INVESTIGACIÓN	MÉTODO
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1. ¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021? 2. ¿Cuál es la relación entre el juego en referencia al manejo del material y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021? 3. ¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021? 4. ¿Cuál es la relación entre el juego en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la relación entre el juego y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Establecer la relación entre el juego en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 2. Establecer la relación entre el juego en referencia al manejo del material y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 3. Establecer la relación entre el juego en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 4. Establecer la relación entre el juego en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021</p>	<p>HIPÓTESIS PRINCIPAL La relación entre el juego y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 1. La relación entre el juego en referencia a la actividad física activa y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la actividad física activa; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 2. La relación entre el juego en referencia al manejo del material y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia al manejo del material; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 3. La relación entre el juego en referencia a la actuación y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la actuación; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 4. La relación entre el juego en referencia a la participación y el desarrollo socioemocional es que: a mejor juego en referencia a la participación; mayor desarrollo socioemocional en niños de la Institución Educativa N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021</p>	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN La investigación efectuada fue: aplicada, cuantitativa, transversal, observacional. Aplicada, porque los resultados generados encontraron el vínculo entre dos variables con la finalidad de plantear posibles formas de controlar el efecto por medios del control de la variable causal. Cuantitativa, porque al grado en que se manifiestan las variables, se le asignaron valores numéricos para poder tener un procesamiento más objetivo y exacto. Transversal, los datos fueron recogidos una sola vez. Observacional, no se incurrió en ningún tipo o forma de manipulación de las variables; se registraron los hechos tal como se presentaban en la realidad.</p> <p>NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN La investigación realizada es del nivel correlacional debido a que se tienen dos variables sobre las cuales se determinó el grado en que las modificaciones de una variable, le afecta a la otra variable; no se pudo establecer una relación causal, además se considera que el vínculo de las variables se debe a algún mecanismo causal y no casual.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE: - Juego infantil</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE: - Desarrollo socioemocional</p> <p>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS: Edad de los niños Edad de las madres Nivel de instrucción de las madres Estado civil de las madres Ocupación de las madres Número de hijos de las madres</p>	<p>POBLACIÓN La población sobre la que se realizó la investigación fueron 195 niños de 4 y 5 años y sus madres, los niños estaban matriculados en la institución educativa de nivel inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021 y que además cumplían con criterios de inclusión y exclusión.</p> <p>MUESTRA Se consideró a 105 niños de 4 y 5 años y sus madres, matriculados en la institución educativa de nivel inicial N° 300 “Ocopilla” de Huancayo en el 2021.</p> <p>PARA VALORAR EL JUEGO INFANTIL Se utilizó como técnica la observación y como instrumento una tabla de cotejo estructurado denominado “Escala de Juego de Susan Knox”</p> <p>PARA VALORAR EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado denominado “Test de desarrollo socioemocional en el preescolar”</p>

ANEXO 02: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE 1: JUEGO INFANTIL

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	TIPO DE VARIABLE	ESCALA
JUEGO INFANTIL	Son todas las actividades placenteras, libres, espontaneas y de participación activa realizadas por el niño	Actividad física activa	Es el movimiento corporal y espacial, libre y espontaneo que efectúa el niño al jugar	Movimientos, acrobacias, fuerza	Cualitativo ordinal	Ordinal convertido a escala de razón/proporción por la asignación de valores numéricos a las opciones de respuesta de la escala y por los baremos
				Interés y enorgullecimiento		
		Manejo del material	Es la forma en que el niño utiliza diversos objetos y materiales para dinamizar el juego	Control motor fino		
				Diseños y construcciones		
				Resultado obtenido		
				Tiempo enfocado en algo		
		Actuación	Es la forma en que el niño representa el mundo mediante el juego, recurre a la imitación, simulación y dramatización	Representación de la realidad		
				Personificación de emociones		
		Participación	Es el modo en que el niño interactúa con los demás, la frecuencia en que incurre en determinando tipo de juego	Acciones cooperativas y organizadas		
				Control de actividades y turnos		
				Sentido humorístico		
				Diversidad de expresiones		

VARIABLE 2: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	TIPO DE VARIABLE	ESCALA
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL	Es la adquisición de la capacidad para comprender y controlar su estado emocional por parte del niño y tener aptitudes para forjar amistades	Competencia social	Son las aptitudes para generar y conservar reacciones positivas y gratificantes con los demás	Ofrece ayuda	Cualitativo ordinal	Ordinal convertido a escala de razón/proporción por la asignación de valores numéricos a las opciones de respuesta de la escala y por los baremos
				Tiene participación colectiva		
				Invita a participar a otros		
				Inicia conversaciones		
				Coopera con otros niños		
				Ser cordial y amistoso		
				Sensible a los sentimientos		
				Acepta a otros		
		Es bromista				
		Apego	Es forjar vínculos afectivos estables con personas próximas	Acepta consuelo		
				Es alegre y juguetón		
				Dispuesto a hablar		
				Abraza a padres y familiares		
				Pide que lo abracen		
				Independiente de su madre		
		Competencia emocional	Es reconocer sus estados emocionales y poder controlarlos	Reconoce sus emociones		
				Expresa emociones gestualmente		
				Identifica hechos que lo entristecen		
Identifica situaciones que lo alegran						
Identifica hechos que lo enojan						

				Identifica hechos que le asustan		
				Identifica emociones de otros		
				Acepta cuando pierde		
				Controla ira		
				Controla euforia		
				Esperar su turno		
		Competencia autopercebida	Es creer en la posesión de cualidades positivas y favorables y poder manifestarlas	Afirma ser bueno		
				Menciona cualidades		
				Manifiesta lo que le gusta		
				Opina		
				Habla sin temor		
				Demuestra entusiasmo		
				Dice lo que quiere ser		
				Se esfuerza		
				Asume responsabilidades		

ANEXO 03: OPERACIONALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS

ESCALA DE JUEGO DE SUSAN KNOX

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	POSIBLES VALORES
JUEGO INFANTIL	Actividad física activa	Movimientos, acrobacias, fuerza	1. Motor grueso: nivel de actividad aumentado, puede concentrarse en la meta en lugar del movimiento, facilidad en habilidades motoras gruesas, acrobacias, pruebas de fuerza, movimientos exagerados, escala, galopa, sube, escala, atrapa la pelota.	Nunca = 0 Casi nunca = 1 De forma regular = 2 Casi siempre = 3 Siempre = 4
		Interés y enorgullecimiento	2. Intereses: se enorgullece por el juego realizado (ej: muestra y habla acerca de sus logros y triunfos, se compara con amigos, le gusta que divulguen sus victorias en el juego), preferencia por el juego activo	
	Manejo del material	Control motor fino	3. Manipulación: Control motor fino aumentado, movimientos rápidos, fuerza, tirar, arrebató objetos.	
		Diseños y construcciones	4. Construcción: hace productos, se evidencian diseños específicos, construye estructuras complejas, arma rompecabezas de 10 piezas.	
		Resultado obtenido	5. Propósito: el producto es muy importante y lo usa para expresarse, exagera.	
		Tiempo enfocado en algo	6. Atención: se entretiene solo hasta por 1 hora, juega con un objeto o tema durante 10 a 15 minutos.	
	Actuación	Representación de la realidad	7. Imitación: arma libretos de adultos (ej. Se disfrazó), representa situaciones de la realidad.	
		Personificación de emociones	8. Dramatización: usa el conocimiento familiar para construir una situación novedosa (ej. Se explayó en el tema de una historia o programa de televisión), juego de rol para/o con otros, representa emociones más complejas, secuencia historias, temas desde lo doméstico hasta lo mágico, disfruta disfrazarse, se luce.	
	Participación	Acciones cooperativas y organizadas	9. Tipo: cooperativo, grupos de 2 a 3 organizados para alcanzar una meta, prefiera jugar con otros que solo, juegos (games) en grupo con reglas simples.	
		Control de actividades y turnos	10. Cooperación: toma turnos, intenta controlar actividades de otros, mandón, fuerte sentido de la familia y el hogar, cita a sus padres como autoridad.	
		Sentido humorístico	11. Humor: distorsión de lo familiar.	
		Diversidad de expresiones	12. Lenguaje: juegos de palabras, fabrica largas narrativas, pregunta persistentemente, se comunica con pares para organizar actividades, se jacta, amenaza, payasea, canta canciones completas, usa lenguaje para expresar roles, razonamiento verbal.	

TEST DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PREESCOLAR

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	POSIBLES VALORES
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL	Competencia social	Ofrece ayuda	1. Ofrece ayuda a otras personas	Nunca = 0 Casi nunca = 1 De forma regular = 2 Casi siempre = 3 Siempre = 4
		Tiene participación colectiva	2. Participa efectivamente en actividades grupales	
		Invita a participar a otros	3. Invita a otros niños a participar en actividades	
		Inicia conversaciones	4. Es hábil para iniciar conversaciones con otras personas	
		Coopera con otros niños	5. Realiza actividades en cooperación con otros niños	
		Ser cordial y amistoso	6. Procura ser cordial y amistoso	
		Sensible a los sentimientos	7. Es sensible a los sentimientos de los demás	
		Acepta a otros	8. Acepta a otros niños	
		Es bromista	9. Hace bromas y soporta bromas de otros niños	
	Apego	Acepta consuelo	10. Cuando el niño está molesto o lastimado, acepta el consuelo de otros adultos además de su madre	
		Es alegre y juguetón	11. Es alegre y juguetón la mayor parte del tiempo	
		Dispuesto a hablar	12. Está dispuesto a hablar con gente nueva, mostrarles juguetes o mostrarles lo que puede hacer, si la madre se lo pide	
		Abraza a padres y familiares	13. Suele abrazar a sus padres u otros familiares, sin que se lo pida o invite a hacerlo	
		Pide que lo abracen	14. Pide y disfruta que sus padres u otros familiares lo abracen y mimen	
		Independiente de su madre	15. Es independiente de su madre u otro familiar, prefiere jugar solo y deja a la madre u otro familiar fácilmente cuando quiere jugar	
		Se encariña con otros	16. El niño se encariña con otras personas que visitan el hogar y son amables con él	
	Competencia emocional	Reconoce sus emociones	17. Reconoce sus emociones de: alegría, tristeza, enfado y miedo	
		Expresa emociones gestualmente	18. Puede reproducir sus emociones gestualmente	
		Identifica hechos que lo entristecen	19. Identifica las situaciones o hechos que lo entristecen	
		Identifica situaciones que lo alegran	20. Identifica situaciones o hechos que lo alegran	

		Identifica hechos que lo enojan	21. Identifica situaciones o hechos que lo enojan
		Identifica hechos que le asustan	22. Identifica situaciones o hechos que le dan miedo
		Identifica emociones de otros	23. Identifica las emociones de otros
		Acepta cuando pierde	24. Acepta cuando pierde un juego (tolerancia a la frustración)
		Controla ira	25. Controla su ira
		Controla euforia	26. Controla su euforia
		Esperar su turno	27. Sabe esperar su turno
	Competencia autopercebida	Afirma ser bueno	28. Afirma ser bueno(a) y con muchas cualidades
		Menciona cualidades	29. Menciona sus cualidades
		Manifiesta lo que le gusta	30. Manifiesta las actividades que le gustan
		Opina	31. Opina libremente
		Habla sin temor	32. Habla sin temor delante de varias personas
		Demuestra entusiasmo	33. Demuestra entusiasmo al realizar las actividades de su preferencia
		Dice lo que quiere ser	34. Dice lo que quiere ser “de grande”
		Se esfuerza	35. Se esfuerza en las actividades que realiza
		Asume responsabilidades	36. Asume pequeñas responsabilidades

ANEXO 04: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

1. EDAD DEL NIÑO:.....

1. EDAD DE LA MADRE:.....

2. NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE:.....

3. ESTADO CIVIL DE LA MADRE
 - (0) Casada
 - (1) Soltera
 - (2) Viuda
 - (3) Divorciada
 - (4) Conviviente

5. OCUPACIÓN DE LA MADRE:.....

6. NÚMERO DE HIJOS DE LAS MADRES:.....

ESCALA DE JUEGO DE SUSAN KNOX

Traducción del "Knox Play Scale"

Elaborado por Susan Knox en el 2008 (Knox S, 2008)

48 a 60 meses

Instrucciones: invitar al niño a realizar diversos tipos de juego y luego de observar el tiempo necesario para los diversos tipos y categorías de juego de acuerdo a esta escala, se procede a rellenarlo.

Se presenta una relación de características que tienen las actividades de juego de los niños; marcar la opción que más se aproxima a la situación observada en el niño de según la siguiente escala.

Nunca	Casi nunca	De forma regular	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

No existen respuestas correctas o incorrectas, la escala es anónima.

ACTIVIDAD FÍSICA ACTIVA					
1. Motor grueso: nivel de actividad aumentado, puede concentrarse en la meta en lugar del movimiento, facilidad en habilidades motoras gruesas, acrobacias, pruebas de fuerza, movimientos exagerados, escala, galopa, sube, escala, atrapa la pelota.	0	1	2	3	4
2. Intereses: se enorgullece por el juego realizado (ej: muestra y habla acerca de sus logros y triunfos, se compara con amigos, le gusta que divulguen sus victorias en el juego), preferencia por el juego activo	0	1	2	3	4
MANEJO DEL MATERIAL					
3. Manipulación: Control motor fino aumentado, movimientos rápidos, fuerza, tirar, arrebató objetos.	0	1	2	3	4
4. Construcción: hace productos, se evidencian diseños específicos, construye estructuras complejas, arma rompecabezas de 10 piezas.	0	1	2	3	4
5. Propósito: el producto es muy importante y lo usa para expresarse, exagera.	0	1	2	3	4
6. Atención: se entretiene solo hasta por 1 hora, juega con un objeto o tema durante 10 a 15 minutos.	0	1	2	3	4
ACTUACIÓN					
7. Imitación: arma libretos de adultos (ej. Se disfraza), representa situaciones de la realidad.	0	1	2	3	4
8. Dramatización: usa el conocimiento familiar para construir una situación novedosa (ej. Se explaya en el tema de una historia o programa de televisión), juego de rol para/o con otros, representa emociones más complejas, secuencia historias, temas desde lo domestico hasta lo mágico, disfruta disfrazarse, se luce.	0	1	2	3	4

PARTICIPACIÓN					
9. Tipo: cooperativo, grupos de 2 a 3 organizados para alcanzar una meta, prefiera jugar con otros que solo, juegos (games) en grupo con reglas simples.	0	1	2	3	4
10. Cooperación: toma turnos, intenta controlar actividades de otros, mandón, fuerte sentido de la familia y el hogar, cita a sus padres como autoridad.	0	1	2	3	4
11. Humor: distorsión de lo familiar.	0	1	2	3	4
12. Lenguaje: juegos de palabras, fabrica largas narrativas, pregunta persistentemente, se comunica con pares para organizar actividades, se jacta, amenaza, payasea, canta canciones completas, usa lenguaje para expresar roles, razonamiento verbal.	0	1	2	3	4

BAREMOS

0 – 9	= Muy mala conducta de juego
10 – 18	= Mala conducta de juego
19 – 27	= Regular conducta de juego
29 – 36	= Buena conducta de juego
37 – 48	= Muy buena conducta de juego

TEST DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PREESCOLAR

Basado en el "Kindergarten Socio-Emotional Development Assessment Scale"
Elaborado por Brenchley J, en el 2017 (Brenchley J, 2017)

Instrucciones: A la madre o cuidador principal; se ofrece a continuación una relación de afirmaciones sobre actividades y reacciones que tiene el niño ante diversas situaciones cotidianas; marcar la opción que más se ajusta a la realidad del niño de acuerdo a la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	De forma regular	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

No existen repuestas correctas o incorrectas, la evaluación es anónima.

COMPETENCIA SOCIAL					
1. Ofrece ayuda a otras personas					
2. Participa efectivamente en actividades grupales					
3. Invita a otros niños a participar en actividades					
4. Es hábil para iniciar conversaciones con otras personas					
5. Realiza actividades en cooperación con otros niños					
6. Procura ser cordial y amistoso					
7. Es sensible a los sentimientos de los demás					
8. Acepta a otros niños					
9. Hace bromas y soporta bromas de otros niños					
APEGO					
10. Cuando el niño está molesto o lastimado, acepta el consuelo de otros adultos además de su madre					
11. Es alegre y juguetón la mayor parte del tiempo					
12. Está dispuesto a hablar con gente nueva, mostrarles juguetes o mostrarles lo que puede hacer, si la madre se lo pide					
13. Suele abrazar a sus padres u otros familiares, sin que se lo pida o invite a hacerlo					
14. Pide y disfruta que sus padres u otros familiares lo abracen y mimen					
15. Es independiente de su madre u otro familiar, prefiere jugar solo y deja a la madre u otro familiar fácilmente cuando quiere jugar					
16. El niño se encariña con otras personas que visitan el hogar y son amables con él					
COMPETENCIA EMOCIONAL					
17. Reconoce sus emociones de: alegría, tristeza, enfado y miedo					
18. Puede reproducir sus emociones gestualmente					
19. Identifica las situaciones o hechos que lo entristecen					
20. Identifica situaciones o hechos que lo alegran					
21. Identifica situaciones o hechos que lo enojan					
22. Identifica situaciones o hechos que le dan miedo					
23. Identifica las emociones de otros					
24. Acepta cuando pierde un juego (tolerancia a la frustración)					
25. Controla su ira					
26. Controla su euforia					
27. Sabe esperar su turno					
COMPETENCIA AUTOPERCIBIDA					
28. Afirma ser bueno(a) y con muchas cualidades					
29. Menciona sus cualidades					
30. Manifiesta las actividades que le gustan					
31. Opina libremente					
32. Habla sin temor delante de varias personas					
33. Demuestra entusiasmo al realizar las actividades de su preferencia					

34. Dice lo que quiere ser “de grande”					
35. Se esfuerza en las actividades que realiza					
36. Asume pequeñas responsabilidades					

.....Gracias

BAREMOS

De 0 a 28	Muy bajo desarrollo socioemocional
De 29 a 57	Bajo desarrollo socioemocional
De 58 a 86	Mediano desarrollo socioemocional
De 87 a 115	Buen desarrollo socioemocional
De 116 a 144	Muy buen desarrollo socioemocional

ANEXO 05: PRUEBAS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA “ESCALA DE JUEGO DE SUSAN KNOX”

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	8117.3228
	gl	29
	Sig.	.000

Matriz de componente rotado^a

	Componente			
	1	2	3	4
1. Motor grueso: nivel de actividad aumentado, puede concentrarse en la meta en lugar del movimiento, facilidad en habilidades motoras gruesas, acrobacias, pruebas de fuerza, movimientos exagerados, escala, galopa, sube, escala, atrapa la pelota.	0.436			
2. Intereses: se enorgullece por el juego realizado (ej: muestra y habla acerca de sus logros y triunfos, se compara con amigos, le gusta que divulguen sus victorias en el juego), preferencia por el juego activo	0.641			
3. Manipulación: Control motor fino aumentado, movimientos rápidos, fuerza, tirar, arrebató objetos.		0.413		
4. Construcción: hace productos, se evidencian diseños específicos, construye estructuras complejas, arma rompecabezas de 10 piezas.		0.617		
5. Propósito: el producto es muy importante y lo usa para expresarse, exagera.		0.528		
6. Atención: se entretiene solo hasta por 1 hora, juega con un objeto o tema durante 10 a 15 minutos.		0.549		
7. Imitación: ama libretos de adultos (ej. Se disfrazó), representa situaciones de la realidad.			0.495	
8. Dramatización: usa el conocimiento familiar para construir una situación novedosa (ej. Se explayó en el tema de una historia o programa de televisión), juego de rol para/o con otros, representa emociones más complejas, secuencia historias, temas desde lo doméstico hasta lo mágico, disfruta disfrazarse, se luce.			0.540	
9. Tipo: cooperativo, grupos de 2 a 3 organizados para alcanzar una meta, prefiere jugar con otros que solo, juegos (games) en grupo con reglas simples.				0.488
10. Cooperación: toma turnos, intenta controlar actividades de otros, mandón, fuerte sentido de la familia y el hogar, cita a sus padres como autoridad.				0.491
11. Humor: distorsión de lo familiar.				0.462
12. Lenguaje: juegos de palabras, fabrica largas narrativas, pregunta persistentemente, se comunica con pares para organizar actividades, se jacta, amenaza, payasea, canta canciones completas, usa lenguaje para expresar roles, razonamiento verbal.				0.551

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Los datos corresponden a los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba piloto a 30 niños de la institución educativa inicial “San Francisco de Asís” N° 30005, Pailan - 2021

CONFIABILIDAD DEL “ESCALA DE JUEGO DE SUSAN KNOX”

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,851	12
	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Motor grueso: nivel de actividad aumentado, puede concentrarse en la meta en lugar del movimiento, facilidad en habilidades motoras gruesas, acrobacias, pruebas de fuerza, movimientos exagerados, escala, galopa, sube, escala, atrapa la pelota.	0.805
2. Intereses: se enorgullece por el juego realizado (ej: muestra y habla acerca de sus logros y triunfos, se compara con amigos, le gusta que divulguen sus victorias en el juego), preferencia por el juego activo	0.802
3. Manipulación: Control motor fino aumentado, movimientos rápidos, fuerza, tirar, arrebatando objetos.	0.839
4. Construcción: hace productos, se evidencian diseños específicos, construye estructuras complejas, arma rompecabezas de 10 piezas.	0.838
5. Propósito: el producto es muy importante y lo usa para expresarse, exagera.	0.843
6. Atención: se entretiene solo hasta por 1 hora, juega con un objeto o tema durante 10 a 15 minutos.	0.819
7. Imitación: arma libretos de adultos (ej. Se disfrazo), representa situaciones de la realidad.	0.833
8. Dramatización: usa el conocimiento familiar para construir una situación novedosa (ej. Se explaya en el tema de una historia o programa de televisión), juego de rol para/o con otros, representa emociones más complejas, secuencia historias, temas desde lo domestico hasta lo mágico, disfruta disfrazarse, se luce.	0.808
9. Tipo: cooperativo, grupos de 2 a 3 organizados para alcanzar una meta, prefiera jugar con otros que solo, juegos (games) en grupo con reglas simples.	0.803
10. Cooperación: toma turnos, intenta controlar actividades de otros, mandón, fuerte sentido de la familia y el hogar, cita a sus padres como autoridad.	0.808
11. Humor: distorsión de lo familiar.	0.817
12. Lenguaje: juegos de palabras, fabrica largas narrativas, pregunta persistentemente, se comunica con pares para organizar actividades, se jacta, amenaza, payasea, canta canciones completas, usa lenguaje para expresar roles, razonamiento verbal.	0.841

Los datos corresponden a los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba piloto a 30 niños de la institución educativa inicial “San Francisco de Asis” N° 30005, Palian - 2021

**VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL “TEST DE DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN EL PREESCOLAR”**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.847
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	617823.276
	gl	29
	Sig.	.000

Matriz de componente rotado ^a	Componente			
	1	2	3	4
1. Ofrece ayuda a otras personas	0.407			
2. Participa efectivamente en actividades grupales	0.478			
3. Invita a otros niños a participar en actividades	0.483			
4. Es hábil para iniciar conversaciones con otras personas	0.606			
5. Realiza actividades en cooperación con otros niños	0.592			
6. Procura ser cordial y amistoso	0.407			
7. Es sensible a los sentimientos de los demás	0.601			
8. Acepta a otros niños	0.541			
9. Hace bromas y soporta bromas de otros niños	0.432			
10. Cuando el niño está molesto o lastimado, acepta el consuelo de otros adultos además de su madre		0.452		
11. Es alegre y juguetón la mayor parte del tiempo		0.454		
12. Está dispuesto a hablar con gente nueva, mostrarles juguetes o mostrarles lo que puede hacer, si la madre se lo pide		0.542		
13. Suele abrazar a sus padres u otros familiares, sin que se lo pida o invite a hacerlo		0.482		
14. Pide y disfruta que sus padres u otros familiares lo abracen y mimen		0.445		
15. Es independiente de su madre u otro familiar, prefiere jugar solo y deja a la madre u otro familiar fácilmente cuando quiere jugar		0.526		
16. El niño se encariña con otras personas que visitan el hogar y son amables con él		0.437		
17. Reconoce sus emociones de: alegría, tristeza, enfado y miedo			0.468	
18. Puede reproducir sus emociones gestualmente			0.567	
19. Identifica las situaciones o hechos que lo entristecen			0.467	
20. Identifica situaciones o hechos que lo alegran			0.490	
21. Identifica situaciones o hechos que lo enojan			0.482	
22. Identifica situaciones o hechos que le dan miedo			0.603	
23. Identifica las emociones de otros			0.540	
24. Acepta cuando pierde un juego (tolerancia a la frustración)			0.643	
25. Controla su ira			0.450	
26. Controla su euforia			0.605	
27. Sabe esperar su turno			0.550	
28. Afirma ser bueno(a) y con muchas cualidades				0.642
29. Menciona sus cualidades				0.607
30. Manifiesta las actividades que le gustan				0.459
31. Opina libremente				0.502
32. Habla sin temor delante de varias personas				0.463
33. Demuestra entusiasmo al realizar las actividades de su preferencia				0.407
34. Dice lo que quiere ser “de grande”				0.478
35. Se esfuerza en las actividades que realiza				0.483
36. Asume pequeñas responsabilidades				0.606

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Los datos corresponden a los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba piloto a 30 niños de la institución educativa inicial “San Francisco de Asís” N° 30005, Pailan - 2021

CONFIABILIDAD DEL “TEST DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PREESCOLAR”

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,857	36

	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Ofrece ayuda a otras personas	0.839
2. Participa efectivamente en actividades grupales	0.838
3. Invita a otros niños a participar en actividades	0.843
4. Es hábil para iniciar conversaciones con otras personas	0.819
5. Realiza actividades en cooperación con otros niños	0.833
6. Procura ser cordial y amistoso	0.817
7. Es sensible a los sentimientos de los demás	0.841
8. Acepta a otros niños	0.816
9. Hace bromas y soporta bromas de otros niños	0.825
10. Cuando el niño está molesto o lastimado, acepta el consuelo de otros adultos además de su madre	0.818
11. Es alegre y juguetón la mayor parte del tiempo	0.827
12. Está dispuesto a hablar con gente nueva, mostrarles juguetes o mostrarles lo que puede hacer, si la madre se lo pide	0.843
13. Suele abrazar a sus padres u otros familiares, sin que se lo pida o invite a hacerlo	0.841
14. Pide y disfruta que sus padres u otros familiares lo abracen y mimen	0.835
15. Es independiente de su madre u otro familiar, prefiere jugar solo y deja a la madre u otro familiar fácilmente cuando quiere jugar	0.826
16. El niño se encariña con otras personas que visitan el hogar y son amables con él	0.839
17. Reconoce sus emociones de: alegría, tristeza, enfado y miedo	0.846
18. Puede reproducir sus emociones gestualmente	0.833
19. Identifica las situaciones o hechos que lo entristecen	0.817
20. Identifica situaciones o hechos que lo alegran	0.841
21. Identifica situaciones o hechos que lo enojan	0.839
22. Identifica situaciones o hechos que le dan miedo	0.842
23. Identifica las emociones de otros	0.845
24. Acepta cuando pierde un juego (tolerancia a la frustración)	0.817
25. Controla su ira	0.818
26. Controla su euforia	0.841
27. Sabe esperar su turno	0.820
28. Afirma ser bueno(a) y con muchas cualidades	0.817
29. Menciona sus cualidades	0.846
30. Manifiesta las actividades que le gustan	0.845
31. Opina libremente	0.847
32. Habla sin temor delante de varias personas	0.839
33. Demuestra entusiasmo al realizar las actividades de su preferencia	0.838
34. Dice lo que quiere ser “de grande”	0.843
35. Se esfuerza en las actividades que realiza	0.819
36. Asume pequeñas responsabilidades	0.833

Los datos corresponden a los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba piloto a 30 niños de la institución educativa inicial “San Francisco de Asis” N° 30005, Palian - 2021

**ANEXO 06: OFICIO DE PRESENTACIÓN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE NIVEL INICIAL N° 300 “OCOPILLA”**

Huancayo 18 de Mayo del 2021

Directora de la Institución Educativa ...

Sra. Maritza Caceda Reza

Estimada Directora:

Me pongo en contacto con usted, para informarle mi interés en realizar una investigación en el marco de mi tesis que lleva por título, “JUEGO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL”

El objetivo central de mi tesis es determinar la relación existente entre el juego y el desarrollo emocional en niños de 5 años en la institución que usted dirige, se aplicará un instrumento que es una tabla de cotejo. Además en el proceso de elaboración del informe de investigación se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los estudiantes.

Por lo cual solicito su permiso y apoyo para realizar la investigación en su centro educativo



NELIDA GUILLERMO PIUCA

DNI 44543231



SADITH YESSICA GARCIA MIRANDA

DNI 46120126

*Recibi conforme
-05-2021
M*

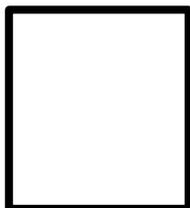
ANEXO 07: CONSENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DIRECCIÓN DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos, procedimientos y riesgos hacia mi persona como parte de la investigación denominada “JUEGO Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL DE HUANCAYO, 2021”, mediante la firma de este documento acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por las investigadoras responsables: “Nelida Guillermo Piuca y Sadith Yesica Garcia Miranda” Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis respuestas a las preguntas y aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la investigación; y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Huancayo, de 2021.



(PARTICIPANTE)

Apellidos y nombres:

N° DNI:

1. Responsable de investigación

Apellidos y nombres:

D.N.I. N°

N° de teléfono/celular:

Email:

Firma:

2. Responsable de investigación

Apellidos y nombres:

D.N.I. N°

N° de teléfono/celular:

Email:

Firma:

3. Asesor(a) de investigación

Apellidos y nombres:

D.N.I. N°

N° de teléfono/celular:

Email:

Firma:

ANEXO 08: DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD

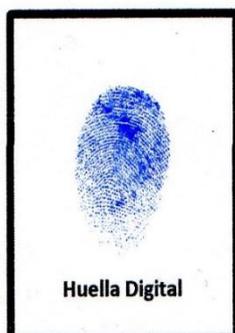


UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD

Yo; Nelida Guillermo Pivca, identificado (a) con DNI 44543231 egresada de la Escuela Profesional de Educación Inicial, vengo realizando el estudio de investigación titulado "Juego y desarrollo socioemocional en niños de una institución educativa de nivel inicial", en ese contexto **declaro bajo juramento** que los datos que se generen como producto de la investigación, así como la identidad de los participantes serán preservados y serán usados únicamente con fines de la investigación; esta declaración se ajusta a los artículos 6 y 7 del REGLAMENTO DEL COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN y los artículos 4 y 5 del CÓDIGO DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES.

Huancayo, 22 de 11 del 20 21.




Nombre y Apellidos. Nelida Guillermo Pivca
Responsable de investigación



UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD

Yo: Sodeth Jessica Garcia Miranda, identificado (a) con DNI
46120126 egresada de la Escuela Profesional de educación inicial, vengo
realizando el estudio de investigación titulado
"Juego y desarrollo socioemocional en niños de una institución
educativa de nivel inicial de huancayo", en ese contexto **declaro bajo
juramento** que los datos que se generen como producto de la investigación, así como la
identidad de los participantes serán preservados y serán usados únicamente con fines de la
investigación; esta declaración se ajusta a los artículos 6 y 7 del REGLAMENTO DEL
COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN y los artículos 4 y 5 del CÓDIGO DE ÉTICA
PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS
ANDES.

Huancayo, de NOV. del 2021.



Nombre y Apellidos: Sodeth Jessica Garcia Miranda
Responsable de investigación

ANEXO 09: VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS



VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y nombres del Informante (Experto): AGUIRRE CHAVEZ, C. Felipe
- 1.2. Grado Académico : Doctor en educación
- 1.3 Profesión : Docente
- 1.4. Institución donde labora : Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- 1.5. Cargo que desempeña : Docente Investigador
- 1.6. Denominación del Instrumento : TEST DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PREESCOLAR

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del Instrumento	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
		0	1	2	3	4
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y se relaciona con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						24
SUMATORIA TOTAL						24

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa :24.

3.2. Opinión :

- FAVORABLE DEBE MEJORAR.....
- NO FAVORABLE

3.3 Observaciones:.....
.....
.....

Lima, 11 de noviembre de 2021

AGUIRRE CHAVEZ, C. FELIPE

DNI 10304031

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y nombres del Informante (Experto) : AGUIRRE CHAVEZ, C. FELIPE
 1.2 Grado Académico : DOCTOR
 1.3 Profesión : DOCENTE
 1.4 Institución donde labora : UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
 1.5 Cargo que desempeña : DOCENTE INVESTIGADOR
 1.6 Denominación del Instrumento : ESCALA DE JUEGO DE SUSAN KNOX

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del Instrumento	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
		0	1	2	3	4
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y se relaciona con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						24
SUMATORIA TOTAL						24

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa :

3.2. Opinión :

- FAVORABLE DEBE MEJORAR.....
 NO FAVORABLE

3.3 Observaciones:.....

.....

.....

Lima, 26 de noviembre de 2021

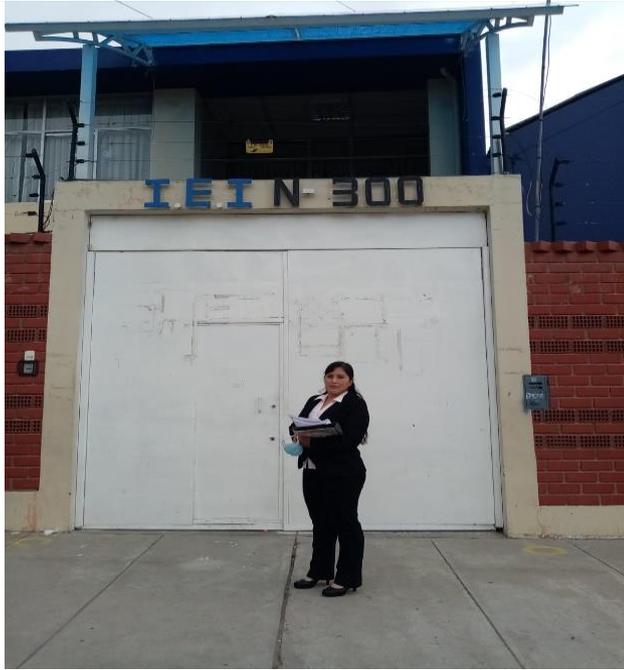


AGUIRRE CHAVEZ, C. FELIPE

DNI 10304031

ANEXO 10: REGISTRO FOTOGRÁFICO

	<p>FOTO: 01 Investigadoras en la puerta de la institución educativa</p> <hr/>
<p>FOTO: 02 Investigadoras recolectando información de los niños y sus madres</p>	

**FOTO: 03**

Investigadoras en la
puerta de la institución
educativa

FOTO: 04
Investigadoras
recolectando
información de los
niños y sus madres

