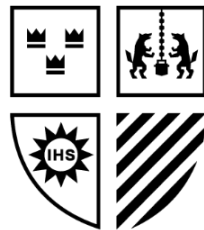


# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



# UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## CREENCIAS DE EDUCADORAS ACERCA DEL JUEGO EN NIÑOS QUE ASISTEN A UNA LUDOTECA DE EL AGUSTINO

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller:

**LORENA MARIA DEL PILAR RAMOS QUIROZ**

**Presidenta: María Roxana Miranda Enrico**

**Asesora: Olenka Sofía Rétiz Flores**

**Lectora: María Eugenia Maguiña Lorbés**

**Lima – Perú**

**Julio de 2025**

## **INFORME DE ORIGINALIDAD**

Sres.  
**CONSEJEROS**

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por RAMOS QUIROZ, Lorena Maria Del Pilar, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Creencias de educadoras acerca del juego en niños que asisten a una ludoteca de El Agustino.”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de RAMOS QUIROZ, Lorena Maria Del Pilar ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 9% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 11 del mes de julio de 2025

Atentamente,



Olenka Sofía Retiz Flores  
Asesora

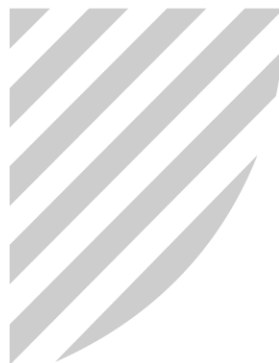
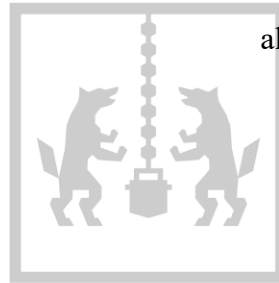


Evelyn Flor Modesto Taipe  
Secretaria técnica de la Comisión

\*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

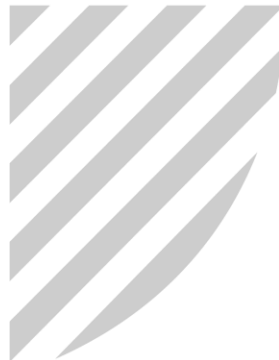
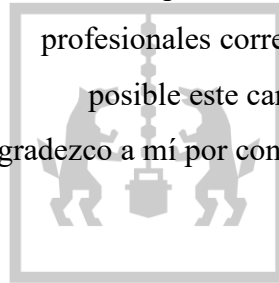
## DEDICATORIA

Dedico mi tesis a mi hija Rebecca, mis padres, mi hermana y mis sobrinos; Joao, Piero y Noah. También, quiero dedicarla a mis dos abuelas, Dora Eva e Isidora que siempre me alientan desde el cielo.



## AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mi familia y mis amistades más cercanas por el constante impulso y motivación para que continuara mi camino profesional. Y agradezco a los profesionales correspondientes de hacer posible este camino. Así mismo, me agradezco a mí por continuar y no rendirme.



## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las creencias de las educadoras acerca del juego en niños que asisten a una ludoteca en El Agustino, Lima. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa con un diseño fenomenológico. La muestra estuvo compuesta por cinco educadoras con diversas experiencias y profesiones. Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Los resultados se organizaron en tres dimensiones: primero, las educadoras creen que el juego es fundamental para el desarrollo integral de los niños, permitiéndoles expresar sus emociones y mejorar sus habilidades sociales; segundo, consideran que el juego es la principal herramienta de aprendizaje, fomentando la creatividad y la reflexión; y tercero, resaltan la importancia del rol de la educadora en la planificación y guía de las actividades lúdicas. La investigación concluye que las creencias de las educadoras sobre el juego están profundamente influenciadas por sus experiencias personales y profesionales, así como por el contexto socioeconómico de los niños.

**Palabras clave:** creencias de educadoras, juego infantil, desarrollo integral, ludoteca, educación lúdica.

## ABSTRACT

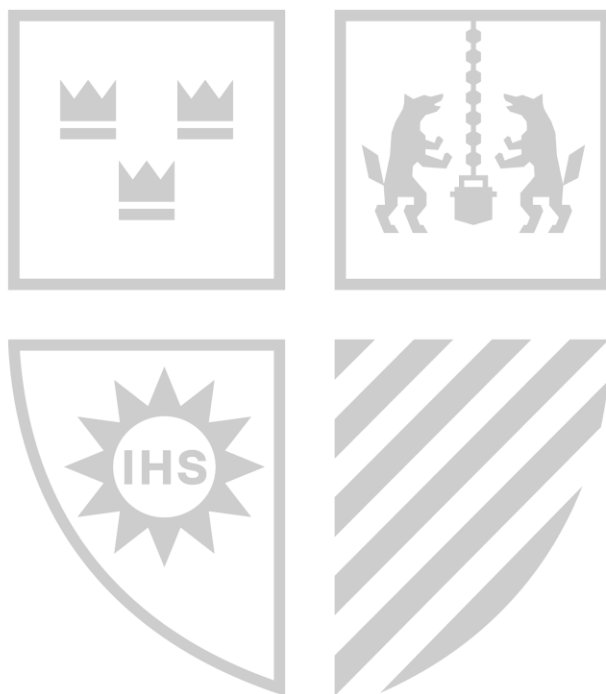
This study aimed to understand educators' beliefs about play in children attending a play library in El Agustino, Lima. The methodology used was qualitative with a phenomenological design. The sample consisted of five educators with diverse experiences and professions. Data collection was conducted through semi-structured interviews with open-ended questions. The results were organized into three dimensions: first, educators believe that play is essential for children's overall development, allowing them to express emotions and enhance social skills; second, they consider play as the main learning tool, fostering creativity and reflection; and third, they highlight the importance of the educator's role in planning and guiding play activities. The research concludes that educators' beliefs about play are deeply influenced by their personal and professional experiences, as well as the socioeconomic context of the children.

**Keywords:** Educators' beliefs, child play, overall development, play library, playful education.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA .....	18
1.1. El juego y el desarrollo de los niños .....	19
1.2. El juego en la educación de los niños .....	21
1.3. Rol del educador en el juego.....	24
1.4. Creencias de las educadoras sobre el juego de los niños .....	25
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	30
3.1. Participantes.....	30
3.2. Criterios de selección.....	31
3.3. Instrumentos de recolección de la información .....	32
3.4. Procedimiento .....	34
3.5. Análisis de la información .....	35
3.6. Aspectos éticos y criterios de calidad de la información.....	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	38
4.1. Creencias del Juego y desarrollo infantil .....	39
4.2. Creencias del juego y la educación en los niños .....	41
4.3. Creencias del rol de la educadora en el juego .....	43
4.4. Consideraciones para que la educadora pueda involucrarse en el juego .....	477
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN .....	50
Conclusiones.....	566

Recomendaciones .....	588
Referencia bibliográficas .....	60
Anexos .....	644



## INTRODUCCIÓN

El juego ha sido históricamente reconocido como una actividad esencial en el desarrollo infantil. A través de él, los niños no solo se entretienen, sino que aprenden, se relacionan, expresan sus emociones y construyen una comprensión más profunda del mundo que los rodea. Como destacan Meneses y Monge (2001), el juego no puede ser reducido a una actividad complementaria, sino que constituye una necesidad vital en el proceso de crecimiento físico, emocional, social y cognitivo. En la misma línea, Paredes (2003) sostiene que el juego es un medio fundamental mediante el cual el niño aprende activamente, estimulando simultáneamente su mente y su cuerpo. Esta perspectiva ha sido ampliamente respaldada por la literatura especializada, que ha demostrado que el juego favorece la creatividad, la imaginación, el pensamiento simbólico, la libertad de expresión y la exploración del entorno (Durán et al., 2017; González et al., 2017; Payá, 2014; Torres et al., 2007).

A nivel global, existe consenso en que el juego es fundamental para el desarrollo integral de la niñez. Numerosos estudios demuestran que a través del juego los niños adquieren habilidades cognitivas, sociales, emocionales, lingüísticas y físicas que difícilmente se logran solo con instrucción formal. Por ejemplo, jugar contribuye al desarrollo de la creatividad, la resolución de problemas y la función ejecutiva, mejorando la estructura cerebral en etapas tempranas. En suma, el juego no es un mero pasatiempo, sino una experiencia de aprendizaje activa y placentera que sienta bases críticas para el éxito escolar y la vida en sociedad.

El reconocimiento internacional del valor del juego se evidencia también en instrumentos legales y políticas educativas. Por ejemplo, La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por casi todos los países, consagra en su Artículo 31 el derecho del niño “al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas propias de su edad”. Este derecho a jugar se considera una dimensión vital de la infancia,

fundamental para la alegría y el bienestar, cuya implementación contribuye además al desarrollo social y cultural de las sociedades.

Sin embargo, a pesar de este marco normativo y del creciente cuerpo de evidencias sobre sus beneficios, integrar efectivamente el juego en los sistemas educativos sigue siendo un desafío global. Muchos sistemas escolares aún privilegian enfoques tradicionales centrados en el rendimiento académico, lo que puede relegar el juego a un segundo plano. Esta tensión entre juego y academicismo se refleja en prácticas como la reducción del tiempo de recreo o la escasa incorporación de metodologías lúdicas en el aula. Asimismo, organismos internacionales advierten que dicha desvalorización del juego puede privar a los niños de oportunidades esenciales para su desarrollo integral. Otro obstáculo radica en la brecha entre la teoría y la práctica educativa en torno al juego. Si bien las políticas y currículos en muchos países comienzan a promover el “aprendizaje basado en el juego”, existe una carencia de orientaciones prácticas y evidencias aplicadas sobre cómo implementar eficazmente enfoques lúdicos en contextos escolares formales.

Esto genera un desfase entre lo que propugnan los marcos pedagógicos y lo que ocurre realmente en las aulas. Por ejemplo, una revisión internacional identificó cuatro desafíos clave para llevar el juego a la práctica educativa: la falta de capacitación docente, currículos recargados que dejan poco espacio al juego, evaluaciones estandarizadas que no contemplan el aprendizaje lúdico, y escasez de recursos o materiales adecuados (Parker et al., 2022). En consecuencia, aunque el valor del juego en la infancia está ampliamente respaldado por investigaciones –desde perspectivas de derechos, desarrollo cerebral y pedagogía–, su integración plena en los sistemas educativos mundiales requiere superar barreras culturales y estructurales. Garantizar el derecho a jugar implica no solo reconocer su importancia en documentos, sino transformar las prácticas educativas para que el juego ocupe un lugar central en la experiencia cotidiana de aprendizaje de todos los niños

En la realidad latinoamericana, el papel del juego en el desarrollo infantil enfrenta desafíos agravados por profundas brechas sociales, educativas y culturales. Los países de América Latina y el Caribe han asumido compromisos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño, pero persisten grandes inequidades que limitan el cumplimiento efectivo del derecho a jugar, especialmente entre las poblaciones más

vulnerables. A continuación, se destacan algunas de estas brechas que obstaculizan el acceso equitativo al juego como derecho y como estrategia pedagógica en la región:

**Brecha socioeconómica (pobreza y trabajo infantil):** La pobreza extrema y la desigualdad condenan a muchos niños latinoamericanos a entornos que no propician el juego. La necesidad de contribuir a la economía familiar desde temprana edad y otras formas de adultificación prematura (trabajo infantil, cuidado de hermanos, etc.) reducen drásticamente su tiempo libre para jugar. Este factor es crítico: la pobreza “causa violaciones al artículo 31” (derecho al juego) y agrava otras privaciones, privando a la niñez de experiencias lúdicas fundamentales para su desarrollo. A 35 años de la adopción de la Convención, la región aún no logra cerrar esta brecha; nos seguimos preguntando en eventos internacionales si hemos cumplido la promesa de garantizar a cada niño una infancia con juego y oportunidades de desarrollo.

**Brecha educativa (acceso y calidad en la primera infancia):** Aunque ha habido avances, todavía muchos niños no acceden a una educación inicial de calidad donde el juego esté integrado. Datos recientes muestran que cerca del 88% de los niños menores de 3 años y un 30% de los preescolares en América Latina no asisten a servicios de atención o educación temprana. Esta cobertura insuficiente implica que millones de niños se quedan sin espacios formales donde jugar y aprender en sus primeros años, acentuando las disparidades de desarrollo. Incluso dentro de los servicios existentes, la calidad varía: estudios regionales indican que en centros infantiles de contextos vulnerables no siempre se promueven interacciones lúdicas y estimulantes de calidad, perdiéndose el potencial pedagógico del juego. Las carencias materiales también influyen: en los hogares más pobres de la región, 9 de cada 10 niños tienen menos de tres libros infantiles y la mitad no juega regularmente con sus padres, actividades clave para el desarrollo cognitivo y socioemocional temprano. Estas desigualdades iniciales tienden a ampliarse con el tiempo, reflejándose luego en brechas de aprendizaje al ingreso a la escuela primaria.

**Brecha cultural y pedagógica (percepciones del juego en la escuela):** En muchas comunidades latinoamericanas persiste una visión tradicional de la educación que subestima el valor del juego más allá de la etapa preescolar. Culturalmente, a partir de cierta edad, se espera que el niño “se ponga serio” en la escuela, privilegiando la disciplina y el rendimiento académico sobre el juego. Como señaló Albana Paganini, en América Latina a menudo “el juego pierde su valía para transformarse en enemigo del

rendimiento” cuando el niño crece. A partir de los 7 u 8 años, se observa en la región una fuerte presión por acelerar los aprendizajes formales, recortando el tiempo de juego libre en favor de tareas y estudio. Paradójicamente, esta sobrecarga coexiste con la otra cara de la moneda: niños de contextos marginados que quedan excluidos del sistema escolar y también ven negado su derecho a jugar, ya sea por tener que trabajar o por falta de entornos seguros. En ambos extremos –niños sobre-exigidos académicamente y niños excluidos– “el tiempo libre es una ilusión”, evidenciando representaciones culturales que no valorizan el juego en la infancia.

Brecha de espacios seguros (violencia e inseguridad): Otro factor limitante en Latinoamérica es la falta de entornos seguros y accesibles para el juego, sobre todo en barrios urbanos populares y zonas afectadas por la violencia. Niños que viven en comunidades con alta inseguridad ciudadana no pueden jugar libremente en parques o calles por el riesgo de violencia, delincuencia o pandillas. Organizaciones que trabajan en la región señalan que esta “lacra social” de la inseguridad ha forzado a los niños a retraerse del espacio público, perdiendo lugares tradicionales de juego. Por ejemplo, se ha tenido que recuperar espacios comunitarios (locales comunales, losas deportivas, etc.) con apoyo de voluntarios para devolver a los niños la posibilidad de jugar de forma segura en algunas localidades del Perú. Esta situación se replica en muchos países latinoamericanos, donde la creación de entornos protectores de juego es un reto pendiente para garantizar derechos básicos de la niñez.

En síntesis, en América Latina el acceso al juego como derecho y herramienta educativa está mediado por las desigualdades. Los niños de entornos privilegiados suelen disponer de tiempo, espacios y recursos lúdicos (aunque a veces enfrentan presión académica), mientras que los niños en contextos de pobreza o exclusión ven gravemente limitado su derecho a jugar. Esta realidad demanda acciones focalizadas: políticas inclusivas que reconozcan al juego como eje pedagógico, capacitación docente para incorporar metodologías lúdicas, e inversión en espacios seguros y programas comunitarios que lleguen a las poblaciones más vulnerables. Solo así se podrá cerrar la brecha para que todos los niños latinoamericanos, sin importar su origen socioeconómico, puedan desarrollarse plenamente a través del juego como componente esencial de su educación y bienestar.

Por otro lado, en el caso peruano refleja las dinámicas regionales antes descritas, con particularidades propias en cuanto a vulnerabilidad infantil y respuesta educativa. El Perú ha logrado importantes avances normativos reconociendo el valor del juego en la educación, pero enfrenta aún desafíos sociales y pedagógicos para hacer efectivo ese principio en todos los contextos. A continuación, se contextualiza el problema en tres aspectos: la realidad de la infancia vulnerable peruana, las políticas educativas relacionadas con el juego, y la situación específica en zonas urbano-populares como El Agustino, incluida la relevancia de las ludotecas comunitarias. Infancia vulnerable en cifras: Diversos indicadores revelan que una proporción significativa de niños peruanos crece en condiciones de riesgo que afectan su desarrollo y limitan sus oportunidades lúdicas. La pobreza infantil es uno de los obstáculos más graves, al respecto, esta tiende a concentrarse en áreas rurales y en los asentamientos urbano-marginales, donde a menudo se suman otros factores de vulnerabilidad.

Estas privaciones en la primera infancia impactan el desarrollo físico y cognitivo, y suelen venir acompañadas de entornos poco estimulantes en términos lúdicos. Muchos niños en situación de pobreza no disponen de juguetes, libros, ni espacios seguros para jugar, y sus padres o cuidadores (agobiados por la subsistencia) tienen dificultades para dedicar tiempo al juego compartido. De este modo, la vulnerabilidad socioeconómica en el Perú se traduce en privación lúdica, amenazando el desarrollo integral de la niñez. Políticas educativas y el juego: En el plano normativo, el Perú reconoce explícitamente la importancia del juego en la educación inicial y básica. La Ley General de Educación (Ley N.º 28044) promueve el desarrollo integral del educando, considerando dimensiones lúdicas, artísticas y físicas como parte de una formación equilibrada. Más concretamente, el Currículo Nacional de Educación Básica vigente incorpora el enfoque de juego especialmente en el nivel de Educación Inicial (0 a 5 años), señalando que el juego libre y dirigido son estrategias fundamentales para lograr aprendizajes significativos en la primera infancia.

Estos lineamientos enfatizan que la práctica de juego libre y deporte es importante en el desarrollo integral de niños y adolescentes, pues complementa las competencias que se adquieren en la educación formal. En otras palabras, las políticas peruanas buscan que el juego deje de verse como algo separado de la enseñanza, integrándolo como metodología pedagógica para un aprendizaje activo y gozoso. No obstante, persiste una brecha entre la política y la realidad escolar. Muchos docentes

peruanos enfrentan dificultades para aplicar estas orientaciones lúdicas debido a limitaciones en su formación, aulas sobrepobladas o falta de recursos didácticos. A pesar de las buenas intenciones del Currículo, en la práctica es común que el juego quede relegado en los grados superiores de primaria y secundaria, o que se limite a la educación inicial.

Este desfase apunta a la necesidad de seguir capacitando a los educadores y dotando a las escuelas de las condiciones necesarias para implementar el enfoque lúdico. Las ludotecas escolares y comunitarias han surgido justamente como respuesta complementaria para llenar esos vacíos, proporcionando espacios dedicados enteramente al juego educativo. Además, el espacio físico para el juego es precario: las viviendas son pequeñas y hacinadas, y las calles pueden ser inseguras, limitando las posibilidades de juego al aire libre. En este escenario, surgen las ludotecas comunitarias como una estrategia valiosa para proteger el derecho al juego y promover el desarrollo infantil. Las ludotecas comunitarias son centros lúdicos implementados generalmente por municipalidades, ONG o fundaciones, que ofrecen a los niños espacios seguros, con materiales didácticos y acompañamiento de educadores, para jugar y aprender fuera del horario escolar.

En el contexto de una ludoteca, sus creencias acerca del juego guían la forma en que diseñan las actividades lúdicas, cómo interactúan con los niños durante el juego y qué énfasis le dan al juego frente a otras estrategias. Por ejemplo, si una educadora cree firmemente que el juego es “la principal herramienta de aprendizaje”, planificará experiencias lúdicas ricas y variadas; pero si considera que el juego es solo recreación sin mucho impacto. Así, comprender estas creencias equivale a entender la lógica interna que dirige la intervención educativa en las ludotecas. Estudios teóricos refuerzan esta idea: las creencias docentes actúan como filtros a través de los cuales se interpreta el currículo y se decide qué y cómo enseñar (Pajares, 1992). En definitiva, para asegurar que el juego cumpla su potencial educativo en las ludotecas, es imprescindible conocer las concepciones y expectativas que tienen quienes facilitan ese juego.

En el campo educativo, el valor pedagógico del juego ha sido también resaltado por múltiples investigaciones. Desde la psicología y la educación, marcos teóricos clásicos ya subrayaban su importancia: hace más de un siglo, John Dewey (1910) señaló la conexión entre el juego y la exploración científica, y Vygotsky (1978) destacó que el

juego fomenta el lenguaje, el pensamiento y la autorregulación en los niños. Hallazgos recientes de la neurociencia confirman que la experiencia lúdica refina la corteza prefrontal del cerebro, favoreciendo funciones cognitivas superiores.

Lejos de ser visto como un mero entretenimiento, el juego ha sido reivindicado como una estrategia metodológica eficaz que promueve aprendizajes significativos, facilita la comprensión de conceptos complejos y fortalece habilidades comunicativas y socioemocionales. González et al. (2017) afirman que a través del juego los niños no solo aprenden espontáneamente, sino que también revelan sentimientos, pensamientos y construyen sentido desde su mundo interno. Además, el juego tiene una poderosa función terapéutica: permite al niño canalizar emociones intensas como el miedo, la tristeza o la ira, y restaurar su equilibrio emocional frente a situaciones adversas (Meneses & Monge, 2001; Ugalde, 2011). En ese sentido, el juego funge como un espacio de elaboración simbólica que contribuye al bienestar integral del niño, al mismo tiempo que potencia su capacidad para enfrentar el mundo externo.

A nivel social, la incorporación del juego en los espacios educativos resulta urgente en contextos marcados por situaciones de riesgo, pobreza, violencia y desprotección. La infancia en sociedades urbanas desiguales, como la peruana, se enfrenta a altos niveles de estrés, ansiedad, inseguridad afectiva, desnutrición emocional e incluso abandono. Esta realidad ha sido relacionada con lo que Villanueva (2012) denomina “analfabetismo emocional”, es decir, la incapacidad para identificar, expresar y regular adecuadamente las propias emociones, así como las de los demás. Ante este panorama, el juego se convierte en una vía privilegiada para el desarrollo de la inteligencia emocional, el fortalecimiento del sentido de sí, la formación en valores y la construcción de vínculos interpersonales saludables. Tal como señalan las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (2005), es en la primera infancia donde se forman los cimientos de la autoestima, la empatía, la confianza básica, la autorregulación y las habilidades sociales; aspectos todos que pueden ser desarrollados, contenidos y potenciados mediante prácticas lúdicas intencionadas.

En ese marco, la presente investigación se inscribe en un contexto particularmente complejo: el distrito de El Agustino, ubicado en Lima Metropolitana, donde operan diversas ludotecas comunitarias que atienden a niños en situación de vulnerabilidad. Estos niños, en su mayoría, provienen de familias expuestas a condiciones

de pobreza estructural, violencia doméstica, trabajo infantil, abandono, hacinamiento, consumo de sustancias o conflictos con la ley. Frente a esta realidad, las ludotecas se presentan como espacios alternativos y protectores que ofrecen una oportunidad de recreación, expresión emocional, contención psicosocial y desarrollo integral. El trabajo pedagógico en estas ludotecas se sustenta en el uso del juego como herramienta central para acompañar el proceso de los niños y niñas, fomentando tanto su bienestar como su aprendizaje.

Las educadoras que trabajan en estas ludotecas cumplen un rol clave en la configuración de estos espacios. Ellas diseñan, implementan y evalúan actividades lúdicas que buscan responder a las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los niños. No obstante, sus prácticas no se basan únicamente en programas establecidos o teorías formales, sino en gran medida en sus propias creencias, experiencias y comprensiones construidas a lo largo del tiempo. Estas creencias pedagógicas —definidas como ideas, supuestos y significados que orientan la práctica docente— influyen profundamente en las decisiones que toman, en cómo interpretan el juego y en la manera en que lo integran como estrategia educativa (Espinoza, 2016; Borg, 2001). Si bien estas creencias están moldeadas por la experiencia y la interacción cotidiana con los niños, también reflejan tensiones, limitaciones y desafíos derivados del contexto.

A pesar de la relevancia del tema, no existen hasta la fecha investigaciones en el contexto peruano que hayan explorado sistemáticamente las creencias de las educadoras que trabajan en ludotecas comunitarias, y menos aún en el distrito de El Agustino. Este vacío en la literatura dificulta la comprensión de cómo se planifica, ejecuta y resignifica el uso del juego como herramienta educativa en territorios atravesados por la exclusión social. Explorar las creencias de estas educadoras resulta crucial para conocer los sentidos que atribuyen al juego, los aprendizajes que priorizan, los obstáculos que enfrentan y las estrategias que desarrollan para sostener su labor. Asimismo, permite aportar insumos valiosos para la formación docente, la elaboración de políticas públicas y el diseño de intervenciones pedagógicas contextualizadas.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación permite profundizar en el campo de las creencias docentes, vinculándolas a la práctica lúdica en contextos no escolares. Socialmente, contribuye a visibilizar el trabajo que realizan educadoras en espacios alternativos de atención a la infancia, muchas veces invisibilizados por el

sistema educativo formal. Y desde el plano metodológico, aporta una mirada fenomenológica que recupera la voz, la experiencia vivida y la subjetividad de las educadoras como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico. Además, al enfocarse en un escenario poco explorado como las ludotecas comunitarias, ofrece una perspectiva innovadora y pertinente para la comprensión del vínculo entre juego, práctica educativa y desarrollo infantil.

En ese sentido, la presente investigación se propone como un aporte sustantivo al campo educativo y social, en tanto busca comprender cómo las educadoras de ludotecas construyen sentido en torno al juego y cómo sus creencias inciden en su práctica cotidiana con los niños. Esta comprensión permitirá no solo ampliar el marco teórico sobre el juego en contextos vulnerables, sino también fortalecer las condiciones de formación y acompañamiento pedagógico de quienes trabajan en espacios similares. Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué creencias tienen las educadoras sobre el juego y su rol como facilitadoras del desarrollo infantil en niños que asisten a ludotecas del distrito de El Agustino?

## CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA

El presente capítulo ofrece una visión panorámica y articulada del marco teórico que sustenta esta investigación, situando al juego como eje vertebrador del desarrollo infantil, la práctica pedagógica y las creencias docentes. En primer término, se describe cómo la actividad lúdica —motorizada por los intereses espontáneos del niño— se consolida como un espacio privilegiado de expresión simbólica y regulación afectiva que, al mismo tiempo, estimula su crecimiento cognitivo, lingüístico, fisiomotriz y socioemocional; así, el juego emerge no solo como reflejo de la realidad que viven los niños, sino también como una válvula de escape y un laboratorio de ensayo conductual donde elaboran experiencias, construyen identidad y forjan vínculos. En segundo lugar, se profundiza en la función del juego dentro del campo educativo, destacando su capacidad para generar aprendizajes significativos al conjugar placer y desafío intelectual, facilitar la internalización de normas culturales y promover habilidades académicas concretas —desde competencias matemáticas y lingüísticas hasta la toma de decisiones éticas—, siempre que exista una intencionalidad pedagógica clara y una mediación experta que transforme la gratuidad lúdica en conocimiento.

A continuación, se analiza el rol polifónico de la educadora: mediadora sensible que ajusta apoyos según la zona de desarrollo próximo, líder dialógico que garantiza la seguridad relacional, diseñadora flexible capaz de reinventar materiales y dinámica en contextos de escasez, promotora de equidad y profesional reflexiva que fundamenta su práctica en marcos teóricos actualizados. Finalmente, el capítulo aborda el lugar de las creencias docentes como filtro que orienta decisiones y acciones: construidas a lo largo de la trayectoria vital y profesional, estas creencias determinan cómo las educadoras conciben el juego, qué espacio le otorgan en sus sesiones y de qué modo desafían o reproducen estereotipos de género y barreras institucionales.

## 1.1. El juego y el desarrollo de los niños

El juego tiene un papel importante para el desarrollo de los niños porque promueve habilidades socioemocionales, físicas, y cognitivas que no se pueden enseñar a través de la instrucción solamente dirigida por el maestro (Aras, 2016). Esto, debido a que el juego es motivado por los propios intereses o impulsos expresivos de los niños, siendo una representación de su propia realidad (Meneses & Monge, 2001). Es por ello que las educadoras pueden conocer u obtener cierta información de cómo es la dinámica dentro de los hogares de los niños por medio de la representación que demuestran durante el juego.

A través del juego, el niño va a descubrirse a sí mismo y al mundo que lo rodea, pues contribuye al desarrollo cognitivo, social, emocional, lingüístico y fisio-motriz. Sobre esto último, el juego permite la estimulación de los sentidos del niño, permitiendo así el fortalecimiento de sus músculos y la mejora en la coordinación de lo que ve y lo que hace, logrando así que este aprenda a controlar su cuerpo, lo cual supone un logro significativo en esta etapa del ciclo vital (Ugalde, 2011).

Bajo esta línea, encontramos que el juego promueve el desenvolvimiento tanto de la mente como del cuerpo y, por tanto, permite llegar al aprendizaje por medio de la diversión y el carácter lúdico de las actividades realizadas (Paredes, 2003). De igual manera, el juego resulta el mediador simbólico del niño, con el cual este podrá aprender divirtiéndose, creando, imaginando, relajándose y entreteniéndose.

El juego es una oportunidad para aprender sobre la psique diaria de los niños porque va a permitir que estos reflexionen acerca de lo que viven diariamente en su hogar, ya que los roles que fingen durante el juego dan pistas importantes sobre la psicología del niño (Aras, 2016), siendo el juego una actividad que refleja el entorno que rodea al infante (Meneses & Monge, 2001). Durante el juego el niño va a optar por el papel de “otro”, donde va a ser capaz de diferenciar entre sí mismo y el carácter de la persona que está asumiendo (Opeyemi, 2015).

Así mismo, se encuentra que los niños van a verse en la necesidad de expresar sus propias necesidades mediante el juego, ya sea situaciones que hayan vivido o visto, o intereses. Así, el juego no solo permite el desarrollo tanto social, sino también personal y cultural, dando espacio para la recreación, relajación e interacción con otros. Al respecto, el juego cumple un rol central en el proceso de desarrollo socioemocional del niño, la

regulación de conductas violentas, frustración, desesperación o rabia. Por tanto, el juego cumple la función de válvula de escape que permite la resolución de experiencias angustiantes del niño de manera saludable y beneficiosa (Meneses & Monge, 2011).

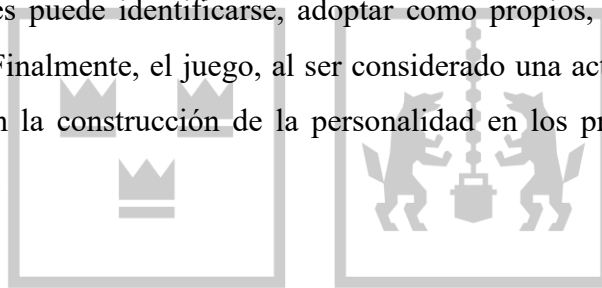
Por otro lado, durante el juego, los niños, consciente o inconscientemente, experimentan sobre los conceptos que aprendieron, son parte de la toma de decisiones, usan sus habilidades para resolver problemas, interactuar con los demás y cometer errores (Aras, 2016). Lo que permite que el niño logre preparar el desarrollo de funciones y capacidades que en su vida adulta van a ser necesarias tanto para sus funciones de autocuidado como para poder socializar con los demás. (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016). En el momento del juego, los niños van a necesitar compartir con sus pares, lo cual convierte el juego en una interacción social. A su vez, esto le permitirá aprender al niño a compartir, a conocer y a entender a otros niños e incluso a los adultos que también participan del juego (Alonso, 2015).

En un principio, los niños juegan solos, para luego hacerlo al lado de otros niños e ir introduciendo un compañero de juego y llegar a una cantidad grupal de niños con los cuales van a interactuar. La interacción entre los niños va a depender del grado de interacción social al que estén acostumbrados. Si se trata de un niño que está acostumbrado a pasar la mayor parte del tiempo solo, tendrá una menor interacción y una mayor demora al interactuar con otro niño. En cambio, si es un niño que está acostumbrado a socializar desde pequeño con otros niños, va a haber un mayor grado de interacción y facilidad social. Esto se debe a que, mientras más interacción tienen los niños entre ellos mejor será el grado de resolución de conflictos, de comunicación, de utilización de lenguaje, entre otros (Alonso, 2015; Ugalde, 2011).

Por otro lado, siguiendo a Alonso (2015), la capacidad social del infante se apoya, en este caso, en su desarrollo intelectual y nuevamente la conexión entre ambas cosas es muy estrecha. Podemos convenir que el desarrollo socioemocional y las relaciones sociales con otros hacen posible la asimilación de la cultura, y contribuyen poderosamente al desarrollo intelectual. Esto se refiere a que, mientras más socialicen los niños con sus pares va a ser mejor y más beneficioso su aprendizaje intelectual; a diferencia de, cuando es menor su socialización, el niño será más tímido y retraído, lo que puede generar alteraciones en su conducta que puedan dificultar su comportamiento, aprendizaje, y que afecten sus relaciones con los demás.

Además, mediante el juego el niño o niña va a expresar sus ideas, experiencias, creencias; lo cual depende del contexto en el cual se desenvuelve. Mientras más carente sea su contexto, más limitadas serán las expresiones; pero mientras más rico sea su medio más variación de expresiones va a mostrar el niño en el juego representacional (Ugalde, 2011).

Bajo esta línea, el juego va a permitir que el niño o niña elabore tanto una dimensión de la fantasía como de la realidad, donde el niño muestra sus necesidades emocionales e intelectuales desde un espacio seguro. Así mismo, acerca del desarrollo personal, el juego configura una vía que va a permitir la construcción de la identidad del niño, en base a la expresión de comportamientos que va a reconocer en él mismo y en otros, con los cuales puede identificarse, adoptar como propios, rechazar, entre otros (Goldstein, 2012). Finalmente, el juego, al ser considerado una actividad propia del ser humano incidiría en la construcción de la personalidad en los primeros años de vida (Durán et al., 2017).



## 1.2. El juego en la educación de los niños

El juego, concebido como actividad estructurante de la infancia, trasciende la mera dimensión recreativa y se configura como un dispositivo pedagógico integral que articula saberes, emociones y habilidades sociales. Diversas investigaciones (González et al., 2017; Sarlé, 2006) han demostrado que el acto de jugar despierta procesos cognitivos complejos —abstracción, simbolización, pensamiento divergente— mientras genera un goce vivencial que favorece la atención sostenida y la motivación intrínseca, dos precursores esenciales del aprendizaje significativo. Esta doble condición —placer y desafío intelectual— explica por qué Ruiz (2017) advierte que relegar el juego a los márgenes del currículum empobrece las posibilidades de desarrollo holístico en los primeros años de vida.

Desde la perspectiva sociocultural, el juego constituye un espacio privilegiado de interacción simbólica donde los niños internalizan normas y valores de la comunidad. Al dramatizar roles y negociar reglas, ensayan situaciones de cooperación, liderazgo y resolución de conflictos, habilidades que sustentarán su futura participación ciudadana. Herrera (2016) señala que, al permitir la reproducción y transformación de la cultura, el juego facilita la apropiación crítica del entorno: los niños no solo imitan patrones, sino

que los reelaboran, integrando nuevas significaciones a partir de su experiencia inmediata. De esta forma, la actividad lúdica se convierte en un puente entre lo familiar y lo escolar, habilitando la transición de conocimiento cotidiano a conocimiento académico.

En el ámbito cognitivo-académico, estudios de corte experimental (Opeyemi, 2015) han demostrado que el juego de construcción potencia nociones matemáticas como magnitud, seriación y simetría, a la par que actividades lúdicas basadas en la narración estimulan competencias lingüísticas —vocabulario, estructura sintáctica, conciencia fonológica— imprescindibles para el aprendizaje de la lectoescritura. La presente investigación confirma estas contribuciones: las educadoras de las ludotecas reportan avances sustanciales en la capacidad de los niños para clasificar, estimar cantidades y relatar acontecimientos, logros que atribuyen a la mediación intencional de juegos de mesa, dramatizaciones y circuitos motores planificados con objetivos académicos explícitos.

En la dimensión socioemocional, el juego actúa como válvula reguladora de sentimientos intensos y como escenario de ensayo conductual. Tal como sostienen Durán et al. (2017) y corroboran las docentes entrevistadas, las reglas internas del juego brindan un marco de seguridad que permite expresar miedo, enojo o frustración sin consecuencias punitivas externas. Esta catarsis controlada promueve la autorregulación y refuerza la autoestima: al dominar desafíos lúdicos, el niño experimenta la sensación de competencia que Vygotsky (1978) describe como motor de la zona de desarrollo próximo. La socialización que se produce en la ludoteca incorpora además un enfoque de género consciente; las docentes fomentan la participación de niñas en juegos tradicionalmente masculinos y viceversa, desafiando estereotipos y promoviendo la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, la intencionalidad pedagógica resulta condición sine qua non para que el juego despliegue todo su potencial formativo. Sarlé (2006) subraya que la presencia de un adulto sensible y preparado es decisiva para pasar de la gratuidad lúdica a la construcción de conocimiento. En el estudio, las educadoras diseñan secuencias lúdicas con metas claras —desde fortalecer la coordinación óculo-manual hasta promover la empatía— y, al mismo tiempo, mantienen la flexibilidad necesaria para integrar los intereses emergentes de los niños. Esta planificación-adaptación constante representa un

reto profesional que exige formación continua, capacidad de observación fina y dominio de estrategias de andamiaje.

El sistema educativo formal aún presenta resistencias para incorporar esta mirada. Muchos docentes, según relatan las educadoras, confinan el juego al nivel inicial o lo relegan a espacios extracurriculares, replicando la antigua dicotomía entre “trabajo” y “recreo” descrita por Aras (2016). Esta segmentación reduce la oportunidad de integrar metodologías lúdicas en áreas como ciencias, matemáticas o ciudadanía. Para revertirla, la literatura propone currículos flexibles y políticas de formación que legitimen el juego como eje transversal: Andrade (2020) demuestra que los juegos de simulación pueden desarrollar pensamiento crítico y toma de decisiones éticas en estudiantes de primaria, evidenciando la pertinencia de extrapolar el enfoque lúdico a todo el ciclo básico.

Otro desafío se relaciona con la gestión de recursos en contextos de vulnerabilidad. Las ludotecas de El Agustino operan con presupuestos limitados; sin embargo, las educadoras convierten esta restricción en oportunidad para estimular la creatividad material y simbólica. Cartones, fibras textiles y objetos reciclados se transforman en tableros, piezas de construcción o elementos de teatro. Este hallazgo refuerza la premisa de Bennett et al. (2011): no es la sofisticación del recurso la que garantiza el aprendizaje, sino la capacidad docente para dotar de sentido pedagógico a los materiales disponibles.

Por último, el juego, al promover la exploración, la cooperación y la imaginación, se erige como motor de resiliencia comunitaria. En distritos donde los niños enfrentan violencia, desempleo familiar y limitadas oportunidades de ocio, la ludoteca ofrece un espacio alternativo que combina seguridad física y libertad expresiva. Las educadoras reportan que los niños trasladan estrategias de respeto y autocuidado adquiridas en el juego a otros ámbitos de su vida, lo que a largo plazo fortalece su agencia personal. En síntesis, concebir el juego como herramienta educativa no es un mero ideal romántico; es apostar por un enfoque pedagógico integral que articula desarrollo cognitivo, bienestar emocional y construcción de ciudadanía, condiciones imprescindibles para el florecimiento de la infancia en contextos de profunda desigualdad.

### 1.3. Rol del educador en el juego

El rol de la educadora en el juego se estructura, en primer lugar, sobre una función mediadora y de andamiaje que trasciende la simple supervisión. Desde una óptica sociocultural, la docente actúa como puente entre la experiencia lúdica espontánea y los objetivos formativos, dosificando los apoyos según la “zona de desarrollo próximo” del niño (Vygotsky, 1978). Esto implica ofrecer indicaciones claras cuando el reto lo exige, retirar la ayuda conforme el niño gana autonomía y, al mismo tiempo, mantener una observación atenta que permita realinear la actividad si surge un conflicto o un desbordamiento emocional. Nuestros hallazgos muestran que, en las ludotecas de El Agustino, esta mediación integra componentes afectivos —contención, validación, seguridad— con metas cognitivas —resolver problemas, narrar historias, estructurar reglas—, confirmando lo planteado por Smith y Pellegrini (2008) sobre la relevancia de un “experto sensible” capaz de armonizar metas múltiples en el juego.

En segundo lugar, la educadora ejerce un liderazgo pedagógico basado en la autoridad dialógica. Las participantes destacan que para sostener la atención de grupos heterogéneos —niños con historias de violencia, trabajo infantil o rezago escolar— necesitan conjugar firmeza y cuidado. La autoridad se legitima no por la imposición, sino por el conocimiento profundo de las realidades de los niños y la capacidad de negociar reglas justas. Este hallazgo amplía la noción de “entorno seguro” descrita por Aras (2016): la seguridad no depende solo de condiciones físicas, sino de la confianza relacional que habilita la expresión emocional sin miedo a la burla o al castigo. Así, la educadora se convierte en garante de un espacio donde la regla lúdica —respetar turnos, cuidar el material, escuchar al otro— se interioriza como valor de convivencia.

Un tercer componente del rol docente es la planificación flexible. Aunque toda actividad parte de un objetivo intencional —desarrollar la cooperación, fortalecer la seriación matemática, estimular la autorregulación—, las educadoras subrayan la necesidad de rediseñar dinámicas sobre la marcha para absorber los intereses emergentes o las crisis inesperadas. Alonso (2011) y Ruiz (2017) señalan que la innovación lúdica exige una formación continua y rigurosa; nuestros datos confirman que, en contextos de recursos limitados, la creatividad se potencia cuando la docente domina marcos teóricos diversos (psicología del juego, educación popular, enfoque de derechos) y los usa como repertorio para improvisar sin perder la intencionalidad pedagógica.

El cuarto aspecto es la creatividad material y simbólica. Frente a la escasez de insumos —balones, bloques, disfraces—, las educadoras transforman objetos cotidianos en recursos didácticos: una cuerda se vuelve circuito de equilibrio, cartones reciclados devienen piezas de construcción y las propias historias de los niños alimentan juegos de dramatización. Esta práctica no solo optimiza el presupuesto, sino que modela una mentalidad resiliente, enseñando a los niños que la falta de materiales no limita la imaginación. Tal principio coincide con la postura de Bennett et al. (2011) sobre la capacidad docente para “orquestrar” entornos ricos en significados aun en condiciones adversas.

En quinto lugar, el rol de la educadora conlleva un compromiso ético y de equidad. Las participantes trabajan deliberadamente la igualdad de género —niñas que juegan fútbol, niños que participan en juegos de cuidado— y diseñan dinámicas inclusivas para niños con distintas competencias. Esta perspectiva amplía la concepción tradicional del juego como “espacio neutro”, al reconocer que toda actividad lúdica reproduce o cuestiona jerarquías sociales (Aras, 2016). Por ello, la docente se posiciona como agente de transformación cultural, usando el juego para desnaturalizar estereotipos y promover el reconocimiento del otro como legítimo diferente.

Finalmente, el rol docente se sustenta en la reflexión crítica y la formación permanente. Las educadoras señalan que su efectividad depende de revisar periódicamente sus propias creencias, sistematizar experiencias y contrastarlas con evidencia científica. La lectura de fuentes especializadas, la asistencia a talleres y el intercambio en comunidades de práctica les permite actualizarse y evitar la rutina. Este hallazgo refrenda lo propuesto por Alonso (2011): profesionalizar el conocimiento sobre juego es condición para innovar y sostener procesos de mejora continua. En síntesis, el rol de la educadora en el juego es polifónico: mediadora, líder dialógico, diseñadora flexible, creadora de recursos, promotora de equidad y profesional reflexiva, dimensiones que interactúan para convertir la experiencia lúdica en motor de desarrollo integral y resiliencia social.

#### **1.4. Creencias de las educadoras sobre el juego de los niños**

En los últimos años, diversos estudios vienen destacando la importancia de las creencias dentro del quehacer pedagógico del docente (González et al., 2017). Al

respecto, se destaca el rol que juegan las creencias como una guía de la propia conducta de las educadoras, así como en la toma de decisiones pedagógicas (García & Sebastián, 2011).

Las creencias no solo se configuran a partir de las construcciones que la maestra ha hecho durante su formación profesional, sino que además involucra su historia personal en diversos escenarios de su vida que determinan su acción y el sentido de su práctica (Durán, 2019). En esa línea, Durán (2017) menciona que identificar y comprender las creencias de las educadoras implica acercarse a su propio discurso y práctica dentro del aula, como un espacio de construcción social en la que los niños van interiorizando las dinámicas sociales de la sociedad y el entorno.

Las creencias docentes pueden cambiar con el paso del tiempo. Al respecto, Do Nascimento-André (2015), en un estudio cualitativo transversal de larga data, entrevistó y observó a dos grupos de educadoras con el objetivo de comprender el uso de juegos en el aula de educación de infantes. En este estudio, que inició en 2003 (año en el cual se realiza el primer recojo de datos) y concluyó en 2013 (año en el cual se realizó el segundo recojo de datos), se encontró que las concepciones personales de ambos grupos de educadoras se vieron marcadas por la idea de que el juego libre debe despertar el interés de los niños. Además, se encontró que, para este grupo de educadoras, el juego suponía un espacio en el cual se desarrollan comportamientos y actitudes que promueven el desarrollo y el aprendizaje psicosocial de los niños.

En el grupo del 2003, las educadoras vincularon la promoción del desarrollo psicosocial más a las actividades de juego al aire libre, en el patio de juegos de la institución educativa. Mientras que, por otro lado, en el grupo de educadoras del 2013, se destacó más la posibilidad de disfrutar y al placer, diversión, participación e implicación de los niños, más allá del espacio donde el juego ocurra. Por último, se destaca que uno de los aspectos diferenciales más significativos de ambos grupos radicó en la necesidad de control por parte de las educadoras del grupo del 2003 frente a las educadoras del grupo estudiado diez años después (Do Nascimento-André, 2015).

El paradigma construccionista de la educación asume que la realidad es construida de manera colectiva y parte de la manera en la cual el sujeto percibe e interpreta su mundo en base a creencias que se van modificando y reestructurando en función de su experiencia personal y colectiva. Considerando ello, trabajar el tema de creencias en

educadoras brinda la posibilidad de ir tras los rostros y las huellas del pensamiento docente que se refleja en sus acciones. Esto, lejos de ser gratuito, responde al carácter siempre humano y cotidiano del quehacer pedagógico; después de todo, lo que se juega dentro del aula guarda íntima relación con la formación profesional, pero sobre todo con la historia personal de la educadora. Lo cual se encuentra asociado a la actitud, sentido y accionar de la educadora en relación con el juego de los niños en el espacio pedagógico (Durán, 2019).

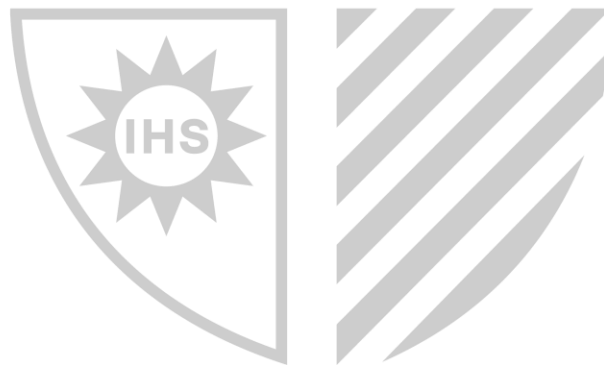
En relación con lo anterior, Ochoa (2015), en una investigación cualitativa, se propuso identificar, describir, e interpretar las creencias, saberes y experiencias de las educadoras que forman a otras educadoras. Así también, entender la manera en que manejan su práctica pedagógica, para lo que concluyó que la orientación de la educadora se debía a la formación práctica que había tenido dentro del aula, por lo que dependía de su experiencia. Esto refuerza la idea de que son las creencias de las educadoras las que van modelando la experiencia pedagógica de los estudiantes, sea que se trate de los niños como de las mismas educadoras. Convengamos entonces en que las creencias de las educadoras, en un contexto de educación inicial, influyen de manera profunda en la forma en la que los niños van interiorizando aspectos normativos de la vida en sociedad.

Por otro lado, en un estudio realizado acerca de las creencias y prácticas de educadoras en la educación de niños entre los cero y seis años en Chile, se observó un total de 551 actividades en las 58 aulas investigadas. Dentro de estas actividades, se encontró la siguiente proporción: actividades de aula 53%, momentos de transición 28% y recreos (19%). Así mismo, se encontró que solo un 31.96% de las actividades de aula contenían al menos un momento o episodio de juego. Así mismo, se encontró que del global de actividades realizadas (812 actividades), solo el 19.33% tenían un componente lúdico, mientras que el 80,67% carecían de este (FONIDE-Chile, 2018).

Adicionalmente, se encontraron siete creencias que podrían fomentar el uso de actividades de juego con los niños: 1) la creencia de que el juego es entretenido y divertido para los niños; además de que posee elementos de libertad y elección, así como también permite la interacción con los otros, 2) la creencia de que existe una relación inherente entre el juego y el aprendizaje, 3) la creencia de que el juego cumple una función, la cual puede variar de acuerdo con el discurso de cada educadora y al desarrollo de cada juego en particular, 4) la creencia de que las educadoras deben tener un rol dentro del juego de

los niños, 5) creencias en relación con el juego y la cuestión del género; haciendo alusión a que existen juegos para niños y juegos para niñas, 6) la creencia de que existen ciertas limitaciones identificadas para implementar actividades de juego en prekínder y kínder, 7) la creencia de que existe una relación entre el juego y diversos elementos estructurales de la educación.

En conclusión, todo lo antes mencionado deja claro que el juego es una herramienta importante para el desarrollo de los niños a nivel integral y que fomenta una diversidad de beneficios en su vida personal y social, interna y externa. Lo cual demuestra que el juego no solo sirve para distraer a los niños sino también para beneficiarlos de grandes aprendizajes. Demostrando lo importante que es el incluir el juego dentro de la enseñanza, y sobre todo que esto requiere de cierta experiencia y preparación en los maestros/educadores que tratan de fomentar e integrarlo. Así mismo, las creencias parten de la experiencia, de la historia y de la huella que trae consigo cada educadora, lo cual permite que al momento de implementar el juego en sus espacios de enseñanza puedan utilizar el criterio que corresponde para incluir el juego en sus grupos infantiles. De cierta manera ya conociendo y entendiendo el espacio y grupo poblacional que cada educadora conoce.



## **CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de esta investigación es explorar las creencias de las educadoras acerca del juego en los niños que asisten a unas ludotecas de El Agustino. Como objetivos específicos se propone, por un lado, conocer las creencias de las educadoras sobre la importancia del juego en el desarrollo del infante y, por otro lado, comprender las creencias de las educadoras sobre la importancia de su rol como facilitadoras del desarrollo a través del juego.

Es importante señalar que en esta investigación se definirá de manera operacional las creencias de educadoras sobre el juego como las conjeturas que estas utilizan para dar sentido a sus actitudes y que son construidas y reconstruidas en sus experiencias a partir de interacciones con otros integrantes de una misma realidad, sea en los espacios laborales, profesionales y personales. Siendo estas creencias sobre el juego las guías de las acciones que realizará la educadora en el espacio pedagógico, por ejemplo, la inclusión de actividades lúdicas en el aula.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de explorar las creencias de las educadoras acerca del juego en los niños de las ludotecas del distrito El Agustino, se realizó una investigación de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. El enfoque cualitativo es un tipo de investigación que proporciona comprensión, significado e interpretación subjetiva que permite describir no solo aspectos observables como los comportamientos, los eventos, personas o situaciones; sino también narraciones como experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones de los participantes (Barraza, 2023). Este enfoque permite que el objeto de estudio pueda ser observado en su espacio natural para que el investigador pueda analizar e interpretar un tema o problema de carácter subjetivo y darle sentido (Corona, 2018).

Así mismo, el diseño fenomenológico permite describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; así como se aplica la lógica inductiva, que va desde los datos a lo general teórico. También, permite al investigador conocer sus propios valores y creencias. La teoría se logra construir a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados, para luego compararlo con los estudios anteriores (Hernández et al., 2014). Por ello, el enfoque cualitativo y diseño fenomenológico exploran el contexto en que ocurren las experiencias del objeto de estudio para darle un significado.

### 3.1. Participantes

Las educadoras de las ludotecas son quienes enseñan y conocen a los niños de El Agustino, no solo el contexto de la población infantil, sino también, la vida personal de cada niño. Permitiendo que a través de la confianza ellas puedan lograr acercarse para inculcar e incentivar conocimientos que les sirvan a los niños y motiven cambios de mejora en la población infantil del distrito. Se refieren como “*educadoras*” a las docentes

que van a “educar” en estos espacios lúdicos de enseñanza y recreación (Sánchez et al., 2016).

Al contarse con una población tan pequeña de estudio como las cinco educadoras que laboran dentro del proyecto Casitas, todas cumplieron el mismo criterio de inclusión porque las cinco educadoras conocen la realidad y el contexto de los niños de El Agustino, llevan más de un año laborando en las ludotecas y manejan la metodología del juego y la estructura que se imparte en el proyecto. Estas educadoras no tienen específicamente como profesión la educación. Asimismo, su tiempo de experiencia profesional varía entre 1 año a 25 años de experiencia aproximadamente.

Asimismo, las educadoras del proyecto Casitas tienen diferentes profesiones fuera de las ludotecas, en sus diferentes contextos, pero tienen un mismo objetivo dentro del proyecto *Casitas*, que es brindar una alternativa diferente de aprendizaje en la realidad de los niños de El Agustino, quienes se caracterizan por provenir de familias disfuncionales, monoparentales, donde hay violencia, delincuencia, pandillaje, entre otros (Palomino & Ramos, 2019).

### **3.2. Criterios de selección**

La elección de entrevistar a las educadoras de las ludotecas de El Agustino respondió, ante todo, al principio de relevancia fenomenológica: ellas constituyen el primer nivel de mediación entre las experiencias lúdicas y los niños, y poseen un conocimiento tácito que resulta indispensable para comprender cómo el juego se planifica, se implementa y produce efectos en contextos de vulnerabilidad. Desde la perspectiva del enfoque fenomenológico, interesaba captar la vivencia subjetiva de quienes diseñan, guían y observan cotidianamente las interacciones lúdicas, pues son las portadoras de las creencias que orientan tanto las finalidades formativas como las decisiones micro-pedagógicas en la ludoteca.

El muestreo se realizó mediante una estrategia intencional-criterial (Morse, 2000), estableciéndose como requisitos de inclusión: (a) ser educadora activa del programa Casitas en cualquiera de sus sedes durante al menos un año académico, lo que garantizaba experiencia suficiente en la implementación de actividades lúdicas; (b) participar de manera directa y sostenida en la planificación de sesiones de juego y en la evaluación del progreso infantil; (c) disponer de conectividad mínima y competencia

digital básica para sostener una entrevista sincrónica por videollamada; y (d) manifestar libremente su voluntad de participar mediante la firma del Consentimiento Informado.

Se procuró, además, heterogeneidad interna en variables como años de experiencia (rango de 2 a 15 años), formación profesional (educación inicial, psicología educativa y promoción comunitaria) y sede de trabajo, con el fin de ampliar el espectro de perspectivas sin perder la coherencia del fenómeno estudiado. Quedaron excluidas aquellas voluntarias que cumplían funciones administrativas o de apoyo logístico sin intervención directa con los niños, así como ex-educadoras que ya no formaban parte del programa al momento de la recolección.

En cuanto al tamaño muestral, se adoptó el criterio de saturación teórica, entendido como el punto en que la incorporación de nuevos casos deja de aportar categorías relevantes o matices conceptuales sustanciales (Hernández, 2014; Guest, Bunce & Johnson, 2006). Durante la cuarta y quinta entrevista se observó una reiteración clara de temas —significados del juego, estrategias de mediación y barreras institucionales—, lo que indicó la suficiencia de la información para los propósitos analíticos del estudio. Esta saturación se corroboró mediante la revisión constante entre codificación y trabajo de campo, asegurando que la decisión de detener la incorporación de participantes obedeciera a la redundancia conceptual y no a restricciones de tiempo o recursos. De este modo, la muestra final de cinco educadoras resultó adecuado para lograr profundidad fenomenológica y, al mismo tiempo, mantener la factibilidad operativa de un análisis cualitativo minucioso.

### **3.3. Instrumentos de recolección de la información**

Se construyó una guía de entrevista individual semi-estructurada. Esta es una técnica de investigación cualitativa en donde a través del diálogo la participante da a conocer a la investigadora la forma en la que concibe la temática en exploración en este caso las creencias de las educadoras acerca del juego en los niños (Díaz, et al., 2013). La estructura de la entrevista tuvo como introducción una ficha socio demográfico en donde se preguntaba lo siguiente: edad, grado de instrucción, estado civil, trabajo/ocupación, tiempo de experiencia en docencia, lugar de procedencia y niveles en los que administra sus clases. Estas preguntas tuvieron como finalidad poder conocer de forma general a cada educadora y que puedan lograr sentir interés e importancia acerca de su labor. Por consiguiente, se realizó la toma de preguntas que permitieron tener una introducción al

tema del juego, para luego, seguir con el tema que se desea conocer, entender, recoger información; como, el juego en el desarrollo infantil, en el aprendizaje infantil, las funciones del juego y el rol de la educadora en el juego. Siendo, un último aporte la opinión personal de lo que la educadora deseó agregar con todo lo que había sido conversado.

Por otro lado, para la guía de entrevistas se tomó en cuenta tres temas como las creencias del juego y desarrollo infantil, creencias del juego y la educación en los niños y creencias del rol de la educadora en el juego. Estos temas parten de la información recopilada que luego de su entendimiento y análisis colabore en responder el tema de investigación y los objetivos planteados. Debido a ello, se detallan a continuación:

En el tema de *las Creencias del Juego y desarrollo infantil*, se buscó explorar, conocer y entender las creencias de las educadoras acerca de cómo influye el juego en el desarrollo individual y social del niño.

En el tema de *las Creencias del Juego y la educación en los niños*, se buscó comprender las creencias de las educadoras acerca de la relación que existe entre el aprendizaje y el juego, si existe una relación y de qué manera.

En el tema de *las Creencias del Rol de la educadora en el juego*, se buscó conocer si las educadoras creen que una “educadora” cumple algún rol dentro del juego y cuál sería.

Adicionalmente, previo a ser aplicada la entrevista, se le envió a cada educadora un consentimiento informado de participación donde se les brindó información de la entrevista y el objetivo de ella. Así como se les explicó que toda entrevista iba a ser grabado solo el audio con la finalidad de poder transcribir la entrevista para facilitar el uso de la información que brindaban.

Debido a que mi grupo de población es pequeño, donde solo la conforman cinco educadoras, antes de ser aplicada la entrevista se realizó un piloto con dos educadoras. Luego de ello, se solicitó la colaboración y ayuda de tres expertas que colaboraron en garantizar la calidad, validez y confiabilidad de la estructura de las preguntas por lo cual permitió la validez y el recojo de información necesaria que se iba a utilizar para ser aplicada a la totalidad de las educadoras. Al consultar a las expertas, se realizó la modificación de una pregunta como la de creencias de las educadoras en el juego y el

género, porque no había relación con la información que se estaba recopilando y el sentido en el que se deseaba llevar la investigación.

### **3.4. Procedimiento**

Para garantizar un acceso ético y gradual al campo, el acercamiento a las educadoras se inició tres meses antes de la fase de recolección principal. El primer contacto se efectuó a través de la coordinadora general del programa Casitas, quien, a su vez, había sido referida por una ex-trabajadora con amplia trayectoria en las ludotecas comunitarias de El Agustino. Este puente institucional resultó crucial para legitimar la presencia de la investigadora y disipar posibles suspicacias sobre los fines del estudio. Durante ese período preliminar se intercambiaron correos y llamadas informales que permitieron explicar los objetivos de la investigación, detallar las condiciones de participación y acordar un cronograma tentativo que se ajustara a las responsabilidades laborales de las futuras participantes.

Concluida la fase piloto —destinada a afinar la guía de entrevista y comprobar la idoneidad del formato virtual— se formalizó la invitación a cinco educadoras activas en distintas sedes de las ludotecas. Cada invitación incluyó el Consentimiento Informado en formato PDF, donde se especificaban la finalidad del estudio, los procedimientos, la voluntariedad de la participación, los resguardos de confidencialidad y la posibilidad de desistir en cualquier momento. A fin de facilitar el proceso, se habilitó un breve tutorial sobre la firma digital y el envío seguro del documento; sin embargo, las participantes optaron por imprimir el consentimiento, firmarlo a mano y remitir la imagen escaneada, lo que reforzó su percepción de control sobre los datos aportados.

Las entrevistas se realizaron de forma sincrónica mediante la plataforma Zoom, escogida por su estabilidad, la sencillez de uso y la función de grabación integrada. Previo a cada sesión, se enviaron recordatorios con el enlace, la hora exacta —considerando la carga horaria de las educadoras— y recomendaciones básicas para asegurar la privacidad (auriculares, espacio silencioso, cámara opcional). Cada entrevista duró entre 30 y 50 minutos y se inició con una recapitulación verbal del consentimiento, seguida de la asignación de un seudónimo para proteger la identidad. La modalidad virtual, lejos de obstaculizar el rapport, permitió que las docentes participaran desde entornos familiares, lo que favoreció respuestas reflexivas y una atmósfera de confianza. Finalizadas las

sesiones, los archivos de audio y video se almacenaron en una carpeta encriptada y se realizó una copia de respaldo, cumpliendo así los lineamientos de seguridad de datos establecidos en el protocolo ético del estudio.

### **3.5. Análisis de la información**

El análisis de la información recogida en esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, de corte fenomenológico, empleando como técnica el análisis temático. Esta estrategia metodológica permitió identificar, organizar e interpretar los patrones y significados emergentes en las creencias de las educadoras acerca del juego infantil, con el fin de comprender cómo dichas creencias se construyen desde sus experiencias vividas y su práctica pedagógica (Braun & Clarke, 2006; Flick, 2015).

El proceso se inició con la transcripción literal de cada una de las entrevistas realizadas, a partir de los audios grabados, utilizando el programa Microsoft Word 2010. Con la finalidad de garantizar el anonimato y la confidencialidad de las participantes, se asignaron seudónimos a cada entrevista. Posteriormente, los datos fueron organizados en una matriz de codificación en Microsoft Excel 2010, que permitió clasificar y sistematizar la información relevante de cada testimonio en función de los temas centrales definidos a lo largo del proceso analítico: (a) creencias de las educadoras acerca del juego y el desarrollo del infante, (b) creencias de las educadoras acerca del juego en la educación de los niños, (c) creencias de las educadoras acerca del rol del educador en el juego, y (d) creencias de las educadoras acerca del juego en los niños.

Siguiendo los lineamientos del análisis temático de Braun y Clarke (2006), el procedimiento se desarrolló en seis fases secuenciales:

Fase 1 - Familiarización con los datos: se llevó a cabo una lectura comprensiva de las transcripciones, lo cual permitió una primera aproximación reflexiva a los contenidos narrados por las participantes, así como la identificación inicial de fragmentos significativos.

Fase 2 - Generación de códigos iniciales: se procedió a una codificación abierta, reconociendo unidades de significado que reflejaran aspectos relevantes sobre las creencias en torno al juego y su implementación. Esta codificación se realizó de manera

inductiva, permitiendo que los códigos emergieran del material empírico, sin imposición de categorías previas.

Fase 3 - Búsqueda de temas: los códigos fueron agrupados en categorías temáticas más amplias, a partir de relaciones conceptuales y de sentido detectadas entre ellos. Este paso permitió observar cómo se organizaban los discursos de las educadoras en torno a experiencias comunes, valoraciones compartidas y prácticas pedagógicas asociadas al juego.

Fase 4 - Revisión de temas: los temas fueron sometidos a un proceso de validación interna, con el fin de asegurar la coherencia entre los fragmentos codificados y la estructura temática propuesta. Esta revisión también incluyó una reflexión crítica sobre la relevancia de cada tema en relación con los objetivos de la investigación.

Fase 5 - Definición y denominación de temas: se delimitaron y refinaron los temas finales, estableciendo tres dimensiones clave para el análisis: la importancia del juego en el desarrollo infantil, el rol de la educadora como facilitadora del juego, y las tensiones estructurales en la implementación del juego como práctica pedagógica. Estas dimensiones fueron coherentes con los componentes de las creencias analizadas teóricamente: cognitivo, conductual y experiencial (Borg, 2001).

Fase 6 - Producción del informe final: los temas definidos fueron desarrollados analíticamente en la sección de resultados. Para ello, se seleccionaron fragmentos textuales representativos de las entrevistas, que permiten ilustrar con claridad las voces de las participantes y el significado que atribuyen al juego en su quehacer educativo. Este uso de citas directas también garantiza la fidelidad al enfoque fenomenológico, al rescatar la perspectiva subjetiva de las educadoras y su experiencia vivida (Mieles, Tonon & Patiño, 2012).

En síntesis, el análisis temático utilizado en esta investigación facilitó una interpretación rigurosa y coherente de los datos cualitativos obtenidos, brindando una base sólida para la discusión teórica posterior, así como para la formulación de conclusiones y recomendaciones pertinentes al fenómeno investigado.

### **3.6. Aspectos éticos y criterios de calidad de la información**

Durante el desarrollo de la presente investigación se tomaron en cuenta los principios éticos fundamentales que rigen el trabajo con participantes en el ámbito de las

ciencias sociales. En ese sentido, se garantizó en todo momento el respeto por la autonomía, la confidencialidad y la integridad de las personas participantes. Previo al inicio del trabajo de campo, se gestionaron los permisos institucionales correspondientes, así como el consentimiento informado de cada una de las docentes que participaron de manera voluntaria en las entrevistas. Este consentimiento fue explicado de forma clara y accesible, permitiendo a las participantes conocer el propósito, los alcances, posibles beneficios y eventuales riesgos del estudio, así como su derecho a participar libremente o retirarse en cualquier momento, sin que esto implique consecuencias negativas para ellas (González, 2002).

En estos términos, las participantes fueron informadas explícitamente sobre los objetivos de la investigación, la confidencialidad de sus respuestas y la forma en que se utilizarían los datos recogidos. Asimismo, se explicó que las entrevistas serían grabadas únicamente con fines académicos y analíticos, asegurando que sus identidades serían resguardadas mediante el uso de seudónimos. En caso de que alguna participante hubiera deseado omitir o abstenerse de responder a alguna pregunta, o suspender la entrevista, su decisión sería plenamente respetada.

En relación con los criterios de calidad de la información, se aplicaron diversas estrategias metodológicas orientadas a fortalecer la rigurosidad del estudio. En primer lugar, se realizó la consulta a dos especialistas en investigación cualitativa con experiencia en temas educativos, cuyas observaciones y sugerencias contribuyeron a afinar la coherencia teórica y metodológica de los instrumentos de recolección de esta investigación (Flick, 2015). Además, la dependibilidad y la confirmabilidad se abordaron a través de la documentación sistemática del proceso de análisis de datos, incluyendo las etapas de codificación, categorización y construcción de temas. De este modo, se buscó que el procedimiento fuera transparente, replicable y abierto a la revisión crítica por parte de otros investigadores o investigadoras interesados en el fenómeno estudiado.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A modo de resultado realizó la división de la información de la siguiente manera para que pueda ayudar a un mayor entendimiento y análisis de la información. Los resultados se dividen por temas y cada tema está conformado por sub temas, ya que de alguna manera de la información principal se desgranar sub temas relacionados para una mejor explicación. Lo siguientes temas son: A) Creencias del juego y desarrollo infantil, B) creencias del juego y la educación en los niños, C) Creencias del rol de la educadora en el juego, y D) consideraciones para que la educadora pueda involucrarse en el juego. De esta manera se puede lograr una mejor comprensión de la información.

En las Creencias del juego y desarrollo infantil tenemos como subtemas lo que el juego permite al niño, como expresarse y el desarrollo de las habilidades sociales. Esto conforma el desarrollo integral del niño explicando que la expresión está relacionada por cómo es la vida personal del niño, lo que permite conocerlo y poder llegar a él. Así mismo, el expresarse se relaciona con el desarrollo de las habilidades sociales porque en ambos el niño da a conocer sus habilidades, capacidades y fortalezas, lo que colabora a poder reforzar, fortalecerlos y mejorar en su desarrollo integral.

En las Creencias del juego y la educación en los niños se tienen como subtema que el juego es la principal herramienta del aprendizaje, explica que el juego es un buen mediador y facilitador de las educadoras para lograr un aprendizaje natural en los niños, por lo que ayuda si se desea que un niño aprenda.

En las Creencias del rol de la educadora en el juego, tenemos como subtemas rol de la educadora en el juego, diseño de actividad e importancia de la participación de la educadora en el juego. Estos subtemas se relacionan entre sí debido que la educadora cumple una importante participación como guía en el juego ya sea interviniendo o como espectadora, ya que, todo juego siempre tiene una finalidad y un objetivo, por lo que hay una constante guía ya sea directa o indirecta. También, las educadoras necesitan una

planificación y diseño de las actividades que van a realizar, y manejan una estructura de las actividades. Muchas veces, las actividades se ven modificadas o se crean en el momento basado en lo que surja, es por ello que es importante la participación y observación activa de la educadora.

En las Consideraciones para que la educadora pueda involucrarse en el juego, tenemos como subtemas la autonomía de la educadora, creatividad de la educadora y las fuentes teóricas son necesarias. Estos subtemas van de la mano con el rol que cumple la educadora dentro del juego, porque para que la educadora pueda llevar a cabo la actividad del juego, es muy importante su conocimiento y criterio; que muchas veces es basado a información teórica y por experiencia propia.

#### **4.1. Creencias del Juego y desarrollo infantil**

Las voces de las educadoras revelan una comprensión rica y matizada del juego como piedra angular del desarrollo infantil: para ellas, la actividad lúdica trasciende la simple recreación y se erige en un espacio de simbolización donde los niños proyectan su mundo interior, elaboran sus emociones y ensayan las reglas de la vida social. En esta sección se expone cómo las docentes conciben, por un lado, el juego como un espejo que permite identificar la singularidad de cada niño—sus historias familiares, sus miedos y sus fortalezas—y, por otro, como un catalizador que estimula la cooperación, la empatía y el aprendizaje de normas de convivencia.

Al articular la expresión personal con la interacción grupal, las educadoras observan que el juego favorece simultáneamente la autoestima individual y el sentido de pertenencia, habilitando procesos de autorregulación y construcción de identidad en entornos caracterizados por la vulnerabilidad social. Así, las creencias docentes sitúan al juego en el corazón del desarrollo integral: lo reconocen como dispositivo terapéutico que canaliza emociones intensas, como motor cognitivo que impulsa la curiosidad y la resolución de problemas, y como tejido social donde los niños aprenden a escuchar, negociar y cuidarse mutuamente. Estas concepciones, lejos de ser abstractas, guían sus decisiones pedagógicas cotidianas—desde la elección de materiales hasta la mediación de conflictos—y delinean un horizonte donde el juego se perfila como medio privilegiado para cultivar resiliencia, agencia y ciudadanía temprana en la infancia.

#### **4.1.1. El juego permite al niño expresarse**

Las educadoras mencionan que el juego es fundamental para el desarrollo infantil porque permite que los niños puedan expresarse. De esta manera ellas logran observar a los niños para conocer cómo se comportan, cómo “se conducen”, “cómo se relacionan”, “cómo juegan” y “qué es lo que juegan”. Lo que es beneficioso porque ellas no solo observan las conductas a nivel individual sino también a nivel grupal. Como evidencia de esto, las siguientes citas:

[...] El juego como forma de expresarte, como forma de aprender creativamente. [...] observamos cómo se comportan, cómo, se conducen, cómo se relacionan, cómo juegan y qué es lo que juegan [...] la conducta a manera individual de cada niño, pero a la vez colectiva. (Educatora 3).

En otras palabras, las educadoras coinciden en que el juego constituye el medio privilegiado a través del cual los niños revelan su mundo interno. Al observar los escenarios lúdicos —roles asumidos, reglas que negocian y narrativas que recrean— las docentes identifican indicadores de emociones, intereses y conflictos que de otro modo permanecerían invisibles. Este hallazgo subraya la función diagnóstica del juego: permite a las educadoras mapear necesidades afectivas y conductuales, ajustar su intervención y diseñar estrategias de acompañamiento centradas en la singularidad de cada niño.

"La ventaja es que tú los vas conociendo en sus juegos qué problemas tienen, qué cosa tienen adentro; y según eso tú lo puedes ir orientando y sacando lo mejor de ellos. (Educatora 4)

#### **4.1.2. El juego permite al niño desarrollar sus habilidades sociales**

Una característica muy resaltante en las educadoras de las ludotecas es que buscan conocer a todos los niños de una manera integral para lograr, ya sea mejorar o reforzar, habilidades en ellos. Y para lograr conocerlos individualmente es infaltable la socialización e interacción entre ellos. Es por ello que consideran que, a través del juego, los niños van a poder expresarse junto a otros niños e interactuar, lo que va a beneficiar en conocer cuáles son sus habilidades y debilidades. Lo anterior permite que las educadoras puedan planificar qué objetivos trabajar de manera grupal o separadamente con los niños.

Los niños a través del juego ellos se expresan, y esas conductas sociales a través del juego de relacionarse de manera social, de desarrollar sus habilidades nos va a permitir ver en qué grado están ellos. Si ellos están bien, están mal, y vamos a poder seguir trabajando, dependiendo como van avanzando, con los mismos objetivos o tenemos que agregar aprendizajes esperados. Entonces para nosotros el juego si relaciona sus habilidades sociales según como lo guíes. (Educadora 3).

Por otro lado, de acuerdo con las educadoras, el juego no solo contribuye directamente a los niños; sino también permite beneficiar el ambiente y los elementos que conforman el entorno que les rodea. Ello, debido a que el juego va a permitir una mayor predisposición a que los niños quieran escuchar, atender, entender, socializar con los demás niños y ser mucho más colaborativos.

[...] el juego aparte que entretiene a los niños desarrolla un ambiente, con mayor predisposición, y tienen como más ganas de poder escuchar, de poder atenderte, de poder hacer amigos, de hacer más colaborativos. (Educadora 5).

Adicionalmente, de acuerdo con las educadoras el juego tiene un papel en la socialización de género de los niños.

Siempre se ha insistido mucho en eso, ahora que trabajamos de manera virtual también trabajamos lo que es igualdad de género, lo que es derechos...no porque eres niña solamente vas a jugar vóley”, “no porque eres niño juegas solamente fútbol. (Educadora 3).

En síntesis, el juego también es reconocido como catalizador de habilidades interpersonales. A través de la interacción lúdica, los niños practican la cooperación, la negociación de turnos, la resolución de conflictos y la empatía. Las educadoras señalan que estos aprendizajes socioemocionales se traducen en una mayor disposición a escuchar, atender consignas y colaborar con sus pares, lo que impacta positivamente en la dinámica grupal y en la convivencia cotidiana de la ludoteca.

#### **4.2. Creencias del juego y la educación en los niños**

Las educadoras de las ludotecas de El Agustino comparten la convicción de que el juego constituye el nervio central del proceso educativo: lo describen como un vehículo privilegiado que convierte la curiosidad natural del niño en una experiencia de

aprendizaje profundo, inclusivo y multisensorial. Desde su perspectiva, la actividad lúdica opera simultáneamente como disparador cognitivo —al facilitar la abstracción, la seriación y el razonamiento narrativo— y como andamiaje socioemocional, pues la dinámica de reglas, turnos y roles estimula la empatía, la autorregulación y el sentido de justicia. Esta doble dimensión, afirman, permite que los contenidos curriculares se corporicen en situaciones significativas: un juego de mesa se transforma en laboratorio matemático, una dramatización en escenario para la comprensión lectora y los circuitos motores en campo para explorar principios de física elemental.

No obstante, subrayan que tal potencial formativo sólo se materializa cuando el juego es mediado con intencionalidad pedagógica—diseño de objetivos claros, flexibilidad para incorporar intereses emergentes y reflexión crítica sobre los logros alcanzados— y cuando se reconoce su valor más allá de la etapa inicial, integrándolo como eje transversal del currículo. Bajo esta creencia, el juego no es un paréntesis recreativo ni un “premio” por el trabajo académico, sino la matriz desde la cual se tejen los aprendizajes y se construye una cultura escolar que fomenta la autonomía, la cooperación y el pensamiento crítico.

#### **4.2.1. El juego es la principal herramienta de aprendizaje**

Para las educadoras, el juego no es un complemento recreativo, sino la estrategia pedagógica central que posibilita aprendizajes significativos. Consideran que la experiencia lúdica motiva la curiosidad, estimula el pensamiento crítico y favorece la reflexión metacognitiva al finalizar las actividades. Destacan, además, su carácter inclusivo: al permitir múltiples entradas sensoriales y cognitivas, el juego facilita que niños con distintos ritmos y estilos de aprendizaje construyan conocimiento a su propio ritmo, trascendiendo la memorización mecánica que predomina en entornos escolares más rígidos.

Si uno busca estrategias creo que sí, al final todos los niños aprenden jugando y eso es lo que más les gusta les llama la atención y más les genera reflexión. En el caso de nosotros siempre se ha hecho una reflexión, una evaluación, si hoy día hicimos una hinkana y entre todos hicimos grupos y determinados juegos. Entonces hacemos una reflexión y a los niños tú tienes que preguntarle ¿qué has aprendido hoy día? Y eso nos enseña a que los niños si pueden aprender. Por ejemplo, sí miss hoy aprendí que hay que jugar más tranquilo para no lastimar a mi compañero, aprendí a que tenemos que cuidarnos entre todos porque salimos afuera. (Educadora 2).

Al respecto, las educadoras afirman que el juego es la mejor manera de lograr captar la atención de los niños, porque aprenden libremente mientras juegan y pueden socializar, lo cual ayuda en su aprendizaje y desarrollo; porque no se sienten obligados a aprender como normalmente sucede cuando están en el colegio. Lo que convierte el juego en un gran mediador que comparte conocimientos y genera aprendizajes lo cual genera reflexión en las educadoras y en los niños, siendo este importante para la educación.

[...] nosotros como ludoteca educativa utilizamos eso como vehículo para poder implementar otros objetivos; como el tema de la formación de valores, el tema del desarrollo de habilidades cognitivas, habilidades sociales, autoestima. (Educadora 5).

Así también, una de las educadoras menciona que en los colegios no implementan el juego en las clases. Para lo cual ella considera que no debería ser así porque las clases son muy pesadas para los niños y éstas deberían ser más dinámicas. Sin embargo, a nivel inicial sí se implementa el juego. Por otro lado, las educadoras demuestran que con todas las edades y con diferentes actividades se puede utilizar el juego con el objetivo que los niños aprendan y no solo memoricen algo.

“Yo siento que a nivel educacional no hay una transformación importante del juego. En el nivel inicial si he visto que ha habido una transformación en mi experiencia.” (Educadora 1).

No es fácil, si fuera posible en el tema de educación en los colegios creo que sería muy bueno implementar este tema del juego. [...] Las clases se hacen cada día más pesadas y son temas que se hacen pesados y deberían hacerlo más dinámico para ellos. (Educadora 2).

No solamente que lo lean, sino que nos digan qué es lo que nos quiere decir el cuento, qué es lo que vemos en la calle... ah sí hay basura, pero y qué podemos hacer acerca de eso. (Educadora 3).

#### **4.3. Creencias del rol de la educadora en el juego**

Las educadoras entrevistadas conciben su participación en el juego como una tarea polifacética que amalgama mediación pedagógica, contención afectiva y liderazgo ético. En su discurso, el rol docente se define primero como andamiaje sensible: la educadora introduce desafíos lúdicos alineados con los objetivos formativos, dosifica apoyos según la zona de desarrollo próximo y retira gradualmente su intervención para fomentar la autonomía infantil. Paralelamente, ejerce una autoridad dialógica que

garantiza la seguridad relacional del grupo; esta autoridad se sustenta en el conocimiento profundo de las realidades de los niños y en la negociación de reglas justas que internalizan valores de respeto, cooperación e igualdad de género.

Asimismo, las docentes enfatizan la planificación flexible y la creatividad material: diseñan secuencias lúdicas con metas claras, pero las reconfiguran sobre la marcha para acoger intereses emergentes o conflictos inesperados, transformando recursos escasos en potentes estímulos didácticos. Esta capacidad de reinención se acompaña de un compromiso de equidad que desnaturaliza estereotipos —niñas que juegan fútbol, niños que dramatizan roles de cuidado— y garantiza la participación de todos, incluidos quienes presentan barreras de aprendizaje.

Finalmente, las educadoras subrayan la reflexión continua como fundamento de su praxis: revisan sus propias creencias, sistematizan experiencias y se actualizan en teorías del juego para sostener procesos de mejora. En síntesis, sus creencias delinean un rol docente integral—mediadora, diseñadora, líder dialógica, promotora de inclusión y profesional reflexiva—que convierte la experiencia lúdica en un motor de desarrollo y resiliencia social para la infancia vulnerable.

#### **4.3.1. Rol de la educadora en el juego**

Algo característico de las educadoras es que buscan conocer la realidad de los niños y a partir de eso modifican el juego en base a las necesidades que los niños tienen. Así mismo, las educadoras creen que una educadora debe contar con la debida autoridad y dominio para el manejo de los grupos porque solo así los niños van a poder darle su atención. Adicionalmente, debe poder ser un adecuado soporte emocional en base a lo que los niños muestran emocionalmente en el juego. Así también, para lograr esto es necesario que la educadora logre obtener la confianza de los niños porque solo así ellos podrán demostrarle interés y se va a lograr el objetivo que se desea con ellos. Así mismo, la confianza es necesaria porque permite que los niños se sientan importantes y escuchados, algo que la población de El Agustino en muchas ocasiones carece.

Desventaja es que cuando no hay una docente no cuente con la debida autoridad para el manejo de grupo que se te pueda ir por los bordes, o sea pierdes el control. [...] La docente educadora o la docente, el encargado del grupo de niños tiene que tener autoridad, dominio de grupo y conocer las diferentes realidades en las cuales va a aplicar en determinados juegos. (Educadora 1).

En síntesis, las participantes asumen una postura de mediadoras activas. Su rol implica combinar autoridad didáctica y contención afectiva: establecen límites claros que garantizan la seguridad del grupo, al tiempo que ofrecen un respaldo emocional que habilita la confianza y la expresión libre. La autoridad se concibe como un liderazgo basado en la escucha y la comprensión de las realidades de los niños, más que en el control vertical del grupo.

#### 4.3.2. Diseño de actividades

Las educadoras creen que, así como tienen que saber cuándo y cómo aplicar determinado juego, es importante tener un diseño de la actividad que van a realizar, ya que define el objetivo que se quiere lograr con la actividad y esto ayuda a manejar a los niños. Incluso cuando existe un tiempo libre donde se da el juego espontáneo, tiene que haber una finalidad en la actividad.

Hay que tener un diseño para la actividad del juego específicamente, si es espontáneo hay que ver que el tiempo libre para que ellos puedan tener en cuenta cuánto tiempo tienen libre de jugar espontáneamente y que pueden lograr porque más tiempo de lo debido a veces se fomenta un desorden ya no es un juego con disfrute es un juego porque queremos destruir algo. Hay que tener cuidado en lo que queremos lograr con el juego. (Educadora 1).

En otras palabras, las educadoras planifican con intencionalidad pedagógica, definiendo objetivos explícitos para cada juego. No obstante, destacan la necesidad de flexibilidad: la actividad puede reconfigurarse sobre la marcha para responder a emergentes del grupo o a eventos inesperados. Esta capacidad de ajuste se nutre del conocimiento profundo de los intereses y contextos de los niños, lo que les permite mantener el propósito formativo sin sacrificar la espontaneidad propia del juego.

"[...]aparte de analizar, inducir tipos de actitud que habría que educar, para intervenir ahí en que es lo que se debe mejorar, ir orientando hacia el lado más constructivo para ellos." (Educadora 4).

Una educadora cree que una docente debe conocer las diferentes realidades en las cuales viven los niños para lograr aplicar un determinado juego. Porque solo conociendo a los niños y las realidades de las cuales provienen se va a poder comprender qué es lo que buscan, desean y necesitan de sus actividades. Siendo importante para las

educadoras conocer lo antes mencionado porque les ayuda a ellas a planificar actividades en base a las necesidades y preferencia de los niños, lo cual permite realizar actividades provechosas.

"Es a partir de los intereses de los chicos, tenemos que mimetizarnos en su mundo y comprender qué es lo que quieren, qué es lo que desean y qué es lo que necesitan también." (Educadora 5).

### **4.3.3. Importancia de la participación de la educadora en el juego**

Las educadoras creen que es necesario participar en el juego porque así logran involucrarse más de cerca con los niños, poniéndose en su mismo nivel, permitiendo ganar su confianza y fomentando que ellos puedan sentirse escuchados e importantes. Lo anterior va a colaborar con que la educadora pueda realizar sus actividades con éxito.

El juego libre como juego, la educadora está presente y a la vez no lo está [...] En el caso del juego guiado, la educadora va a dirigir el juego, el cual ella va a ir explicando de qué se trata para que los niños vayan jugando y también la educadora va a participar jugando con los niños. (Educadora 3).

"Muchas veces disfrutan más que el educador o profesor jueguen con ellos para que seamos los que dirijamos. Ellos disfrutan más cuando el profesor juega." (Educadora 1).

La implicación física y emocional de la educadora dentro del juego se valora como un puente de confianza. Al “ponerse a la altura” de los niños, las docentes legitiman sus voces y fomentan la co-construcción de la actividad. Este involucramiento fortalece el vínculo pedagógico y refuerza la percepción de los niños de ser escuchados y valorados, elemento crucial en contextos donde la validación adulta suele ser escasa.

El juego me ha servido de mucho y ahí me los he ido ganando, y yo buscaba que ellos me den propuestas y que sientan que ellos eran escuchados y que ellos me digan que cosa quieren jugar; y no solamente que yo vaya y les diga que vamos a trabajar algo porque yo lo digo así. Y bueno, por ahí es una estrategia mía el buscar que los niños puedan proponer estas actividades, porque al sentirse escuchado ellos también se sienten importantes. En casa no lo hacen o tampoco en el colegio no lo hacen. (Educadora 2).

#### **4.4. Consideraciones para que la educadora pueda involucrarse en el juego**

Para que la experiencia lúdica trascienda la espontaneidad y se convierta en un auténtico dispositivo de desarrollo, las educadoras subrayan una serie de condiciones habilitantes que operan como pilares de su implicación profesional en el juego. Ante todo, reivindicán la autonomía pedagógica como prerequisite: disponer de margen decisional para ajustar tiempos, recursos y estrategias a la realidad cambiante de un grupo marcado por la vulnerabilidad social. Esa autonomía se nutre de una creatividad material y simbólica que les permite transformar la escasez de insumos en oportunidad didáctica—reutilizar cartones como piezas de construcción, convertir una cuerda en circuito motor o resignificar relatos infantiles como guiones de dramatización.

Sin embargo, tal inventiva requiere sostenerse sobre un andamiaje teórico sólido: las docentes insisten en la lectura constante de marcos conceptuales sobre juego, desarrollo y enfoque de derechos, de donde extraen criterios para diseñar secuencias lúdicas intencionales, evaluar procesos y legitimar su práctica ante la comunidad. Estas tres consideraciones —autonomía operativa, creatividad resolutive y fundamento teórico— interactúan para configurar un escenario donde la educadora puede involucrarse de manera reflexiva, sensible y eficaz, garantizando que el juego conserve su esencia de libertad y, simultáneamente, cumpla su propósito formativo y socioemocional.

##### **4.4.1. Autonomía de la educadora**

En base a su experiencia, una de las educadoras considera que la autonomía es imprescindible para desarrollar su trabajo. Teniendo en cuenta que esta autonomía, una educadora, logra manejar la situación en base a los conocimientos y la experiencia que tiene; y sobre todo porque conoce la realidad de los niños de El Agustino.

Yo creo que la autonomía siempre va a ir del docente en el desarrollo de la actividad, pero el objetivo no cambia ni los ejes transversales, pero sí la autonomía del educador. Ahí yo tengo que trabajar eso, pero tampoco puedo hacer que la experiencia de pedagoga cambie la estructura, o sea hay que tener mucho cuidado, hay que tener mucho equilibrio. (Educadora 1).

En otras palabras, las educadoras subrayan la importancia de contar con márgenes de autonomía para adecuar materiales, tiempos y dinámicas a las necesidades del grupo. Esta autonomía, lejos de comprometer la coherencia curricular, les permite sostener el foco en los objetivos transversales —desarrollo socioemocional, autoestima,

ciudadanía— y responder de manera situada a los desafíos de la población infantil de El Agustino.

#### 4.4.2. La creatividad de la educadora

Las educadoras creen necesario que una educadora posea creatividad, porque en muchas ocasiones puede faltar algún implemento o no tienen los recursos que necesitan; para eso una educadora debe ingeniárselas para crear y realizar una actividad con lo que tiene a la mano. Esto es algo que la misma experiencia y el conocer a los niños va a permitir que ellas logren.

“Tenemos un rol sí, en el sentido de poder encauzar [...] siempre viendo en el camino qué función” (Educadora 4).

Asimismo, la creatividad surge como competencia clave para sortear la escasez de materiales. Las docentes relatan estrategias de reutilización, transformación de objetos cotidianos y diseño de juegos simbólicos que aprovechan el entorno inmediato. Dichas prácticas no solo optimizan recursos, sino que modelan para los niños la capacidad de innovar y encontrar soluciones lúdicas en medios limitados.

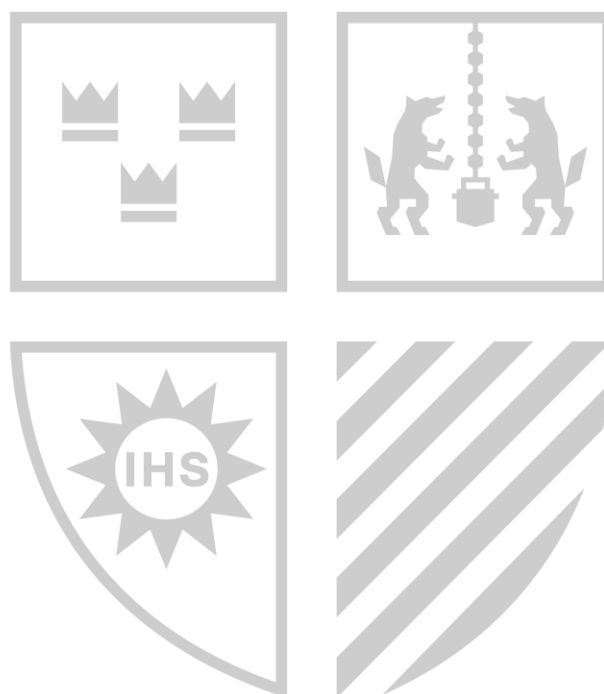
[...] seguir explorando más y cómo vamos aplicando muchos otros objetivos y ya entra la creatividad de nosotras de lo que vamos planteando. [...] siempre tratamos de plantear soluciones porque el juego no necesariamente es porque tienes un objeto para jugar, sino, también puedes crear con lo que tienes. (Educadora 5).

#### 4.4.3. Las fuentes teóricas son necesarias

Una de las educadoras cree firmemente que la teoría es fundamental para lograr expandir sus conocimientos, porque les va permitir poder enseñarles a los niños otras materias mediante el juego, lo que va beneficiar en que ellos logren aprender temas de manera divertida y con facilidad. El juego va a colaborar a que las materias, temas que para los niños son difíciles, y la relación de las educadoras logre desarrollarse positivamente con los niños.

"Estoy convencida que, si queremos desarrollar, hay que irnos a las fuentes si queremos darnos una visión amplia. [...] No hay límites para los juegos y para recrear la ciencia mediante juegos." (Educadora 4).

Finalmente, las participantes reconocen que la lectura y actualización constante en teorías del desarrollo, la educación y la lúdica amplían su repertorio de prácticas. La integración crítica de marcos conceptuales fortalece la planificación y permite justificar ante familias e instituciones el valor educativo del juego, contribuyendo a su legitimación en sistemas que aún privilegian enfoques más academicistas.



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La mayoría de autores definen el juego como una actividad con la cual el niño puede expresar su forma de ser, su conducta, sus emociones, sus sentidos, su núcleo familiar e inclusive, el juego también es considerado una herramienta de aprendizaje por el cual el niño puede aprender libremente y expresar su creatividad; siendo considerada una función vital para la infancia (Alonso, 2015; Ugalde, 2011; Gónzales, silva, Valdés & Verschae, 2007; Meneses & Monge, 2001; Ugalde, 2011). Siendo así, los testimonios de las participantes del estudio concuerdan con varios autores mencionados y hay relación entre el discurso con la experiencia.

En coherencia con la literatura clásica y contemporánea (Alonso, 2015; Meneses & Monge, 2001; Ugalde, 2011), las participantes describen el juego como una “función vital” que articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y motoras. Su testimonio subraya que, en la experiencia cotidiana de la ludoteca, el juego no solo despierta la curiosidad y la creatividad, sino que funciona como un espacio de exploración identitaria donde los niños proyectan imágenes de su realidad y elaboran una comprensión simbólica de su entorno. Estos resultados coinciden con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), para quien el juego dramático brinda un andamiaje privilegiado para la internalización de normas y la formación de funciones psicológicas superiores.

Sin embargo, el relato de las educadoras añade un matiz contextual: en entornos marcados por la violencia y la precariedad, el juego se convierte además en un refugio emocional y en una estrategia de resiliencia comunitaria, tal como reportan estudios recientes en poblaciones desplazadas (Goldstein, 2012; Ruiz, 2017). En esta línea, aparte de la significancia que se le otorgue al juego, este en sí está destinado a mejorar una futura comunidad que se encuentra en vulnerabilidad, que son los niños de las ludotecas. Ya que, aparte de ser todo lo que antes hemos mencionado, el juego permite lograr el objetivo que las educadoras tienen trazado, como ayudar a los niños a mejorar y reforzar sus

habilidades y debilidades a través de conocer su mundo interno y entender cómo perciben ellos el exterior y a sí mismos.

El juego al ser considerado una actividad innata del infante incidiría en la construcción de la personalidad en sus primeros años de vida (Durán et al., 2017). Lo cual permite entender por qué para las educadoras es importante reconocer, mejorar o reforzar las capacidades y habilidades de los niños en la etapa de la infancia. Así también, conocer al infante a grandes y profundos rasgos, cómo está constituido el niño. Los autores Meneses y Monge (2001), mencionan que el juego, en algunos momentos, funciona como terapia o distracción, donde el niño va a poder descargar sus emociones o conflictos que vive dentro de su hogar. Por lo que, el juego estaría funcionando como un regulador y canalizador de emociones, que va a permitir que los niños puedan desfogar sus emociones, como el miedo o la cólera. Esto es importante también, como lo comentan las educadoras, debido a que muchos de los niños provienen de hogares donde la violencia física y psicológica es fuerte, y no hay un respeto por la expresión emocional y la salud mental del niño. Sin embargo, para un niño tener un espacio lúdico en donde sí pueden expresar los sentimientos que los molestan y les producen sentimientos positivos es un lugar donde pueden “escapar de su realidad”, tal como mencionan las educadoras.

Al respecto, diversas investigaciones destacan la capacidad del juego para regular la activación afectiva y canalizar emociones intensas (Durán et al., 2017; González et al., 2017). El presente estudio aporta evidencia cualitativa que ratifica dicha función: las educadoras observan con frecuencia que los niños utilizan la dramatización y la simbología lúdica para tramitar eventos de violencia doméstica, miedo y frustración. Este hallazgo resulta relevante si se considera que El Agustino registra indicadores elevados de riesgo social. El juego, en este contexto, funge como una suerte de “válvula psíquica” (Meneses & Monge, 2001) que permite restaurar el equilibrio homeostático y sostener la autoestima infantil. De este modo, los resultados extienden la propuesta de Ugalde (2011) al mostrar que la dimensión terapéutica del juego no es un fenómeno excepcional, sino una dinámica cotidiana en ludotecas que atienden a infancias vulneradas.

De ahí que el niño que expresa sus intereses e impulsos mediante el juego no solo va a mostrarse a sí mismo, sino va reflejar en la actividad el entorno que lo rodea (Meneses & Monge, 2001; González et al., 2017) y cómo es su núcleo familiar dentro de lo que el niño representa. Como bien menciona Leong Bodrova (2004), citado por Alonso (2015) “...el niño actúa en el juego representando la conducta y acciones, por ejemplo,

de la mamá” (pg. 16). Lo cual explicaría la razón por la que un niño se comporta de determinada manera en distintas ocasiones. Sin embargo, las conductas del niño no son entendidas automáticamente, ya que primero se debe indagar el porqué de una determinada conducta, de dónde se origina. Se logra conocer al niño en su máxima expresión para lograr entender y así poder conocer qué es lo que las educadoras pueden trabajar y reforzar en el niño, para lograr sacar su máximo potencial.

Asimismo, la literatura sobre creencias docentes afirma que estas actúan como filtros interpretativos que orientan la práctica (Borg, 2001; Espinoza, 2016). El análisis temático reveló que las educadoras se perciben facilitadoras y mediadoras del juego, más que simples supervisoras. Ellas planifican sus actividades considerando objetivos socioemocionales y cognitivos; al mismo tiempo, mantienen la flexibilidad para adaptar materiales y tiempos según la respuesta de los niños. Esto coincide con la noción de “andamiaje sensible” (Wood et al., 1976) y refuerza la idea de que la calidad de la interacción adulto-niño determina el potencial formativo del juego (Fisher, 2011). Asimismo, la convicción de las educadoras de “ganarse la confianza” para intervenir en la vida emocional del niño amplía la discusión sobre la responsabilidad afectiva en la pedagogía lúdica, cuestión poco abordada en la literatura latinoamericana.

En otras palabras, el juego permite el que las educadoras conozcan al niño, pero a su vez, también, el niño se va a conocer a sí mismo y a través de su propio descubrimiento va a descubrir el mundo que lo rodea. Como bien mencionan algunos autores, el juego contribuye al desarrollo y permite la estimulación de los sentidos, lo cual es un logro significativo en la niñez, ya que el juego es una función necesaria y vital (Ugalde, 2011; Paredes, 2003; Meneses & Monge, 2001). Así también, tal como mencionan las educadoras y algunos autores, el juego beneficia al niño no solo a nivel personal sino también a nivel social, ambiental y todos los elementos que conformen su alrededor como la relación con las educadoras. Esto va permitir que el niño este predispuesto a atender, escuchar, entender, y ser mucho más colaborativos; generando una mayor reflexión y cuestionamiento de su propio alrededor (Ugalde, 2011), y todo esto a través de la recreación, interacción y relajación con los otros (Meneses & Monge, 2001). Esto va a permitir, tal como menciona Meneses & Monge (2001), un mejor desarrollo socioemocional en los niños, porque va a funcionar como una válvula de escape para situaciones de estrés y frustración, donde, a través del juego el niño va a poder desfogarse emocionalmente.

Cabe destacar que un punto crítico emergente es la invisibilización del juego en los niveles primario y secundario. Las participantes denuncian que, fuera de la educación inicial, persiste la idea de que el juego es una mera distracción. Esta constatación corrobora estudios que alertan sobre el “academicismo precoz” en la escuela latinoamericana (Alonso, 2015) y sugiere la necesidad de re-significar las políticas curriculares para incorporar el juego como metodología transversal. Aun así, los relatos de las educadoras muestran que, cuando existe autonomía, creatividad y claridad de propósitos, el juego puede integrarse de manera exitosa en contextos extraescolares, demostrando avances notables en lenguaje, convivencia y autorregulación de los niños.

Así también, el objetivo de las educadoras, que coincide con Ugalde (2011), es que el juego permite que el infante pueda prepararse para su vida adulta, ya sea en el desarrollo socioemocional, funciones de autocuidado y capacidades que en su vida adulta van a ser necesarias para poder socializar con los demás. Es por ello, que desde su infancia es vital que los niños puedan lograr compartir e interactuar entre ellos e inclusive con los adultos, porque mediante la interacción el niño va lograr conocer y entender al otro, logrando que a través del otro ellos puedan conocerse a sí mismos, mejorar e incluso reforzar sus habilidades sociales, resolución de conflicto, de utilización de lenguaje y de comunicación. Además, dentro del juego, el niño ya no solo estaría expresándose para sí mismo sino también para el otro, pudiendo compartir sus ideas, experiencias, deseos y creencias; logrando entender que hay una gran variedad de diferencias entre sus pares (Ugalde, 2011; Alonso, 2015).

Por otro lado, cuando el niño socializa en su entorno de alguna manera junto con el juego el niño logra construir los inicios de su identidad mediante la expresión de comportamientos que va a reconocer en sí mismo y en otros; como sus pares con los cuales puede identificarse, adoptar comportamiento o actitudes como propios, o incluso rechazarlos, entre otros (Goldstein, 2012). Para las educadoras, esto es importante, ya que su principal motivación es generar sujetos de derecho y reconocimiento en su comunidad. Asimismo, como mencionan las educadoras y en coincidencia con lo que señala Alonso (2015), la capacidad social del infante y el desarrollo intelectual van de la mano, puesto que las relaciones sociales con otros permiten que el niño se compenetre psicológicamente con su alrededor y consigo mismo, lo que beneficia a una buena salud mental que contribuiría al desarrollo intelectual y el aprendizaje.

De igual manera, el discurso de las educadoras coincide con lo que señala Ruiz (2017), para quien el juego es una herramienta fundamental para el desarrollo del

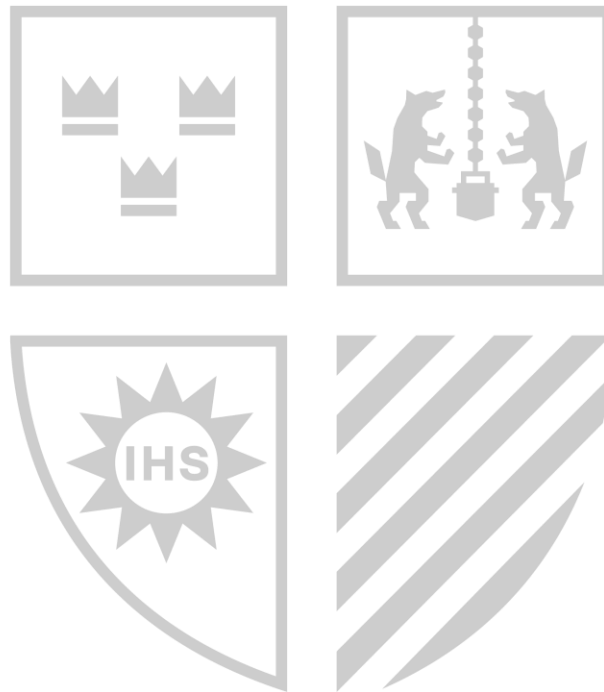
individuo en los primeros años de vida del niño y cree que es necesario considerarlo como una herramienta principal en el aprendizaje de los niños, utilizándolo como complemento en el trabajo educativo. Autores como Fisher (2011), González et al (2011), Ruiz (2017), dan importancia al juego en la educación como principal herramienta de aprendizaje necesaria dentro de la enseñanza al niño, debido a que fomenta imaginación, creatividad, fantasía y libertad; lo cual genera un goce vivencial en el aprendizaje.

Sin embargo, según la experiencia de las educadoras el juego no se da en todo el sistema educativo, es decir, no se da en todas las escuelas y no es considerado en todas las etapas escolares. Siendo aplicado el juego solo en la etapa inicial y siendo discriminado en la etapa primaria y secundaria; siendo utilizado tan solo en los momentos de recreo de los niños como distracción. A pesar de ello, las educadoras para la comunidad del distrito de El Agustino hacen hincapié de la importancia del juego y permiten demostrar los beneficios del juego mediante los grandes avances y mejoras en los niños que asisten a las ludotecas.

Tal como mencionan Alonso (2011) y Ruiz (2015), aplicar el juego no solo implica darles materiales a los niños y que hagan lo que deseen, puesto que, es necesario realizar una previa organización y diseño del juego que se desea emplear, en qué momento se va emplear, de qué manera se aplicará y cuál es el objetivo que se quiere lograr. A partir del discurso de las educadoras, estas priorizan el objetivo de las actividades lúdicas que implementan, porque teniendo un objetivo claro, el diseño del juego y la organización pueden ser espontáneos, en la medida que la experiencia y los conocimientos de la educadora lo permitan. Así, las educadoras consideran que para aplicar una actividad lúdica para los niños de las ludotecas es importante conocer a la población que están manejando. Es decir, no solamente conocerlos de manera general, como saber su edad o sus nombres; sino conocer de qué realidades provienen los niños y ganarse su confianza. Es por ello que, para aplicar sus actividades, casi siempre lo hacen con un objetivo específico que atiende las necesidades y las expectativas de los niños, involucrándose de manera personal con ellos para hacerles ver que las educadoras son personas que no solo los conocen, sino que son agentes de confianza.

Finalmente, en síntesis, los hallazgos de este estudio evidencian que las creencias de las educadoras de las ludotecas de El Agustino sitúan al juego como eje articulador del desarrollo integral infantil, otorgándole funciones pedagógicas, socioemocionales y comunitarias que trascienden la mera diversión. Desde esta perspectiva, el juego opera simultáneamente como espacio de aprendizaje significativo,

dispositivo terapéutico para la regulación afectiva y plataforma de ciudadanía temprana, configurando un escenario donde los niños elaboran simbólicamente su realidad y construyen vínculos protectores en contextos de alta vulnerabilidad. Al mismo tiempo, las educadoras se reconocen mediadoras activas que, a partir de sus propias creencias, diseñan e implementan estrategias lúdicas flexibles, sensibles a las necesidades y experiencias de los niños, pese a las limitaciones estructurales del sistema educativo formal. Estos hallazgos reafirman la relevancia de integrar el juego de forma transversal en la política curricular, ampliar la formación docente en didáctica lúdica y fortalecer programas comunitarios que garanticen el derecho a experiencias lúdicas de calidad, consolidando así el juego como motor de desarrollo humano y resiliencia social.



## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo explorar y comprender las creencias de las educadoras acerca del juego en los niños que asisten a una ludoteca en El Agustino, Lima. De esta manera, el diseño fenomenológico permitió explorar a profundidad las creencias que educadoras de ludotecas del distrito de El Agustino atribuyen al juego infantil. Sus discursos, triangulados con literatura especializada, confirman que las concepciones docentes se nutren de la experiencia profesional, la historia personal y el contexto sociocultural de la niñez vulnerable que atienden. A continuación, se presenta una conclusión general —que responde al objetivo general— y conclusiones específicas articuladas con los objetivos particulares de la investigación.

- **Conclusión general:** Se concluye en términos generales que las educadoras consideran el juego como una herramienta esencial para el desarrollo integral de los niños, destacando su importancia en la expresión emocional, el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje significativo. Asimismo, las educadoras conciben el juego como un dispositivo pedagógico y psicosocial integral: posibilita la construcción de habilidades socioemocionales, cognitivas y morales; funcionan como puente entre la realidad del niño y el saber escolar; y opera como estrategia de contención frente a las carencias propias de contextos de pobreza y violencia. Ello podría implicar que su convicción se sustenta en la observación de cambios en términos de autoestima, convivencia y aprendizaje significativo de los niños que asisten a las ludotecas.
- **Conclusión específica 1:** Por un lado, respondiendo al primer objetivo específico, se concluye que las educadoras creen firmemente en el juego como un medio fundamental para el desarrollo integral de los niños. A través del juego, los niños pueden expresar sus emociones, desarrollar habilidades sociales y cognitivas, y mejorar su autoestima. Al respecto, las educadoras reconocen un efecto protector sobre la autoestima y la agencia infantil: al decidir reglas y roles,

los niños internalizan valores de respeto, tolerancia y cooperación. Asimismo, las educadoras observan que el juego permite conocer mejor a los niños y planificar actividades que respondan a sus necesidades específicas, fomentando un ambiente educativo positivo y receptivo. De esta manera, las participantes atribuyen al juego la capacidad de liberar la expresión emocional y favorecer la simbolización de experiencias vitales difíciles, en línea con enfoques constructivistas y psicodinámicos del desarrollo temprano. Además identifican mejoras en funciones ejecutivas y lenguaje cuando las actividades lúdicas incorporan resolución de problemas y narrativas colaborativas.

- Conclusión específica 2: Por otro lado, respondiendo al segundo objetivo específico, se concluye que las educadoras destacan su papel crucial en la planificación y guía de actividades lúdicas. Consideran además esencial conocer el contexto y las realidades de los niños para diseñar actividades que promuevan su desarrollo y aprendizaje significativo. Sin embargo, enfrentan desafíos en la implementación del juego dentro del sistema educativo, especialmente en niveles superiores donde el juego es menos valorado como herramienta educativa. Asimismo, las educadoras se auto perciben mediadoras intencionales que diseñan, guían y evalúan juegos con objetivos pedagógicos explícitos; su labor excede la simple provisión de materiales y exige diagnóstico del contexto familiar, diseño flexible y acompañamiento reflexivo. Además, destacan la autonomía profesional y la creatividad como recursos para adecuar actividades cuando el presupuesto es limitado, confirmando que las creencias influyen decisivamente en la práctica. Finalmente, reportan ciertas barreras sistémicas — currículos rígidos, falta de reconocimiento del juego en primaria/secundaria y recursos escasos— que dificultan la continuidad de estrategias lúdicas más allá de la educación inicial

## RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos y considerando la relevancia educativa y social de la investigación, se proponen diversas recomendaciones orientadas a la academia, las instituciones educativas, las organizaciones sociales, las políticas públicas, así como a las propias docentes participantes y sus comunidades.

- En primer lugar, a la academia y a las futuras investigaciones, se recomienda ampliar el campo de estudio sobre el juego infantil en contextos de vulnerabilidad, abordando no solo sus dimensiones pedagógicas, sino también su impacto emocional y social. Sería pertinente realizar investigaciones longitudinales que permitan observar los efectos del juego en el desarrollo infantil a lo largo del tiempo, incorporando enfoques interculturales y de género. Asimismo, se sugiere desarrollar modelos teóricos que expliquen cómo las creencias docentes, moldeadas por sus experiencias y contextos, influyen en sus prácticas educativas. Estos estudios podrían nutrir los programas de formación docente inicial y continua, fortaleciendo la capacidad crítica y reflexiva de los futuros profesionales.
- En segundo lugar, a las instituciones del sistema educativo formal, como el Ministerio de Educación, gobiernos locales y escuelas, se recomienda integrar el juego como una estrategia transversal en todos los niveles de la educación básica. Esto implica no solo incluir el juego en el currículo oficial, sino también destinar tiempos específicos y recursos adecuados para su implementación. Se sugiere, además, fortalecer la infraestructura lúdica de las escuelas y comunidades, garantizando espacios seguros, inclusivos y culturalmente pertinentes para que los niños jueguen y aprendan. Las ludotecas deben ser concebidas como espacios pedagógicos legítimos y no como servicios accesorios o complementarios.
- A la sociedad civil y a las organizaciones que trabajan temas relacionados, como ONGs, fundaciones, programas comunitarios y municipalidades, se les

recomienda seguir promoviendo el juego como una herramienta de transformación social. Se podrían impulsar campañas de sensibilización dirigidas a las familias, docentes y comunidades sobre la importancia del juego en la vida de los niños, enfatizando su valor como derecho y como motor del desarrollo integral. Además, se sugiere el diseño de proyectos de ludotecas itinerantes o comunitarias, que puedan llegar a zonas donde no existe infraestructura educativa formal, articulando el trabajo educativo con el comunitario, el artístico y el terapéutico.

- A las participantes de esta investigación —las educadoras— y, en general, a todas las docentes que trabajan en contextos similares, se les recomienda continuar fortaleciendo sus competencias pedagógicas y reflexivas a través de procesos de formación permanente, especialmente en estrategias lúdicas y didácticas. Asimismo, se sugiere crear redes de intercambio profesional donde se compartan experiencias, materiales y metodologías sobre el uso del juego en la educación, promoviendo la sistematización de buenas prácticas. Del mismo modo, sería beneficioso fomentar espacios de autoevaluación crítica sobre las propias creencias y prácticas, reconociendo cómo estas influyen en la manera en que se percibe y se utiliza el juego en el aula o en la ludoteca.

En síntesis, esta investigación no solo evidencia la riqueza de las creencias pedagógicas sobre el juego, sino que también interpela a los diferentes actores sociales y educativos a tomar acciones concretas que promuevan el derecho al juego como parte del desarrollo integral de la infancia. Reconocer, fortalecer y multiplicar prácticas lúdicas contextualizadas puede contribuir significativamente a una educación más justa, inclusiva y transformadora en nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

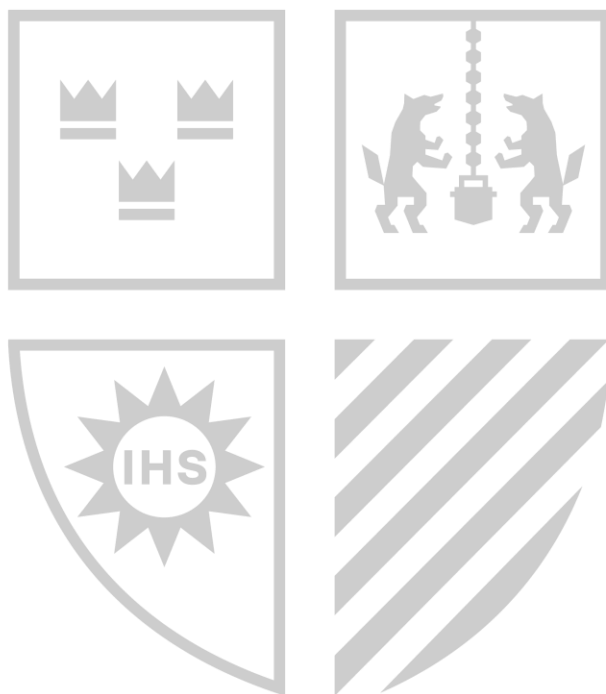
- Alonso, E. (2015). *La socialización a través del juego*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 161.
- Andrade, A. L. (2020). *El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial*. *Revista Ciencia e investigación*, 5(2), 132-149.
- Antonio, I., Esnaola, I., & Rodríguez, A. (2017). *La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 53-64.
- Aras, S. (2016). *Free play in early childhood education: a phenomenological study*. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (2001). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es).
- Do Nascimento-André (2015). *Ideas de maestras acerca de jugar y el juego en la educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39664/11-1-16%20%20MARIA%20ISABEL%20DO%20NASCIMENTO-ANDR+%20.PDF;jsessionid=86DC450AFAA584CA7505273C07597185?sequence=1>
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital De Integración Social (Sdis), Bogota-Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24497/21461417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durán, R., Flores, C., Lagos, Y., López, I. & Moya, V. (2017). *La importancia del juego y sus implementación como estrategia pedagógica por las educadoras de Párvulos*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias de la Informática.

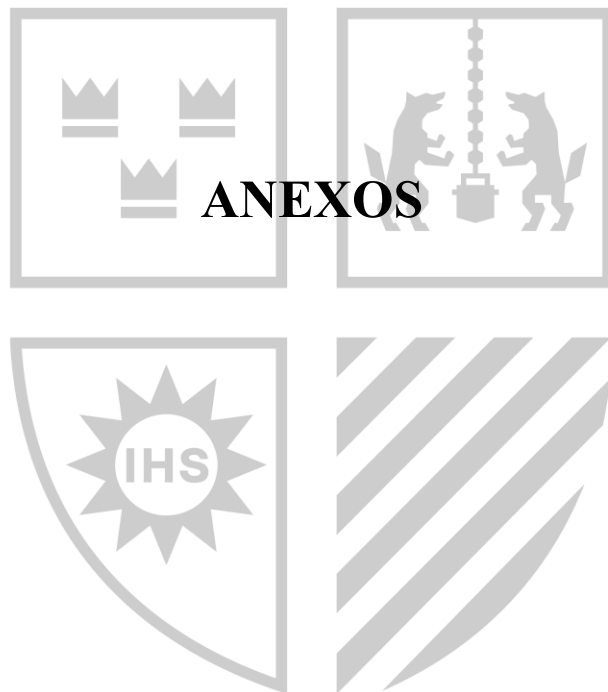
<http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/579/tes.edu%20%2820%29%202017.pdf?sequence=1&isallowed=y>

- Escobar, J., & Bonilla, F. (2015). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Espinoza, L. (2016). *Creencias de las educadoras de educación infantil sobre la evaluación de aprendizajes. Un estudio de casos de cuatro educadoras de Santiago de Chile*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106169/1/pcel\\_tesis.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106169/1/pcel_tesis.pdf)
- Fernández, A., & Montero, I. (2016). *Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 14(1), 53-66.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y creencias docentes sobre el colegio democrático*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5607>
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy industries of Europe.
- González, F., Silva, Y., Valdés, F., & Vershae, T. (2017). *Concepciones de educadoras de Párvulos entorno al juego*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-2500/ucc2865\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-2500/ucc2865_01.pdf)
- Grau, V. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. MINEDUC & FONIDE.
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada*. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, S. (2013). *El juego como herramienta pedagógica*. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9155/TE-16057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. McGraw Hill.
- Herrera, L. (2016). *El juego como Herramienta de Aprendizaje en la Educación Infantil*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Loza, M. (2010). *Creencias de los docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/424>
- Meneses, M. & Monge, M. (2001). *El juego en los niños: Enfoque Teórico*. *Revista educación*, 25(2), 113-124.

- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Maval Itada.
- Ochoa, J. (2015). *Creencias, saberes y experiencia en la formación práctica de la futura educadora: el caso de la escuela nacional para maestras de jardines de niños*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Pajares, F (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palomino, E., & Ramos, L. (2019). *Evaluación sobre la metodología de las educadoras del programa "Casitas" para promover el aprendizaje cooperativo en los niños y niñas del Agustino*. Programa Casitas.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy*. Wanceulen Editorial.
- Payá, A. (2014). *Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea. espacios en blanco*. *Revista de educación*, 24, 107-126.
- Ruiz, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. Tesis de maestría. Universidad de Cantabria. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjFq-SSyqT-AhVeAbkGHckaCNwQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio.unica.n.es%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F10902%2F11780%2FRuizGutierrezMarta.pdf&usq=AOvVaw2Gv938RvdIoHhJ-PvNEFxa>
- , Sánchez, B., Vergara, C., Sánchez, D., Rojas, L., Chuchón, M., Bautista, M., Niño, P., Meza, P., Flores, P., Ochoa, R. (2016). *Cuaderno*. Programa Casitas, El Agustino.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). *Aprendiendo a través del juego*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Tamayo, A., & Restrepo, J. (2017). *El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.
- Torres, C. (2007) *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Universidad de Los Andes.
- Torres, J., Padrón, F., & Cristalino, F. (2007). *El juego: Un espacio para la formación de valores*. *Omnia*, 13(1), 51-78.
- Ugalde, M. (2011). *El juego como estrategia para la socialización de los niños preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, N. (2018). *Crear para enseñar: estudio sobre las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos recién egresadas respecto al uso educativo de dispositivos*

*audiovisuales en el aula*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica de Chile.  
<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/22526/nicole%20v%c3%a1squez%20cuadra%20-%20tesis.pdf?sequence=1&isallowed=y>





## **ANEXO N°1: SOLICITUD DE CONSULTA SOBRE INSTRUMENTO CUALITATIVO**

Estimado Profesor(a):

Me dirijo a Ud. para saludarla y al mismo tiempo, tenga la amabilidad de revisar y comentar el instrumento de la investigación que estoy realizando. La investigación se titula “Creencias de educadoras acerca del juego en niños que asisten a una ludoteca de El Agustino.” y los informantes son las educadoras de las ludotecas del distrito El Agustino.

Le adjunto el resumen del proyecto de investigación, la matriz de variables (Conceptos), categorías deductivas y preguntas (empleada para construir el instrumento), la guía de entrevista y el consentimiento informado.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

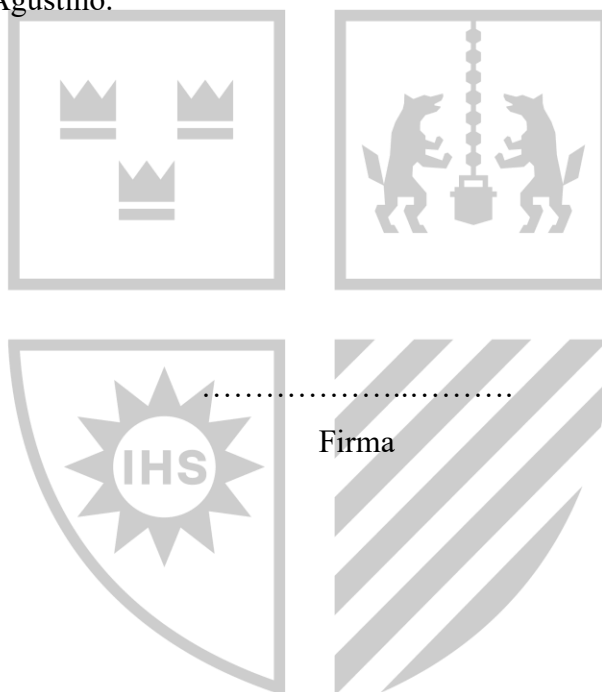
Atentamente,

.....

Firma

## ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL EXPERTO

Yo....., acepto los documentos presentados por Lorena Ramos Quiroz y concederle una revisión al trabajo presentado para expresar mis críticas, sugerencias o aportes al instrumento de investigación que será aplicado durante la investigación titulada “Creencias de educadoras acerca del juego en niños que asisten a una ludoteca de El Agustino.”



### ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Yo .....identificado/a con DNI.....he decidido participar de manera voluntaria en la investigación realizado por....., alumna de la universidad....., identificado con....., con el objetivo de participar en la prueba piloto de dicha investigación.

Tengo entendido que mi participación consiste en una serie de entrevistas con el investigador, de aproximadamente una hora de duración. La información será registrada a partir de una grabadora de audio durante las entrevistas. Los datos recogidos no serán utilizados para ningún otro fin.

La participación es totalmente confidencial. El investigador se compromete a no revelar la identidad del participante en ningún momento durante el proceso de investigación ni al finalizar con la misma. Así mismo, el/la participante tiene la posibilidad de retirarse en cualquier momento durante de realización de la investigación.

El investigador se encuentra dispuesto a responder a cualquier duda o cuestionamiento que surja durante el proceso de investigación. De poseer alguna consulta contactarse a la siguiente dirección de correo electrónico: [nicole.ore@uarm.pe](mailto:nicole.ore@uarm.pe) o [carlos.floresgalindo@uarmpe](mailto:carlos.floresgalindo@uarmpe).

Lima,..... de..... del.....

---

Investigador

---

Participante

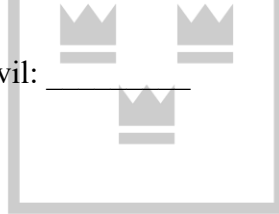
## ANEXO N° 4: GUÍA DE ENTREVISTA

### Guía de Entrevista Semi-estructurada

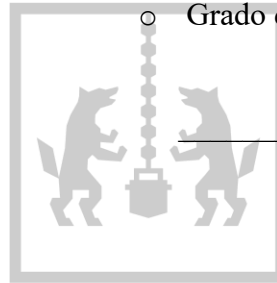
#### 1) Ficha socio demográfica

- Edad:

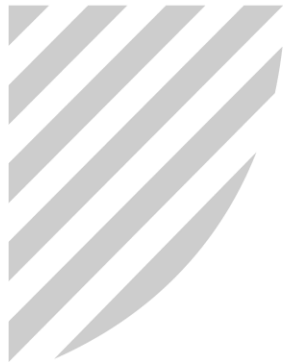
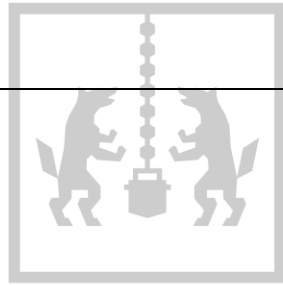
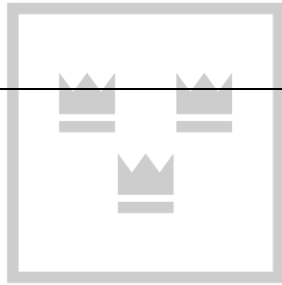
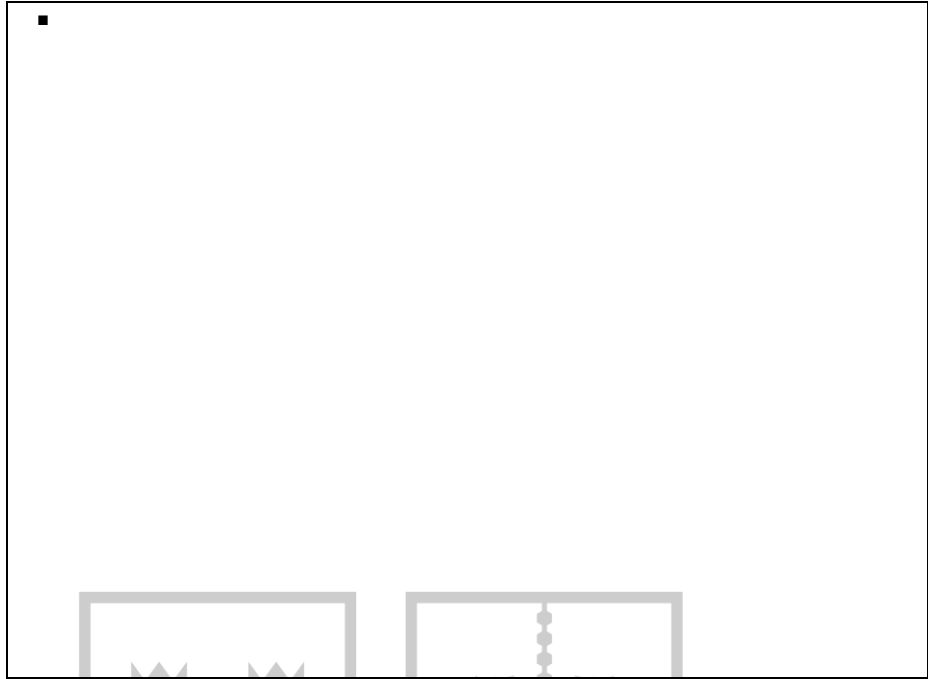
- estado civil:



- Grado de instrucción:



- Trabajo/Ocupación: \_\_\_\_\_
- Tiempo de experiencia en docencia: \_\_\_\_\_ (Aprox. años)
- Lugar de procedencia: \_\_\_\_\_
- Niveles en los que administra sus clases:



## 2) Introducción:

- **P:** ¿Qué opinas acerca del juego?
- **P:** ¿Cuáles crees que son las ventajas y desventajas del juego? - ¿Podrías mencionarme algunas? (RE-PREGUNTAR)

## 3) Área I: Juego y desarrollo infantil

- **P:** ¿De qué manera cree usted que el juego permite el desarrollo individual de nos niños/niñas? - ¿De qué manera? - ¿Por qué?
- **P:** ¿Cree usted que el juego permite el desarrollo social de nos niños/niñas? - ¿De qué manera? - ¿Por qué?

## 4) Área II: Juego y aprendizaje infantil

- **P:** ¿Cree usted que existe alguna relación entre el juego y el aprendizaje de los niños/niñas de su clase? - ¿De qué manera? - ¿Por qué?

## 5) Área III: Funciones del juego

- **P:** ¿Cree usted que el juego cumple alguna función importante en el desarrollo de sus clases y en el desarrollo de cada niño/niña? - ¿Cuál sería esta función(es)? - ¿De qué manera se desarrollan estas?

## 6) Área IV: Rol de educadora en el juego

- **P:** ¿Cuál consideras que es el rol de las educadoras dentro del juego de los niños/niñas de su clase? -¿Por qué?

## 7) Área VI: Limitaciones en el juego

- **P:** ¿Existen limitaciones u obstáculos que dificultan el desarrollo del juego en su clase? - ¿Cuáles cree que serían?

## 8) Cierre

- ¿Le gustaría agregar alguna otra idea con respecto a lo que venimos conversando?

