

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,  
Volumen 10, Número 2.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2)

## **JUEGO DE ROLES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

**ROLE-PLAYING IN THE DEVELOPMENT OF SOCIO-  
EMOTIONAL SKILLS**

**Soranyer Sánchez Quintero**

Instituto Univeritario de las Americas y el Caribe - Colombia

**Ana Patricia León Urquijo**

Instituto Universitario de las Américas y el Caribe – México

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23566](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23566)

## Juego de roles en el desarrollo de competencias socioemocionales

Soranyer Sánchez Quintero<sup>1</sup>

[s.soranyer@gmail.com](mailto:s.soranyer@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-5557-4964>

Instituto Univeritario de las Americas y el Caribe  
Colombia

Ana Patricia León Urquijo

[analeon@unac.edu.mx](mailto:analeon@unac.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-8533-1631>

Instituto Universitario de las Américas y el  
Caribe  
México

### RESUMEN

Los estudiantes de cuarto grado de una institución pública de Barrancabermeja Colombia, presentan manifestaciones de violencia escolar que afectan la convivencia. El objetivo de esta publicación es presentar los resultados de la prevención del bullying con juego de roles que fortalece competencias socioemocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras. Con un enfoque mixto y un diseño transformativo secuencial, se aplican pruebas inicial y final a 240 estudiantes distribuidos en grupos (A) experimental y grupo (B) control, complementadas con observación directa de interacciones lúdicas. La metodología permite evaluar cambios en reconocimiento y regulación de emociones, empatía, comunicación asertiva, resolución de conflictos, pensamiento crítico, uso de estrategias no violentas y colaboración. El grupo (A) presenta mejoras significativas en estas competencias, con mayor expresión verbal de emociones, empatía, reducción de agresiones físicas, comunicación asertiva, pensamiento crítico, resolución pacífica de conflictos y prácticas de inclusión y colaboración. El grupo (B) muestra cambios mínimos. Estos hallazgos sugieren que los juegos de roles constituyen una estrategia efectiva para promover la convivencia pacífica, prevenir el bullying y consolidar habilidades socioemocionales en estos estudiantes. La evidencia generada respalda la implementación sistemática de intervenciones lúdicas como herramientas para la transformación de dinámicas escolares y fomentar entornos inclusivos, cooperativos y seguros.

**Palabras clave:** competencia, convivencia, escolar, juegos de roles, socioemocional, violencia

---

<sup>1</sup> Autor Principal

Correspondencia: [s.soranyer@gmail.com](mailto:s.soranyer@gmail.com)

## Role-playing in the development of socio-emotional skills

### ABSTRACT

Fourth-grade students from a public school in Barrancabermeja, Colombia, show manifestations of school violence that affect coexistence. The aim of this study is to present the results of a bullying prevention strategy based on role-playing, which strengthens socio-emotional, cognitive, communicative, and integrative competencies. A mixed-method approach with a sequential transformative design was implemented. Pre- and post-tests were applied to 240 students divided into an experimental group (A) and a control group (B), complemented by direct observation of playful interactions. The methodology allowed the evaluation of changes in emotional recognition and regulation, empathy, assertive communication, conflict resolution, critical thinking, use of non-violent strategies, and collaboration. The experimental group (A) showed significant improvements in these competencies, including greater verbal expression of emotions, increased empathy, reduction of physical aggression, improved assertive communication, enhanced critical thinking, peaceful conflict resolution, and inclusive and collaborative practices. In contrast, the control group (B) showed minimal changes. These findings suggest that role-playing is an effective strategy to promote peaceful coexistence, prevent bullying, and strengthen socio-emotional skills. The evidence supports the systematic implementation of playful interventions as tools for transforming school dynamics and fostering inclusive, cooperative, and safe environments.

**Keywords:** competence, school coexistence, role-playing, socio-emotional, violence

*Artículo recibido 28 febrero 2026  
Aceptado para publicación: 28 marzo 2026*



## INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar establece un elemento fundamental en los procesos educativos, especialmente en la educación básica primaria, etapa en la que los estudiantes consolidan habilidades sociales, emocionales y cognitivas que influyen significativamente en su desarrollo integral. En este nivel educativo, la escuela cumple una función académica que se configura como un espacio de socialización en el que los niños aprenden a relacionarse con los demás, gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera constructiva. Por consiguiente, en distintos contextos educativos persisten manifestaciones de violencia escolar, particularmente el bullying, fenómeno que afecta el bienestar emocional de los estudiantes, deteriora el clima escolar y limita el desarrollo de relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

El bullying se define como un conjunto de conductas agresivas, repetitivas e intencionales que implican una relación de desequilibrio de poder entre quienes ejercen la agresión y quienes la reciben (Bravo, 2024). Estas prácticas pueden manifestarse mediante agresiones físicas, verbales, psicológicas o sociales, lo que genera consecuencias negativas tanto en las víctimas como en el ambiente escolar en general. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), advierte que la violencia escolar constituye un problema global que afecta a millones de estudiantes y que requiere intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia y al desarrollo de competencias socioemocionales.

En este contexto surge la necesidad de promover estrategias pedagógicas que favorezcan la construcción de entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos. Entre estas estrategias, el juego se reconoce como un recurso pedagógico significativo que contribuye al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes. Desde una perspectiva educativa, el juego permite la exploración, la interacción social y la construcción de significados a partir de experiencias compartidas. Particularmente, el juego de roles se presenta como una estrategia didáctica que posibilita la representación de situaciones sociales, lo que facilita la expresión emocional, el desarrollo de la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas. El presente estudio se sustenta un marco teórico con diversos enfoques que explican la importancia de las interacciones sociales y del aprendizaje experiencial en el desarrollo infantil. La teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978), plantea que el desarrollo cognitivo se produce a través de la



interacción social y del uso de herramientas culturales que median el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el juego simbólico y el juego de roles constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, ya que permiten a los estudiantes experimentar diferentes formas de interacción y construir significados compartidos.

Por otro lado, está la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), quien sostiene que gran parte de las conductas humanas se adquieren mediante la observación, la imitación y la interacción con otros. De acuerdo con este enfoque, las dinámicas de juego de roles permiten a los estudiantes modelar comportamientos prosociales, desarrollar habilidades de autorregulación y comprender las consecuencias de sus acciones en los demás, aspectos fundamentales para la prevención de conductas agresivas en el entorno escolar.

Asimismo, el estudio se relaciona con los planteamientos de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, entendida como la capacidad que reconoce, comprende y gestiona las propias emociones y las de los demás. El fortalecimiento de estas habilidades favorece el desarrollo de competencias socioemocionales que contribuyen a la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales positivas.

En relación con los antecedentes investigativos, diversos estudios han analizado la relación entre las estrategias pedagógicas basadas en el juego y el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos (Sánchez, 2025). Investigaciones recientes, como las desarrolladas por Álvarez (2022), Barahona (2024) y Gallo (2024), evidencian que la implementación de metodologías participativas y lúdicas favorece la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes. De manera similar, Hoyos y Frías (2025), destacan que el fortalecimiento de competencias ciudadanas y socioemocionales en el aula contribuye significativamente a la disminución de comportamientos agresivos y al mejoramiento del clima escolar.

A pesar de estos avances, aún se identifican vacíos en la literatura relacionados con la evaluación empírica del impacto de estrategias pedagógicas específicas, como el juego de roles, en el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras frente a las manifestaciones del bullying en estudiantes de educación primaria. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿de qué manera el uso de los juegos de roles fomenta el desarrollo de competencias



emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras frente a las manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria?

La presente investigación se desarrolla en el municipio de Barrancabermeja – Santander, en el contexto de dos instituciones educativas oficiales de básica primaria del sector urbano, un escenario en el que los procesos de socialización y formación en valores adquieren especial relevancia para la construcción de ambientes escolares pacíficos e inclusivos. En este nivel educativo se consolidan habilidades de interacción, comunicación y resolución de conflictos que influyen en la convivencia escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este marco, se parte de la premisa de que la implementación sistemática de juegos de roles favorece el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y contribuye a la prevención de la violencia escolar. Por ello, el objetivo general del estudio consiste en establecer la influencia de los juegos de roles en el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras frente a las manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, con el propósito de aportar evidencia empírica sobre el uso del juego como estrategia pedagógica orientada a la promoción de la paz y la sana convivencia en el ámbito educativo.

## **METODOLOGÍA**

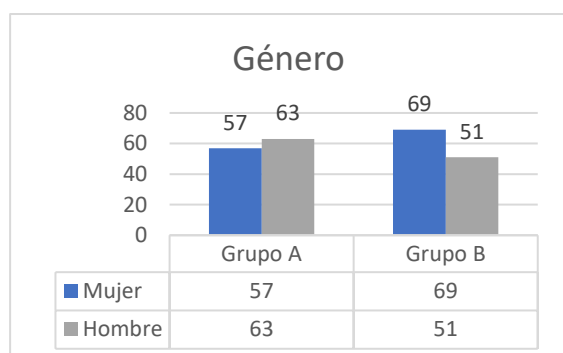
El estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, con predominio cuantitativo y apoyo cualitativo, lo que permite analizar cambios estadísticos y dinámicas de interacción en los estudiantes. La investigación tiene un alcance descriptivo correlacional y se sustenta en un diseño transformativo secuencial, con aplicación de prueba inicial y prueba final, lo que posibilita comparar los efectos de la intervención en un Grupo experimental con un Grupo control, la población comprende 240 estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, distribuidos en dos grupos, experimental y control, cada uno con 120 participantes. La muestra es no probabilística, por criterios de accesibilidad (Medina et al., 2023), en el Grupo A 57 estudiantes son mujeres y 63 son hombres y en el Grupo B 69 son de sexo femenino y 51 son de sexo masculino (figura 1). Dentro del rango de edades en el Grupo A con 8 años 22 estudiantes, 9 años 63 estudiantes, 10 años 27 estudiantes, 11 años 8 estudiantes; en el Grupo B de 8 años 10 estudiantes, 9 años 103 estudiantes, 10 años 7 estudiantes, no se registran estudiantes con 11 años (figura 2). La variable independiente es la implementación de juegos de roles, y la variable dependiente incluye



las competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, así como manifestaciones de bullying.

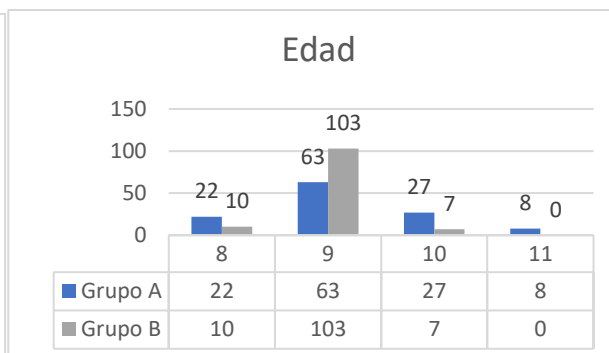
**Figura 1**

*Género*



**Figura 2**

*Edad*



La recolección de datos se realiza mediante un cuestionario con escala tipo Likert, aplicado en pruebas inicial y final. Complementariamente, se efectúa observación directa de las interacciones durante las actividades lúdicas, donde se utiliza un instrumento con categorías alineadas a las variables de estudio. Se respetan los principios éticos de la investigación, para garantizar confidencialidad, consentimiento informado de los padres y autorización institucional. Los criterios de inclusión priorizan estudiantes matriculados en cuarto grado, mientras que los de exclusión descartan quienes presentan inasistencias prolongadas o condiciones que impiden la participación completa. Entre las limitaciones se reconoce que factores externos al aula, como la dinámica familiar o social de los estudiantes, influyen en los resultados, y que el uso de una muestra no probabilística limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Esta metodología asegura el rigor científico y la replicabilidad del estudio, lo que proporciona evidencias sobre la efectividad de los juegos de roles en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la prevención de conductas de bullying en la educación básica primaria. Se enseña el cuestionario validado y elaborado con el propósito de coleccionar información sobre el manejo de las emociones a partir de cuatro dimensiones de competencias, estructuradas en 11 indicadores de comportamiento, que se relacionan con diferentes situaciones de violencia escolar. (tabla 1).

**Tabla 1.** Cuadro de dimensión de competencias e indicadores de comportamiento.

<b>Dimensión de competencias emocionales</b>	
<b>Indicadores</b>	Reconocimiento y regulación de emociones
	Empatía
	Disminución de agresiones físicas
<b>Dimensión de competencias comunicativas</b>	
<b>Indicadores</b>	Comunicación asertiva
	Escucha activa
<b>Dimensión de competencias cognitivas</b>	
<b>Indicadores</b>	Resolución de conflictos
	Pensamiento crítico
	Uso de estrategias no violentas para resolver conflictos
<b>Dimensión de competencias integradoras</b>	
<b>Indicadores</b>	Convivencia respetuosa
	Colaboración
	Reducción de exclusión y manipulación emocional

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos se presentan desde el punto de vista de las competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras de los estudiantes que hacen parte del estudio de los juegos de roles. El análisis por indicadores permite profundizar en los cambios específicos asociados al reconocimiento y la regulación emocional, a partir de la comparación entre la prueba inicial y la prueba final en los grupos A y B. Los resultados de la escala Likert se ingresan al paquete estadístico SPSS Versión 27.0 que arroja los resultados en frecuencias (F) y porcentajes (%), también permite realizar la comparación de las medias aritméticas con la prueba t Student, que tiene como margen de significancia bilateral los valores iguales o inferiores a  $\alpha = ,05$ , que han sido aceptados en estadística como margen para afirmar o negar la diferencia significativa entre los resultados que se comparan al interior de cada grupo.



### Dimensión: Competencias emocionales

Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades que permiten a las personas reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, así como relacionarse de manera adecuada con los demás. Son fundamentales en el desarrollo integral, especialmente en el ámbito educativo, porque influyen en la convivencia, el aprendizaje y el bienestar, esto que integra aspectos emocionales, cognitivos y sociales por que ayudan a manejar las emociones propias y ajenas de forma consciente y constructiva. En el contexto de la educación básica primaria, el desarrollo de estas competencias resulta esencial, dado que en esta etapa los estudiantes fortalecen habilidades importantes para la convivencia escolar y la construcción de relaciones interpersonales positivas (Sánchez, 2025).

### Indicador: Reconocimiento y regulación de emociones

En el análisis de la tabla 2, en el Grupo A se observa un incremento notable de la categoría “Siempre”, acompañado de una disminución de “A veces” y “Nunca”, con una significancia bilateral menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ ) lo que evidencia diferencias estadísticamente significativas. En el Grupo B, la significancia es mayor a  $\alpha = ,05$  ( $,426 > ,05$ ) lo que indica que no se presentan cambios relevantes entre ambas mediciones.

En síntesis, el Grupo A muestra una mejora significativa en la expresión verbal de los sentimientos, mientras que el Grupo B mantiene niveles similares en la prueba inicial y final. Estos resultados sugieren que la intervención aplicada favorece el desarrollo de esta competencia emocional en el Grupo A, en concordancia con lo planteado por Ros-Morente et al. (2017) y González (2024), quienes destacan el impacto de intervenciones estructuradas en el fortalecimiento de la expresión emocional.

**Tabla 2.** Expreso verbalmente cómo me siento

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	32	26,7	66	55,0	,000	58	48,3	59	49,2	,426
A veces	75	62,5	42	35,0		44	36,7	47	39,2	
Nunca	13	10,8	12	10,0		18	15,0	14	11,7	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	



La competencia emocional evidencia un fortalecimiento en la autorregulación, manejo de la frustración y desarrollo de empatía, factores que actúan como mecanismos protectores frente al bullying (Álvarez, 2022; Cassà, 2023). La competencia comunicativa se fortalece mediante la negociación, mediación y argumentación, lo que permite a los estudiantes transformar conflictos en oportunidades de diálogo (Suárez, 2026; Alcívar, 2025). Las competencias cognitivas reflejan la capacidad de análisis, reflexión crítica y solución de problemas, para facilitar la conceptualización de conflictos y la generación de estrategias justas (Solórzano, 2024; Lecca & Marin, 2022). Las competencias integradoras muestran la habilidad de actuar de manera ética y cívica, para la aplicación de aprendizajes previos en contextos reales de convivencia y prevención del acoso (Valenzuela, 2026).

Se resalta que los juegos de roles constituyen una estrategia pedagógica efectiva para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, donde se evidencia la pertinencia de intervenciones que articulen las cuatro competencias de manera integral (Barrientos et al., 2019). Los resultados concuerdan con investigaciones previas de Rivera et al. (2023) y Reynoso y González (2026) que aportan evidencia sobre la capacidad del juego para generar transformaciones prácticas en el aula. La integración de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras permite a los estudiantes enfrentar dinámicas de dominio y exclusión, para fomentar una cultura de paz y la construcción de entornos educativos seguros.

### **Indicador: Empatía**

El estudio del indicador de la empatía permite examinar comportamientos prosociales asociados al acompañamiento entre pares, el rechazo a conductas agresivas y la inclusión de compañeros que suelen estar aislados. A partir de la comparación entre las pruebas inicial y final de los grupos A y B, se integran las medidas de tendencia central, las distribuciones de frecuencia y los valores de significancia estadística, con el fin de interpretar los cambios observados desde una perspectiva cuantitativa y teórica. El análisis de frecuencias confirma estos resultados. En el Grupo A, la categoría “Siempre” aumenta y las opciones “A veces” y “Nunca” disminuyen, con una diferencia estadísticamente significativa es menor a  $\alpha = ,05$  ( $,020 < ,05$ ). En el Grupo B, se observa una disminución en “Siempre” y un aumento en “A veces” y “Nunca” lo que estadística presenta diferencia significativa menor a  $\alpha = ,05$  ( $,001 < ,05$ ), pero en sentido contrario (tabla 3). En síntesis, en el Grupo A se evidencia una mejora en conductas



empáticas con el acompañamiento emocional entre compañeros, lo que sugiere un efecto positivo. Por el contrario, el Grupo B presenta un cambio significativo negativo, lo que indica una disminución de esta conducta prosocial. Estos resultados coinciden con Arévalo y Carrascal (2025), al resaltar que la empatía se fortalece mediante prácticas educativas intencionadas y sostenidas en el tiempo.

**Tabla 3.** Hablo con un compañero para que se sienta acompañado después de haber tenido un problema

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	72	60,0	86	71,7	,020	76	63,3	60	50,0	,001
A veces	39	32,5	30	25,0		27	22,5	37	30,8	
Nunca	9	7,5	4	3,3		17	14,2	23	19,2	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

#### **Indicador: Disminución de agresiones físicas**

La disminución de agresiones físicas constituye un componente fundamental de la convivencia escolar, en tanto se relaciona con el autocontrol emocional, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de conductas que vulneran el bienestar de los estudiantes. Este indicador permite analizar en qué medida los participantes logran manejar situaciones de conflicto de forma tranquila, para evitar respuestas agresivas, a partir de la comparación entre la prueba inicial y final en los grupos A y B.

El análisis de frecuencias confirma estas tendencias. En el Grupo A, la categoría “Siempre” aumenta de manera considerable, mientras que “A veces” y “Nunca” disminuyen, con una significancia bilateral menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ ) que confirma un cambio estadísticamente significativo. En contraste, el Grupo B presenta variaciones porcentuales leves y un valor de significancia mayor a  $\alpha = ,05$  ( $0,51 > ,05$ ), lo que indica ausencia de diferencias significativas entre las mediciones (tabla 4). En síntesis, los resultados evidencian una mejora significativa en la disminución de conductas agresivas en el Grupo A, asociada a un mayor autocontrol y manejo pacífico de los conflictos. El Grupo B, por su parte, mantiene una conducta estable sin cambios estadísticamente relevantes. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Onofre (2025) y Aguilar (2025), quienes destacan que la autorregulación emocional y la



reducción de la agresividad se fortalecen mediante intervenciones pedagógicas sistemáticas y sostenidas.

**Tabla 4.** Me comporto de forma tranquila en los conflictos y no utilizo la agresividad con mis compañeros

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	39	32,5	80	66,7	,000	46	38,3	45	37,5	,051
A veces	48	40,0	32	26,7		31	25,8	45	37,5	
Nunca	33	27,5	8	6,7		43	35,8	30	25,0	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

### Dimensión: competencias comunicativas

#### Indicador: comunicación asertiva

La comunicación asertiva constituye una competencia fundamental para la convivencia escolar, ya que permite a los estudiantes expresar ideas, emociones y desacuerdos de manera respetuosa, especialmente en situaciones de conflicto. El análisis de este indicador se realizó a partir de la comparación entre la prueba inicial y final en los grupos A y B, que considera la distribución de frecuencias y los valores de significancia estadística con una significancia bilateral menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ ). El análisis de frecuencias confirma estos resultados. En el Grupo A, la categoría “Siempre” aumenta de forma notable, mientras que “A veces” y “Nunca” disminuyen considerablemente, y en el Grupo B también se incrementa la categoría “Siempre” y disminuye “Nunca (tabla 5). En síntesis, los resultados muestran una mejora significativa en la comunicación asertiva en ambos grupos, es marcada en el Grupo A. La disminución de conductas poco respetuosas y el aumento de expresiones asertivas evidencian el fortalecimiento de esta competencia comunicativa. Estos hallazgos confirman que las intervenciones educativas orientadas al diálogo y al respeto favorecen cambios estadísticamente significativos en la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos Núñez (2014).



**Tabla 5.** Me expreso con respeto en situaciones de conflicto

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	24	20,0	69	57,5		38	31,7	55	45,8	
A veces	61	50,8	46	38,3	,000	58	48,3	55	45,8	,000
Nunca	35	29,2	5	4,2		24	20,0	10	8,3	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

**Indicador: escucha activa**

La escucha activa es una habilidad esencial dentro de las competencias comunicativas, pues favorece el respeto, la comprensión mutua y la participación ordenada en el aula. Este indicador compara los resultados obtenidos por los Grupos A y B en la prueba inicial y la prueba final, con el fin de identificar posibles cambios asociados a la intervención pedagógica implementada. La tabla 6 muestra que el grupo experimental presenta un aumento en los estudiantes que siempre responden claramente, de 61,7 % en la prueba inicial a 77,5 % en la prueba final, con significancia estadística menor a  $\alpha = ,05$  ( $,012 < ,05$ ), mientras que quienes responden “a veces” disminuyen de 35 % a 20 % y los que nunca responden se mantienen bajos. En contraste, el grupo control mantiene porcentajes estables entre la prueba inicial y final con significancia mayor  $\alpha = ,05$  ( $,863 > ,05$ ) sin cambios significativos. Estos resultados evidencian que la intervención con juegos de roles mejora de manera notable la claridad en las respuestas, que fortalece la competencia comunicativa de los estudiantes (Aranguiz et al., 2025).

**Tabla 6.** Respondo claramente cuando me hacen una pregunta.

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	74	61,7	93	77,5		71	59,2	70	58,3	
A veces	42	35,0	24	20,0	,012	43	35,8	46	38,3	,863
Nunca	4	3,3	3	2,5		6	5,0	4	3,3	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	



## Dimensión de competencias cognitivas

### Indicador: Resolución de conflictos

La tabla 7 muestra que en ambos grupos se observa un aumento en la frecuencia de respuestas “Siempre” de la prueba inicial a la final, lo que refleja una mejora en la conducta evaluada en los Grupos A y B, porque la significancia bilateral es menor a  $\infty = ,05$  en el A  $,001 < ,05$  y en el B  $,013 < ,05$ . En los porcentajes en el Grupo A pasa de 35,0 % a 60,0 %, mientras que “A veces” y “Nunca” disminuyen; en el Grupo B, “Siempre” aumenta de 50,0 % a 55,8 %, con ligera reducción en “Nunca” y estabilidad en “A veces. La intervención pedagógica mejora significativamente la competencia de resolución pacífica de conflictos, evidenciada en el aumento de estudiantes que “Siempre” dialogan con más porcentaje en el Grupo A, lo que refleja el fortalecimiento de habilidades cognitivas clave para la convivencia escolar (Landazabal et al., 2018) y el grupo B los cambios en porcentaje de “Siempre” y “A veces” aumenta de manera leve, inicialmente en este grupo son más los que tienen estos comportamientos positivos al respecto de solicitar se detengan burlas a sus compañeros, y disminuye nunca.

**Tabla 7.** Solicito que se detenga una burla a un compañero

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
F	%	F	%	F		%	F	%		
Siempre	42	35,0	72	60,0	,001	60	50,0	67	55,8	,013
A veces	58	48,3	32	26,7		44	36,7	46	38,3	
Nunca	20	16,7	16	13,3		16	13,3	7	5,8	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

### Indicador: Pensamiento crítico

En el análisis de los resultados de la tabla 8, se observa que en el Grupo A hay un incremento en la frecuencia de respuestas “Siempre” de 64,2 % en la prueba inicial a 74,2 % en la final, mientras que la categoría “A veces” disminuyó del 31,7 % al 20,8 %, y “Nunca” se mantuvo baja (4,2 % a 5,0 %). Esto indica la tendencia positiva hacia la práctica constante de la conducta evaluada, aunque la significancia bilateral es mayor a  $\infty = ,05$  ( $,160 > ,05$ ) sugiere que el cambio no es relevante desde el punto de vista estadístico. En el Grupo B, los porcentajes se mantienen estables en todas las categorías, con “Siempre”



en 62,5 % y “Nunca” en 7,5 %, lo que refleja ausencia de cambios significativos ( $1,000 > ,05$ ). La intervención aplicada tiene un efecto positivo leve en el Grupo A, para mejorar la frecuencia de la conducta evaluada, mientras que en el Grupo B no se evidencian cambios, lo que indica que la estrategia implementada favorece la consolidación de la práctica cuando se aplica activamente (Vera, 2020).

**Tabla 8.** Pregunto a un compañero cómo se siente, cuando lo veo triste o molesto

	Grupo A				Sig. bilateral	Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final			Prueba inicial		Prueba final		
	F	%	F	%		F	%	F	%	Sig. bilateral
Siempre	77	64,2	89	74,2	,160	75	62,5	75	62,5	1,000
A veces	38	31,7	25	20,8		36	30,0	36	30,0	
Nunca	5	4,2	6	5,0		9	7,5	9	7,5	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

#### **Indicador: Uso de estrategias no violentas para resolver conflictos**

En el análisis de los resultados de la tabla 9, el Grupo A muestra un aumento en la categoría “Siempre” de 62,5 % a 71,7 % y una disminución en “A veces” de 33,3 % a 22,5 %, mientras que “Nunca” se mantuvo baja (4,2 % a 5,8 %), lo que evidencia una tendencia positiva hacia la práctica constante de la conducta evaluada, aunque la significancia es mayor a  $\infty = ,05$  ( $,251 > ,05$ ) indica que el cambio no es estadísticamente relevante. Por su parte, el Grupo B presenta una disminución en “Siempre” de 64,2 % a 55 % y un aumento en “A veces” de 25 % a 35 %, manteniéndose “Nunca” cercana al 10 %, lo que muestra estabilidad relativa sin cambios significativos porque es mayor  $\infty = ,05$  ( $,150 > ,05$ ). En conclusión, la intervención genera una mejora leve en el Grupo A, mientras que el Grupo B no presenta avances, lo que sugiere que la estrategia aplicada puede ser más efectiva cuando se implementa de manera activa y constante (Yungan, 2019).

**Tabla 9.** Busco ayuda de un adulto cuando es necesario

	Grupo A				Sig. bilateral	Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final			Prueba inicial		Prueba final		
	F	%	F	%		F	%	F	%	Sig. bilateral
Siempre	75	62,5	86	71,7	,251	77	64,2	66	55,0	,150
A veces	40	33,3	27	22,5		30	25,0	42	35,0	
Nunca	5	4,2	7	5,8		13	10,8	12	10,0	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	



## Dimensión de competencias integradoras

### Indicador: Convivencia respetuosa

La distribución porcentual confirma el fortalecimiento de la convivencia respetuosa en el Grupo A, con un incremento significativo de la categoría “Siempre” y una reducción marcada de “A veces” y “Nunca”. El valor de significancia bilateral es menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ ) indica que estos cambios son estadísticamente significativos. En el Grupo B, se observa una disminución del porcentaje en “Siempre” y un aumento en “A veces”, con una significancia también es menor a  $\alpha = ,05$  ( $,041 < ,05$ ) que refleja un cambio estadístico de carácter negativo moderado (tabla 10). Esto evidencia una variación en la conducta sin mejora asociada. La comparación entre las pruebas inicial y final evidencia avances significativos en la convivencia respetuosa en el Grupo A, reflejados en el aumento de la participación grupal inclusiva y en cambios estadísticamente significativos. En contraste, el Grupo B presenta una leve disminución en la frecuencia de esta conducta, con variaciones negativas moderadas. Las medidas de tendencia central y la distribución porcentual confirman que las estrategias pedagógicas implementadas favorecen la integración social en el Grupo A. En conjunto, los resultados muestran un impacto positivo diferenciado según el grupo intervenido (Cuadrado, 2024).

**Tabla 10.** Participo en actividades grupales donde me integro con todos mis compañeros

	Grupo A				Sig. bilateral	Grupo B				Sig. bilateral
	Prueba inicial		Prueba final			Prueba inicial		Prueba final		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	66	55,0	93	77,5	,000	82	68,3	70	58,3	,041
A veces	42	35,0	24	20,0		33	27,5	46	38,3	
Nunca	12	10,0	3	2,5		5	4,2	4	3,3	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

### Indicador: Colaboración

El indicador colaboración evaluado, permite analizar la disposición de los estudiantes para promover interacciones cooperativas y asumir una actitud proactiva dentro del grupo. La comparación entre las pruebas inicial y final en los Grupos A y B evidencia diferencias claras en la evolución de esta competencia, asociadas al impacto de la intervención pedagógica. La distribución porcentual confirma el avance del Grupo A, con un incremento notable de la categoría “Siempre” y una disminución progresiva de “A veces” y “Nunca”. El valor de significancia bilateral es menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ )



demuestra que las diferencias entre las mediciones son estadísticamente significativas. En contraste, el Grupo B presenta variaciones leves y una significancia no significativa mayor a  $\alpha = ,05$  ( $1,000 > ,05$ ), lo que indica estabilidad conductual (tabla 11). En síntesis, los resultados evidencian que la colaboración se fortalece de manera significativa en el Grupo A, mientras que el Grupo B mantiene niveles similares a los iniciales. Estos hallazgos confirman que el desarrollo de conductas colaborativas requiere condiciones pedagógicas que estimulen la iniciativa, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo. Asimismo, resaltan la importancia de generar climas de aula que favorezcan la interacción cooperativa como base de la convivencia escolar (Duque et al., 2021).

**Tabla 11.** Invito a mis compañeros a realizar trabajo en equipo

	Grupo A					Grupo B				
	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral	Prueba inicial		Prueba final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	50	41,7	75	62,5		73	60,8	68	56,7	
A veces	55	45,8	40	33,3	,000	37	30,8	47	39,2	1,000
Nunca	15	12,5	5	4,2		10	8,3	5	4,2	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

### **Indicador: Reducción de exclusión y manipulación emocional**

Este indicador analiza la disposición de los estudiantes para incluir a todos sus compañeros en las actividades escolares, como expresión de conductas equitativas y libres de prácticas excluyentes. Los resultados comparativos entre el Grupo A y el Grupo B evidencian diferencias claras en la evolución de este comportamiento a lo largo del proceso evaluativo.

La distribución porcentual confirma el avance del Grupo A, con un incremento notable de la categoría “Siempre” y una disminución marcada de “A veces” y “Nunca”. La significancia bilateral obtenida es menor a  $\alpha = ,05$  ( $,000 < ,05$ ) demuestra que los cambios observados son estadísticamente significativos. En contraste, el Grupo B presenta variaciones mínimas y una significancia no significativa mayor a  $\alpha = ,05$  ( $,524 > ,05$ ), lo que indica estabilidad en el comportamiento inclusivo (tabla 12). En síntesis, el indicador evidencia una reducción significativa de prácticas excluyentes únicamente en el Grupo A, asociada a un mayor nivel de inclusión y equidad en las interacciones escolares. El Grupo B mantiene patrones similares a los iniciales, lo que resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas



intencionadas para promover la inclusión y prevenir dinámicas de exclusión y manipulación emocional (Esquivel, 2016).

**Tabla 12.** Incluyo a todos mis compañeros en actividades escolares

	Grupo A				Sig. Bilateral	Grupo B				Sig. bilateral
	Prueba inicial		Prueba final			Prueba inicial		Prueba final		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	47	39,2	84	70,0	,000	70	58,3	66	55,0	,524
A veces	53	44,2	30	25,0		40	33,3	43	35,8	
Nunca	20	16,7	6	5,0		10	8,3	11	9,2	
Total	120	100,0	120	100,0		120	100,0	120	100,0	

En general, los resultados analizados muestran que los Grupos A y B presentan comportamientos diferenciados frente a las intervenciones aplicadas. El Grupo A tiende a mejorar ligeramente la frecuencia de respuestas positivas (“Siempre”), lo que disminuye las categorías intermedias (“A veces”) y mantiene bajas las negativas (“Nunca”), lo que indica una tendencia favorable hacia la consolidación de las conductas evaluada, aunque los cambios no siempre son estadísticamente significativos. Por su parte, el Grupo B muestra resultados más estables o incluso retrocesos leves en algunas pruebas, con variaciones mínimas en las categorías y significancia estadística que confirma la ausencia de cambios relevantes. Esto sugiere que la intervención tiene un efecto positivo más evidente cuando se implementa de forma activa y consistente, se evidencia que estrategias como los juegos de roles contribuyen al desarrollo de competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, para fortalecer la capacidad de los estudiantes en lo que tiene que ver con resolver conflictos y adoptar conductas positivas en el contexto escolar.

## CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que los juegos de roles constituyen una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras en estudiantes de cuarto grado de básica primaria, especialmente en relación con la atención y prevención de manifestaciones de bullying. La evidencia empírica indica que estas competencias requieren intervenciones pedagógicas intencionadas para fortalecerse de manera significativa. El análisis comparativo evidencia que el grupo experimental presenta mejoras estadísticamente significativas en



indicadores como la empatía, la colaboración, la inclusión y la reducción de prácticas excluyentes y de manipulación emocional, mientras que el grupo control mantiene comportamientos estables, sin cambios relevantes. Estos hallazgos confirman que las transformaciones observadas responden a la influencia directa de la intervención basada en juegos de roles. Asimismo, los resultados respaldan los planteamientos teóricos que destacan el valor del aprendizaje lúdico como medio para promover la convivencia respetuosa, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Desde una perspectiva educativa, el estudio aporta evidencia para la incorporación sistemática del juego como estrategia transversal orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar y la prevención de la violencia.

Finalmente, se reconoce la necesidad de futuras investigaciones que incluyan a otros actores educativos y profundicen en el análisis cualitativo de las interacciones, con el fin de consolidar el conocimiento sobre el impacto del juego en la construcción de entornos escolares pacíficos e inclusivos. Entre las sugerencias para nuevas investigaciones se encuentran: evaluar la efectividad del juego de roles en diferentes niveles educativos, comparar distintas estrategias lúdicas para el desarrollo de competencias socioemocionales, analizar el impacto en grupos con características diversas y explorar la relación entre la intervención lúdica y la percepción del clima escolar desde la perspectiva de los profesores, estudiantes, familias y comunidad educativa en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., & Martillo, A. (2025). *Guía de intervención para trabajar en casos de violencia intrafamiliar*. [trabajo de pregrado, Unidad Educativa Apóstol Santiago]. Repositorio Institucional UEAS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30095>
- Alcívar, Y. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del aula: Estrategias para un aprendizaje efectivo. *Horizon International Journal*, 3(1), 27–39.
- Álvarez, S. (2022). *Bullying escolar y aprendizaje en los estudiantes del cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Micaela Bastidas, 2021* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82247>



- Aranguiz, L., Castro, B., & Cueto, J. (2025). Fortalecimiento de habilidades socioemocionales docentes de forma colaborativa en el Colegio Nacional de Villa Alemana. *PEM. Revista de Didáctica, Evaluación e Innovación*, 8, 60–65.
- Arévalo, D., & Carrascal, S. (2022). *Impacto a nivel emocional, cognitivo y conductual en estudiantes víctimas de acoso escolar* [trabajo de investigación, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional USB. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/3c17267e-2adc-4fea-934f-525957eede22/content>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barahona, Y. (2024). *Estrategias lúdicas para desarrollar la creatividad en los niños de segundo grado* [tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UEPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11460>
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). La formation émotionnelle des enseignants et la gestion de l'environnement de leurs salles de classe. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141.
- Bravo, A. (2024). *Descripción de los roles del bullying atendiendo a las características de la estructura social de participación del aula: Un estudio longitudinal* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UC. <https://helvia.uco.es/handle/10396/27723>
- Bustamante, I., & Taboada, H. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 6(1), 1579–1593.
- Carrascal, Z., & Ivis, P. (2024). Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Generales (CIEG)*, 67(3), 67–82.
- Cassà, È. (Ed.). (2023). *El desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria: Programa del GROPE revisado y evaluado*. La Ley Soluciones Legales, S. A.
- Cuadrado, H. R. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: Una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 173–181.



- Duque, A., Rodríguez, M., & Torres, L. (2021). Prevención temprana de la violencia escolar: estrategias y resultados de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación y Convivencia Escolar*, 15(2), 45–61
- Esquivel, C. (2016). *Prácticas restaurativas y mediación escolar: medidas alternativas para la prevención y solución de conflictos escolares (bullying y cyberbullying)* [tesis doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Institucional UANL. <https://edulab.es/revEDUTECH/article/view/triangulacion-investigacion-cualitativa/numero-2>
- Gallo, G. (2024). *Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio institucional UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1271>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, P. A. (2024). Estrategias lúdicas para la prevención del bullying en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–62.
- Hoyos, P., & Frías, N. (2025). *Constructo teórico-práctico para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y la disminución de la violencia en instituciones educativas rurales de educación secundaria y media académica en el departamento de Córdoba* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertado]. Repositorio Institucional UPEL
- Landazabal, G., Mariño, E., & Torrico, J. (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1–18.
- Lecca, I., & Marin, H. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304.
- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2014). Motivación académica y convivencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 1–15.



- Onofre, N. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342–350.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *What you need to know about social and emotional learning*. UNESCO
- Reynoso, T., & González, B. (2026). Acoso escolar y poder: una mirada desde la postura de Hannah Arendt y Dan Olweus. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 4(7) 63–71.  
<https://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/82>
- Rivera, M., Saavedra, N., & Cango, A. (2023). La efectividad del juego de roles para mejorar las habilidades del habla inglés en segundo año de Bachillerato. *Revista Social Fronteriza*, 3(2), 114–128.
- Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis del impacto de los programas de educación emocional en la convivencia escolar. *Educación XX1*, 20(2), 253–274.
- Sánchez, S. (2025). Violencia escolar, realidad que afecta el bienestar emocional y el aprendizaje en los estudiantes. En E. Serna (ed.). *Ciencia Transdisciplinar en la Nueva Era Revisión sistemática* (3ª ed.) (pp. 405-410). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Solórzano, S. (2024). Habilidades cognitivas y metodología juego: Trabajo en niños de educación inicial, subnivel 2. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 5(3), 1580–1591.
- Suárez, F. (2026). Empatía, autorregulación emocional y desarrollo de habilidades sociales en la educación secundaria: Una revisión sistemática. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 11, 1144–1172.
- Valenzuela, M. (2026). *La convivencia escolar y las acciones mediadoras del docente de básica secundaria* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2334>
- Vera, C. (2020). Fundamentos teóricos de la violencia escolar para su abordaje en Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 7(3), 364-377.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Yungan, R., Reinoso, E., Chifla, L., & Araujo, S. (2019). La violencia psicológica en el ámbito educativo. *Ciencia Digital*, 3(1), 441–460.

