



**EL JUEGO SIMBÓLICO Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES
SOCIALES EN LOS NIÑOS DE INICIAL**

**SYMBOLIC PLAY AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIAL SKILLS IN
PRESCHOOL CHILDREN**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Autoras

Elisa Cardenas Jara

<https://orcid.org/0009-0001-2014-6707>

Beti Deyanira Carrasco Neira

<https://orcid.org/0009-0000-7946-8033>

Vilma Cruz Naira

<https://orcid.org/0009-0005-0693-2057>

Danitza Maribel Rivera Yanayaco

<https://orcid.org/0000-0001-7982-9361>

Asesora

Pierina Baroni Paredes

<https://orcid.org/0009-0008-5355-9998>

Lima, octubre, 2025

DEDICATORIA

Con respeto y cariño, dedico este trabajo a Dios, por la vida, la salud y la fuerza para seguir adelante. A mi familia, por su amor, apoyo incondicional y ejemplo de perseverancia. A mis compañeras Beti, Vilma y Danitza, por su compromiso y dedicación en este logro compartido.

Elisa Cardenas Jara

Le dedico este trabajo a Dios, por guiar mi camino y llenarme de bendiciones. A mi madre, por ser ejemplo de perseverancia, amor y dedicación. A mis hijas y a toda mi familia, por ser mi inspiración y apoyo incondicional para superarme cada día.

Beti Deyanira Carrasco Neira

Dedico con todo mi corazón esta monografía a Dios, por permitirme culminar este trabajo. A mi madre, mis hijas y mi esposo, por su amor, motivación y apoyo incondicional en todo momento. A mis maestros y a todas las personas que contribuyeron a este logro, con gratitud sincera.

Vilma Cruz Naira

Dedico este trabajo de investigación a mis amados padres, María Yanayaco Timoteo y Samuel Rivera Landacay. Gracias por su amor, paciencia y ejemplo de lucha constante. Su confianza en mí me ha impulsado a seguir adelante aun en los momentos más difíciles

Danitza Rivera Yanayaco

RESUMEN

La presente monografía tiene como objetivo analizar la relación entre el juego simbólico y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de educación inicial, partiendo del reconocimiento del juego como una actividad esencial para el desarrollo infantil, no solo en el plano cognitivo; sino también, en lo emocional, afectivo y social. A través del juego simbólico, el niño representa roles, expresa emociones, reproduce situaciones cotidianas y ensaya normas de convivencia, lo que le permite fortalecer su comunicación, empatía y autorregulación; además, se fundamenta en una revisión teórica que recoge aportes relevantes del campo de la psicomotricidad y la pedagogía, resaltando el valor del cuerpo, el espacio y los objetos en el acto lúdico. Se abordan factores que favorecen la emergencia del juego simbólico, como la seguridad emocional, la libertad de movimiento, la disponibilidad de materiales neutros y la actitud del adulto como acompañante respetuoso; asimismo, se destacan aplicaciones pedagógicas que promueven ambientes propicios para el juego, lo integran en la rutina diaria del aula y lo utilizan como herramienta de observación del desarrollo social. Se concluye que el juego simbólico constituye una vía privilegiada para el aprendizaje significativo y la construcción de vínculos en la infancia, por lo que su promoción en contextos educativos es fundamental para favorecer el desarrollo integral de los niños desde una mirada respetuosa, activa y creativa.

Palabras clave: juego simbólico; habilidades sociales; educación inicial; desarrollo infantil.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze the relationship between symbolic play and the development of social skills in early childhood education. It begins by recognizing play as an essential activity for child development, not only at the cognitive level but also in emotional, affective, and social aspects. Through symbolic play, children take on roles, express emotions, reenact everyday situations, and practice social norms, which strengthens their communication, empathy, and self-regulation; is based on a theoretical review that gathers relevant contributions from the fields of psychomotricity and pedagogy, highlighting the importance of the body, space, and objects in playful activity. It addresses the factors that favor the emergence of symbolic play, such as emotional security, freedom of movement, the availability of neutral materials, and the adult's role as a respectful companion. Pedagogical applications are also emphasized, promoting environments that support play, integrating it into the classroom routine, and using it as a tool for observing social development; it is concluded that symbolic play is a privileged means for meaningful learning and the construction of relationships during childhood. Therefore, promoting it in educational settings is essential to foster the integral development of children from a respectful, active, and creative perspective.

Keywords: symbolic play; social skills; early childhood education; child development.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN LA INFANCIA ..	11
1.1. Origen y evolución del juego en el desarrollo infantil	11
1.2. El aprendizaje social y las habilidades sociales.....	15
1.3. Aportes de Bernard Aucouturier al juego espontáneo y simbólico.....	17
1.4. El papel del cuerpo y el objeto en el juego simbólico	20
1.5. Factores que favorecen la emergencia del juego simbólico	22
CAPÍTULO II: EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DEL JUEGO	24
2.1. Definición y dimensiones de las habilidades sociales en la infancia.....	24
2.1.1. Habilidad emocional:	24
2.1.2. Habilidad comunicativa:.....	25
2.1.3. Habilidad relacional o interpersonal.....	25
2.2. Relación entre juego simbólico y lenguaje social	26
2.3. Juego compartido y aprendizaje de normas sociales	28
2.4. La construcción del rol y la empatía en el juego de ficción	30
2.5. El juego simbólico como mediador en el desarrollo afectivo-social.....	33
CAPÍTULO III: APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN INICIAL.....	36
3.1. El rol del docente en la promoción del juego simbólico	36
3.2. Diseño de ambientes y materiales para el juego simbólico	38
3.3. El juego simbólico en la rutina diaria del aula inicial	40

3.4. Evaluación de las habilidades sociales mediante el juego simbólico	42
3.5. Propuestas metodológicas desde la práctica psicomotriz y el juego libre	44
CONCLUSIONES.....	47
REFERENCIAS	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema evolutivo del juego infantil	13
------------------------------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

En la educación inicial, comprender el desarrollo infantil implica reconocer que los niños no aprenden únicamente a través de contenidos estructurados; sino, a través de experiencias significativas que les permitan representar, expresar y simbolizar su mundo interno, dado que en esta etapa el juego se convierte en el medio natural mediante el cual el niño se relaciona con su entorno, construye identidad, proyecta emociones y establece vínculos. Entre las diversas formas de juego, el juego simbólico ocupa un lugar central, ya que, a partir de él, los niños imitan, representan, dramatizan y elaboran situaciones que les ayudan a explorar la realidad, así como sus propias vivencias desde la ficción. Esto se despliega a partir del segundo año de vida y se manifiesta con gran riqueza en la educación inicial; es una vía privilegiada para el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

El juego simbólico se desarrolla en una zona intermedia entre el deseo y la realidad, donde el niño otorga nuevos significados a los objetos, asume roles, crea narrativas y transforma el espacio en escenario de su mundo interno. Esta actividad requiere de imaginación y de una creciente capacidad para coordinar acciones, respetar turnos, negociar reglas y comprender el punto de vista del otro. En este proceso, las habilidades sociales, como la cooperación, la empatía, la autorregulación y el lenguaje, no se enseñan explícitamente, pues emergen de manera natural a través de la interacción lúdica; por ello, el juego simbólico debe ser valorado como un momento recreativo y como una experiencia esencial para la socialización y la construcción del pensamiento social del niño.

El presente estudio parte del reconocimiento del juego como una actividad fundante del desarrollo infantil; propone una mirada que lo sitúe en el centro del quehacer pedagógico; desde un enfoque psicomotriz y simbólico, se analiza cómo el cuerpo, el movimiento, los objetos y los vínculos se entrelazan para posibilitar que los niños representen situaciones, ensayen roles sociales y fortalezcan su comunicación con los demás. Aucouturier (2004) destacó la importancia del juego espontáneo como mediador del desarrollo emocional y afectivo. Calmels (2018), Bareiro (2017), Arnaiz Sánchez (2000) y Rodríguez Ribas (2013), desde distintos enfoques, subrayaron la necesidad de generar espacios donde el niño pueda jugar libremente, sin presiones ni intervenciones invasivas, para que su potencial simbólico y social se despliegue plenamente.

A través del juego simbólico, los niños no solo recrean escenas cotidianas o imaginarias, sino que construyen sentido, elaboran emociones, enfrentan conflictos y aprenden a convivir, en cada gesto lúdico hay una intención de comunicación, una búsqueda de conexión y una afirmación de la propia identidad. Por tanto, incluir en las rutinas pedagógicas propuestas que fomenten el juego libre y simbólico implica atender al desarrollo integral del niño; de esta forma, se vincula el pensamiento con el cuerpo, la emoción con el lenguaje, y el “yo” con los otros.

No obstante, incorporar esta perspectiva en los entornos educativos representa múltiples desafíos, pues aún persisten prácticas centradas en el control, como la repetición mecánica o el juego dirigido, que limitan la espontaneidad y la creatividad infantil. Asimismo, es frecuente que el juego simbólico sea reducido a una actividad secundaria o superficial, sin comprender su profundo valor formativo. En ese sentido, superar estas barreras exige una transformación en la mirada pedagógica, donde se reconozca al niño como un sujeto activo y simbólico, y que brinde espacios adecuados, materiales versátiles y tiempos prolongados para que su juego se despliegue sin restricciones. También implica formar docentes capaces de observar, acompañar y sostener el juego desde una postura respetuosa y disponible emocionalmente.

En esta monografía se propone reflexionar sobre el valor del juego simbólico como una herramienta clave para el desarrollo de habilidades sociales en los niños de inicial. Desde una perspectiva teórica y pedagógica, se busca visibilizar la importancia de promover espacios de juego libre en la educación infantil, comprender los factores que lo favorecen y destacar su influencia en la construcción de vínculos, normas y emociones. En consecuencia, impulsar el juego simbólico no es solo una opción metodológica; es una apuesta ética por una infancia plena, auténtica y expresiva, donde el juego no sea un medio para aprender, sino la experiencia donde el niño aprende a ser, a convivir y a crear.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN LA INFANCIA

1.1. Origen y evolución del juego en el desarrollo infantil

El juego es una conducta humana universal que emerge desde los primeros momentos de vida, en la infancia, no solo se presenta como entretenimiento; sino, como una actividad estructuradora del desarrollo psíquico, corporal, social y emocional del niño que permite elaborar experiencias, expresar emociones, establecer vínculos con el entorno y con los otros, y desarrollar funciones cognitivas superiores. En este sentido, no es un simple pasatiempo; es una necesidad del niño para conocer y construir la realidad a través de la exploración activa, donde se identifica que el juego cumple funciones formativas y transformadoras, y, en consecuencia, se lo coloca como eje central del crecimiento y la maduración infantil (García Velázquez y Llull Peñalba, 2009).

Desde una mirada filosófica, Platón ya afirmaba que el juego era esencial para formar buenos ciudadanos. Para Rousseau, en el siglo XVIII, el juego debía respetar la naturaleza del niño y su libertad, lo cual influyó profundamente en la pedagogía moderna. Pestalozzi, Fröbel y Montessori también consideraron el juego como parte inseparable de la educación inicial. Con el desarrollo de la psicología evolutiva, se comenzó a estudiar el juego con un enfoque más científico. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Wallon (2000) fueron fundamentales para comprender su papel en el desarrollo cognitivo y afectivo del niño. Principalmente, Piaget aportó una mirada estructural sobre cómo evoluciona el juego en función del pensamiento del niño (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011).

En los primeros meses de vida, el niño no juega en el sentido tradicional, pero realiza movimientos exploratorios espontáneos que tienen un componente lúdico; actividades como chuparse la mano, sacudir objetos o imitar sonidos son formas de interacción activa con el entorno. Bareiro (2017), en su obra *Los niños y el juego*, señaló que el juego surge en la interacción con el adulto, a través de rituales de comunicación corporal y emocional como la mirada, el canto, el movimiento y la respuesta afectiva. Este juego inicial se denomina juego sensoriomotor, donde el cuerpo es protagonista. Wallon (2000), desde una visión integral, afirmó que el cuerpo es el primer medio de expresión; por tanto, el juego corporal

es la primera forma de “lenguaje” del niño, y el tono muscular, el gesto y la emoción son las bases de esta etapa (Decroly y Monchamp, 2002).

Respecto a algunas teorías evolutivas del juego, Piaget (1951) clasificó el juego en tres tipos, según el desarrollo cognitivo del niño:

- Juego de ejercicio (0-2 años): Se basa en la repetición placentera de acciones motrices como golpear, lanzar y sacudir. Sirve para afirmar esquemas sensoriomotores y conocer el cuerpo.
- Juego simbólico (2-6 años): Es la etapa donde el niño representa la realidad. Usa objetos sustitutos, inventa roles, personifica y dramatiza situaciones. Es relevante en el pensamiento preoperatorio.
- Juego de reglas (7 años en adelante): El niño asume normas externas, coopera con otros, comprende el turno y la competencia. Es la base de los juegos sociales y deportivos.

En este marco, el juego simbólico activa la función simbólica, que permite que un objeto represente otro y que una acción represente otra situación; es donde nace la capacidad de representar mentalmente la realidad.

Wallon (2000), con su teoría de afectividad, motricidad y juego, sostuvo que no es solo cognitivo; sino, una manifestación integral del sujeto, en la que se conjugan afecto, emoción, motricidad y pensamiento. Asimismo, postuló que el desarrollo infantil ocurre por fases de oposición (centradas en el yo) y fases de socialización (centradas en el otro), y que el juego cumple una función mediadora entre estas fases. Subrayó también que el niño se forma a partir de la acción corporal en un entorno social, y que el juego es el puente de acceso al lenguaje, a la relación y al aprendizaje (Garaigorbabil, 2017).

Aucouturier (2004) y Rodríguez Ribas (2013) destacaron que el juego simbólico surge a partir del movimiento espontáneo del niño. En el marco de la práctica psicomotriz, el niño no solo actúa; da sentido a lo que hace, es decir, el cuerpo se convierte en una vía para expresar emociones, conflictos y deseos que luego son representados simbólicamente. Aucouturier (2004) señaló que el niño pasa del placer de actuar (correr, saltar y trepar) al placer de representar (jugar a ser y dramatizar); este tránsito marca el nacimiento del pensamiento simbólico. La función simbólica se activa cuando el niño representa algo

ausente a través de un objeto, gesto o palabra; este paso exige un entorno afectivo seguro. Como indicó Arnaiz Sánchez (2000), el rol del adulto que acompaña sin invadir ofrece un espacio y tiempo adecuado, lo cual es fundamental para que el juego simbólico emerja genuinamente.

Tabla 1. *Esquema evolutivo del juego infantil*

Edad	Tipo de juego	Características clave
0–2 años	Sensoriomotor	Juego corporal, repetición, exploración, placer motor
2–4 años	Simbólico	Representación de roles, uso de objetos como símbolos, dramatización
4–6 años	De ficción y reglas simples	Secuencias narrativas, personajes, cooperación incipiente
6 años a más	Reglado	Normas explícitas, competencia, cooperación social

Nota. Elaboración propia

El juego, desde sus formas más rudimentarias hasta su expresión simbólica más compleja, es una actividad que atraviesa todas las dimensiones del desarrollo infantil. Gracias al trabajo de autores como Piaget (1951), Wallon (2000), Bareiro (2017), Calmels (2018) y Aucouturier (2004), comprendemos que el juego no es un lujo ni un añadido; es una necesidad estructural del niño para construirse como sujeto. En particular, el juego simbólico marca una etapa relevante donde el niño puede representar, simbolizar, narrar y comenzar a establecer relaciones sociales complejas, entender su origen y evolución. En ese sentido, es indispensable para reconocer su impacto directo en el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas en la etapa de educación inicial (Sadurní i Brugué et al., 2008).

El juego simbólico es una de las manifestaciones más ricas, complejas y determinantes del desarrollo infantil, pues se trata de una forma de juego en la que el niño representa la realidad a través de la ficción, porque recrea situaciones, personajes, emociones o conflictos mediante la imaginación. Este tipo de juego no solo es una herramienta lúdica; es una forma de pensamiento y expresión psíquica que le permite al niño organizar su mundo interno y el entorno social que lo rodea. Desde una perspectiva psicopedagógica y evolutiva, diversos autores han coincidido en que el juego simbólico cumple funciones decisivas en la estructuración del lenguaje, el pensamiento abstracto, las

habilidades sociales y la construcción del yo (Navarro Adelantado, 2002; Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011).

Según Bareiro (2017), este tipo de juego se desarrolla principalmente entre los 2 y 6 años, cuando el niño empieza a representar acciones o roles sin necesidad de que el objeto esté realmente presente. Esta capacidad simbólica surge tras el juego exploratorio y sensoriomotor, y representa una evolución cognitiva y emocional relevante, porque permite al niño reorganizar su experiencia, entender roles sociales y expresar deseos o conflictos internos.

En palabras de las autoras, el juego simbólico “implica que el niño ha accedido a una representación interna que le permite operar mentalmente sobre los objetos” (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011, p. 173), es decir, no necesita vivir la experiencia para comprenderla, puede revivirla, transformarla o anticiparla mediante el juego.

Al respecto, Ander-Egg (1978) indicó que existen dimensiones del juego y su función simbólica. En su texto *Dos interpretaciones sobre el jugar y el juego*, ofreció una mirada profunda sobre la riqueza del juego en la infancia y abordó su valor pedagógico y su dimensión antropológica, simbólica y psicológica. El juego no puede ser entendido como una actividad superficial, pues es una forma de existencia en la infancia. El juego simbólico expresa el tránsito del niño desde una acción motriz hacia una actividad representativa, en la que se expresa una realidad interna. En este sentido, el juego no es un “hacer como si”; sino, un “crear sentido” a partir de lo vivido, deseado o temido (Mir et al., 1997).

Además, desde Sarlé (2001), se resaltan dos funciones fundamentales del juego simbólico:

- Función expresiva: Permite al niño exteriorizar sus emociones, temores, deseos y fantasías. Por ejemplo, un niño que juega a ser doctor puede elaborar la experiencia de una consulta médica, y enfrentar sus miedos o imitar roles valorados.
- Función elaborativa: El niño reorganiza mentalmente situaciones reales o imaginarias. Jugar a la familia, al supermercado o a la escuela le permite experimentar diversos papeles sociales, adquirir normas de convivencia y practicar la empatía.

Además, el autor anterior distinguió entre el juego funcional, ligado a una acción concreta, por ejemplo, encajar piezas y correr; y el juego simbólico. Este último es una forma de pensar desde el cuerpo y desde la imagen; abre paso a la creación de mundos posibles, donde el niño no solo imita, sino que también transforma la realidad con su imaginación.

En relación con las características, Bareiro (2017) y Ander-Egg (1978) coincidieron en que el juego simbólico posee una serie de características distintivas que lo diferencian de otros tipos de juego:

- Representación de la realidad: El niño no repite mecánicamente lo que ha vivido, sino que lo reinterpreta subjetivamente.
- Uso de objetos sustitutos: Cualquier elemento puede adquirir otro significado. Una piedra puede ser un teléfono o un muñeco puede ser un bebé.
- Asunción de roles: El niño se pone en el lugar de otra persona (madre, maestro, héroe o médico), lo que favorece el desarrollo de la empatía y la comprensión de reglas sociales.
- Narración e invención: El juego simbólico permite construir historias, tramas y secuencias lógicas que estimulan el lenguaje y la memoria.
- Implicación emocional: Los niños suelen cargar el juego simbólico con una fuerte carga afectiva; muchas veces, eligen repetir situaciones que les provocaron ansiedad o alegría, y buscan elaborar lo vivido.

1.2. El aprendizaje social y las habilidades sociales

De acuerdo con los postulados de Bandura, como se citó en Navarro Adelantado (2002), la teoría del aprendizaje social, indica que gran parte de la conducta humana no se adquiere por ensayo y error directo; sino, mediante la observación e imitación. Se han identificado cuatro procesos clave que median entre la observación de un modelo y la adquisición de una nueva conducta. El primero es la atención, aquí el niño debe dirigir su atención hacia el modelo; en este proceso intervienen factores como el interés, la claridad de la conducta al observar y la relevancia del modelo. Los padres, los hermanos mayores, los docentes y los compañeros suelen ser modelos significativos porque poseen prestigio, poder o un vínculo afectivo con el niño (Berger, 2007). Como segundo factor, se identifica a la retención, que ocurre posterior a la observación. El niño codifica y almacena la información en su memoria,

lo que implica la construcción de representaciones mentales (imágenes y lenguaje) que le permitirán evocar y reproducir la conducta más adelante.

El tercer aspecto es la reproducción, durante esta etapa, el niño pone en práctica la conducta aprendida y la ajusta gradualmente según su propia capacidad motora, cognitiva y emocional; además, constituye un espacio privilegiado donde puede ensayar estos comportamientos de manera flexible y creativa. Un cuarto aspecto es la motivación, la cual ayuda a que la conducta observada se repita. Para ello, es necesario que el niño experimente refuerzos (elogios, aprobación social y logros personales) o anticipe que dicha conducta le traerá consecuencias positivas; sumado a ello, debe nutrirse del refuerzo vicario, es decir, observar que otros reciben recompensas por comportarse de cierta forma (Berger, 2007).

Estos procesos adquieren un sentido relevante cuando un niño imita roles sociales (“hacer de doctor”, “hacer de maestro”, “hacer de mamá o de papá”), ya que utiliza el aprendizaje observacional para explorar normas sociales y expectativas de comportamiento; probar distintos estilos de interacción como autoridad, cuidado y cooperación; internalizar reglas de convivencia como turnarse, compartir y esperar; y desarrollar la empatía, al ponerse en el lugar de otros personajes y comprender sus pensamientos y sentimientos (Papalia et al., 2005).

Dichas prácticas simbólicas son verdaderos ensayos de habilidades sociales, donde el niño incorpora y practica normas de cortesía, esperar turnos, resolución de conflictos, negociar reglas o acuerdos con otros niños, resolver desacuerdos de forma progresivamente más adaptativa, aprender a tolerar la frustración, manejar el enojo y modular la excitación durante la interacción lúdica, representar diferentes puntos de vista y comprender que los demás pueden sentir y pensar distinto (Papalia et al., 2005).

Desde otra perspectiva teórica, Papalia et al. (2005) propusieron el apego como sustento emocional de la apertura social y resaltó que la primera relación afectiva que el niño establece con su cuidador principal, usualmente la madre, configura un modelo interno de funcionamiento que orientará sus futuros vínculos. Por lo tanto, un apego seguro se construye cuando el cuidador muestra disponibilidad emocional, sensibilidad y consistencia en la respuesta a las necesidades del niño. Este patrón seguro produce un sentimiento profundo de confianza básica que se traduce en seguridad emocional, donde el niño siente

que puede acudir a su figura de apego en busca de protección cuando lo necesite. Por otra parte, la autonomía progresiva mediante la seguridad interna permite explorar el mundo de manera más activa; la confianza en la interacción social que significa una base afectiva sólida facilita el acercamiento a nuevas personas.

Un apego seguro tiene un efecto determinante en el desarrollo del juego y el pensamiento simbólico, pues se refleja mediante la exploración activa donde el niño, al sentirse protegido y validado, se atreve a alejarse de su figura de apego para explorar juguetes, entornos y compañeros de juego; para lo cual, requiere este espacio de libertad y curiosidad. Asimismo, las experiencias tempranas de contención ayudan al niño a aprender estrategias para calmarse cuando surgen frustraciones durante el juego compartido. Los niños con apego seguro suelen percibir con mayor claridad las señales emocionales de los demás, lo que favorece las interacciones empáticas y cooperativas (Papalia et al., 2005).

Por otro lado, la confianza básica interna es el punto de partida para aventurarse a interactuar con pares, compartir roles y experimentar distintas formas de relación. Así, el apego seguro actúa como un andamiaje emocional que sostiene la capacidad de socialización y la consolidación del pensamiento simbólico. Aquí el niño siente que puede ensayar nuevos papeles, inventar historias y poner a prueba límites, porque sabe que siempre contará con una base de seguridad a la que regresar en caso de ansiedad o inseguridad (Papalia et al., 2005).

1.3. Aportes de Bernard Aucouturier al juego espontáneo y simbólico

Sus aportes se sitúan en la intersección entre la psicomotricidad, el psicoanálisis y la pedagogía, y han dado lugar a una metodología propia: la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA). Para el autor, el juego no es únicamente una actividad placentera o espontánea; es un acto de construcción subjetiva que permite al niño simbolizar sus experiencias, representar sus emociones y organizar su identidad. A diferencia de las teorías tradicionales que entienden el juego simbólico como una imitación o representación de la realidad externa, Aucouturier sostuvo que el juego simbólico es, ante todo, una creación subjetiva del niño. En su obra *El juego, una creación del niño*, planteó que el infante no reproduce lo que vive, sino que lo recrea desde su mundo interno y lo transforma mediante la acción, la emoción y la simbolización (Aucouturier, 2004).

El juego simbólico tiene un carácter profundamente liberador y terapéutico, porque le permite al niño expresar de manera indirecta los conflictos, angustias o tensiones que aún no puede verbalizar; a través del juego, transforma lo vivido en experiencia psíquica y simbólica. Este enfoque está fuertemente influenciado por el psicoanálisis winnicottiano, que sostiene que el niño necesita un “espacio transicional” donde pueda jugar, imaginar y crear sin temor al juicio ni a la imposición del adulto. El juego simbólico, entonces, se convierte en un puente entre la realidad interna y externa, entre el cuerpo y el lenguaje, entre el impulso y el pensamiento (Aucouturier, 2004).

El autor desarrolló una línea de trabajo centrada en la acción libre del niño en un espacio psicomotor, como vía privilegiada para la maduración afectiva, motriz y cognitiva. La secuencia que él propone (como actuar, jugar, pensar) no es solo progresiva; sino, estructurante: el niño primero actúa con el cuerpo, luego representa lo vivido mediante el juego y, finalmente, logra reflexionar sobre ello. Asimismo, identificó las siguientes etapas (Aucouturier, 2004):

- Actuar: El niño necesita moverse, saltar, correr y trepar. Es una descarga pulsional y exploratoria que le permite apropiarse de su cuerpo y del espacio.
- Jugar: A partir del placer de actuar, el niño comienza a representar. Entonces, el juego simbólico surge como elaboración de la acción vivida, lo que da forma a sus emociones y brinda significado a sus vivencias
- Pensar: Solo cuando simboliza mediante el juego, el niño puede acceder a la reflexión, al lenguaje estructurado y a la función cognitiva.

Igualmente, Aucouturier (2004) planteó que, para que el juego simbólico emerja de forma auténtica, el niño necesita un marco afectivo y físico adecuado; por ello, en sus textos, destacó tres condiciones esenciales para un espacio seguro y simbólicamente significativo. En primer lugar, debe estar organizado con materiales no estructurados (telas, cuerdas, bloques, etc.) que permitan la representación libre, sin limitar la creatividad; el aula de psicomotricidad debe ser un “contenedor simbólico” de la subjetividad del niño. En segundo lugar, un tiempo no fragmentado ni apresurado, pues el juego simbólico no puede imponerse ni acelerarse, requiere tiempo para que el niño transite desde la acción a la representación. Por último, un adulto disponible y no intrusivo es clave, dado que no debe dirigir ni interpretar el juego; sino, sostener emocionalmente el espacio y acompañar desde una

actitud respetuosa y empática. Solo así el niño puede desplegar su mundo interno con libertad.

Uno de los elementos centrales en la propuesta de Aucouturier (2004) es la repetición en el juego simbólico. A menudo, los niños repiten las mismas secuencias, roles o escenas una y otra vez; lejos de interpretarlo como falta de imaginación, afirmó que estas repeticiones responden a una necesidad psíquica de elaboración. Por ejemplo, un niño que repite el juego de salvar muñecos de un incendio puede estar enfrentando una angustia relacionada con el miedo de perder a sus seres queridos. En consecuencia, a través del juego, puede “dominar” simbólicamente esta situación de peligro; de esta forma, la repetición lúdica tiene una función catártica, reparadora y organizadora del psiquismo.

El autor también ha expresado que el juego simbólico ayuda al niño a expresar su mundo interno, a organizar su identidad, a diferenciar el yo del otro y a ensayar diferentes roles sociales. Mediante el juego, el niño puede experimentar lo que es ser madre, enfermero, héroe, maestro, etc., pues incorpora valores, normas y relaciones sociales. Este proceso fortalece el yo corporal, ya que el niño reconoce sus límites, sus posibilidades de acción y su capacidad de transformación; además, al jugar con otros, aprende a negociar, ceder, escuchar e imaginar colectivamente, lo cual tiene un impacto directo en sus habilidades sociales y emocionales (Aucouturier, 2004)

Sus aportes al juego simbólico son de un valor incalculable para el campo educativo y para el clínico. Su enfoque permite comprender el juego no como una simple representación; sino, como una creación subjetiva profundamente conectada con el cuerpo, la emoción y el deseo. En esta línea, el juego simbólico se convierte en un espacio transicional donde el niño construye sentido, repara experiencias, organiza su yo y aprende a convivir. También, invita a repensar el rol del adulto, no como el director del juego; sino, como un acompañante sensible que respeta los tiempos y los códigos del niño. Su práctica psicomotriz es un puente entre la acción corporal y el pensamiento, y entre el juego libre y la estructuración simbólica. En suma, su obra constituye una base teórica y metodológica sólida para comprender y potenciar el desarrollo emocional y social del niño en la educación inicial a través del juego simbólico (Aucouturier, 2004).

1.4. El papel del cuerpo y el objeto en el juego simbólico

El cuerpo y el objeto son elementos esenciales en la construcción del juego simbólico; ambos se constituyen como los primeros mediadores entre el niño y el mundo, dado que posibilitan la exploración, la representación, la narración y la transformación dentro de la actividad lúdica. A través del cuerpo, no solo actúa; sino, siente, imagina, representa roles y expresa vivencias internas; del mismo modo, el objeto se convierte en soporte de significados simbólicos que facilitan que el niño invente y reorganice la realidad a su modo. El cuerpo infantil no es únicamente un instrumento de acción; es el primer territorio de significación, es el primer lugar donde experimenta el placer, el miedo, la separación y el vínculo. En el juego simbólico, el cuerpo deja de estar al servicio de una acción mecánica o funcional, y se convierte en vehículo de representación (Aucouturier, 2004).

Cuando un niño extiende los brazos para volar como un pájaro o se enrosca sobre sí mismo para representar a un gato, utiliza su cuerpo como herramienta expresiva y simbólica; no necesita grandes recursos materiales, porque el cuerpo es capaz de asumir cualquier rol, mutar de forma y crear personajes. Esta plasticidad corporal es una de las claves del juego simbólico, ya que encarna diferentes identidades en un acto de creación libre. El cuerpo porta la memoria emocional del niño; mediante movimientos, posturas y desplazamientos en el espacio, se manifiestan vivencias que no siempre pueden verbalizarse, lo que integra lo vivido emocionalmente en una narrativa corporal, es decir, lo interno se vuelve visible sin necesidad de explicaciones racionales (Gil Madrona y Gutiérrez Díaz del Campo, 2005).

A la par del cuerpo, el objeto cumple una función primordial en el juego simbólico: no es lo que es; sino, lo que el niño decide que sea. Así, una cuerda puede ser una serpiente, un palo una varita mágica y una caja un coche de carreras; la capacidad de resignificar objetos cotidianos es una de las expresiones más potentes de la función simbólica en la infancia. En este sentido, el objeto se convierte en una prolongación de la imaginación, en un elemento maleable que adopta distintos significados según el relato que el niño quiera construir, pero no se trata solo de sustituir objetos reales por ficticios; sino, de atribuir emociones, intenciones y significados a cada uno de ellos. Un muñeco, por ejemplo, no solo representa un bebé, puede convertirse en un aliado, un enfermo o un enemigo, según la necesidad emocional del juego. Además, el objeto establece una distancia segura con lo representado, por lo que puede proyectar en él sus temores o deseos sin sentirse expuesto

directamente. Por tal motivo, muchas veces el niño repite situaciones tensas o dolorosas a través del juego con objetos. No como una repetición pasiva; sino, como una forma activa de elaboración psíquica (Regidor, 2005).

El cuerpo y el objeto no actúan separadamente en el juego simbólico; se entrelazan en una unidad dinámica: el cuerpo se mueve, se transforma y otorga sentido, y el objeto lo recibe, lo multiplica y lo amplifica. En consecuencia, el niño actúa desde su corporeidad y, al mismo tiempo, proyecta en los objetos sus vivencias internas. Esta relación genera un espacio de representación donde todo es posible: el objeto se convierte en un aliado del cuerpo para simbolizar la realidad, para nombrar lo innombrable y para sostener la narrativa lúdica. El objeto no necesita tener forma definida o función específica; de hecho, los objetos no estructurados (como telas, bloques y palos) favorecen aún más la expresión simbólica, ya que no imponen límites ni formas preconcebidas. Esta capacidad del niño de vincularse con el objeto de esta manera habla también de su desarrollo subjetivo, a medida que puede separarse del objeto concreto y usarlo simbólicamente, se observa una mayor elaboración psíquica, autonomía e integración emocional (Herrera Valeriano et al., 2023).

El cuerpo en el juego simbólico no solo representa acciones o personajes; también es puente de relación con otros niños y con los adultos. A través del cuerpo se establece el contacto, el acuerdo, el conflicto y la negociación. Cuando varios niños juegan simbólicamente, más allá de compartir un espacio físico, construyen un espacio imaginario común, donde sus cuerpos interactúan como parte de una historia compartida. En estos intercambios, los niños aprenden a leer gestos, respetar turnos y adaptarse a las acciones del otro; todo esto sin necesidad de que intervenga directamente el lenguaje verbal. El juego simbólico corporal permite desarrollar habilidades sociales profundas: empatía, cooperación, respeto por el otro y tolerancia a la frustración. El cuerpo, entonces, no es solo vehículo de simbolización; es un instrumento de encuentro con el otro, de estructuración del yo frente a lo social, y de experiencia emocional compartida (Herrera Valeriano et al., 2023).

El juego simbólico se sostiene y despliega gracias a la interacción compleja y complementaria entre cuerpo y objeto; ambos permiten crear significados, asumir roles, elaborar emociones y construir vínculos. Desde el cuerpo, se expresan impulsos, deseos y afectos; desde el objeto, se proyectan y organizan simbólicamente las experiencias. Esta dimensión corporal y objetual del juego simbólico revela que jugar, además de imaginar o

hablar, es actuar, sentir y representar con el ser. Por ello, en la educación inicial, es indispensable ofrecer espacios y materiales que favorezcan este juego, así como adultos sensibles que respeten las formas de expresión corporal y simbólica. El cuerpo y el objeto no son solo herramientas para jugar; son estructuras básicas en la construcción subjetiva del niño y en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales (Aucouturier, 2004).

1.5. Factores que favorecen la emergencia del juego simbólico

El juego simbólico no surge de manera automática ni en cualquier contexto, su aparición y consolidación están íntimamente relacionadas con una serie de factores que actúan como condiciones facilitadoras del proceso de simbolización. Estos factores, tanto internos como externos, permiten al niño transitar desde la acción concreta hacia la representación simbólica, donde el pensamiento, la emoción y el cuerpo convergen en una expresión lúdica cargada de sentido. Uno de los factores determinantes para la emergencia del juego simbólico es la presencia de un entorno emocionalmente seguro; los niños necesitan sentirse protegidos, aceptados y valorados para poder expresarse libremente a través del juego. La seguridad emocional genera confianza en el entorno y en los adultos que lo rodean, lo cual habilita al niño a explorar su mundo interno sin miedo al juicio o al rechazo. En este clima de contención afectiva, el niño se atreve a transformar objetos, a asumir roles, a narrar historias y a exteriorizar sus vivencias a través de la ficción (Sadurní i Brugué et al., 2008).

El espacio físico cumple un papel fundamental, pues un ambiente amplio, flexible, cálido y estructurado, con elementos no dirigidos, favorece la aparición del juego simbólico. Los objetos deben ser lo suficientemente neutros y versátiles para permitir su transformación simbólica; al respecto, telas, bloques, cajas, muñecos simples, elementos blandos o materiales naturales ofrecen múltiples posibilidades de significación, y estimulan la creatividad infantil. A diferencia de los juguetes demasiado estructurados, que traen un sentido impuesto, estos objetos invitan a ser resignificados por la imaginación, lo que refuerza su capacidad representacional (Esteban y Martín, 2016).

Otro factor clave es la disponibilidad del tiempo, el juego simbólico requiere una temporalidad particular, donde la prisa y la interrupción constante atentan contra su desarrollo. La posibilidad de disponer de períodos prolongados de juego libre, sin la exigencia de un producto final o una finalidad académica explícita, permite que el niño ingrese verdaderamente en el mundo de la representación simbólica. Esta temporalidad

abierta posibilita que el juego evolucione, se profundice, se transforme y pueda ser retomado o reconstruido en otras ocasiones, respetando el ritmo interno del infante. La libertad de movimiento también es esencial, dado que el cuerpo es el primer canal de expresión simbólica y necesita espacio para moverse, saltar, rodar, esconderse, construir o derribar. Cuando el cuerpo está restringido o encasillado en una lógica de control y pasividad, el juego simbólico tiende a inhibirse; por el contrario, cuando el niño puede explorar el espacio con su cuerpo y apropiarse de él con seguridad, se generan las condiciones para que emerjan acciones cargadas de sentido y representaciones que lo conectan con su mundo interno y con los demás (Esteban y Martín, 2017).

No menos relevante es la actitud del adulto, pues el modo en que acompaña el juego influye directamente en su despliegue. Una mirada comprensiva, una presencia afectiva y una intervención respetuosa, sin dirigir, interrumpir ni anticipar el juego, son elementos que benefician la libertad simbólica. El adulto que observa, contiene sin invadir y confía en el proceso espontáneo del juego actúa como sostén para que el niño se sienta habilitado a explorar sus emociones, temores, deseos y conflictos de forma segura y creativa. La intervención adulta debe estar guiada por la sensibilidad y no por el control, para que el niño elija, construya y reconstruya su juego desde su subjetividad (Calmels, 2018).

Por último, es necesario considerar la experiencia previa del niño con el juego corporal y sensoriomotor. La emergencia del juego simbólico se nutre de las acciones vividas, del contacto con los objetos, del placer por el movimiento y de la interacción con otros cuerpos en juego. Cuando el niño ha tenido oportunidad de explorar activamente el mundo a través del cuerpo y ha experimentado la satisfacción de actuar y transformar, está preparado para representar simbólicamente lo que ha vivido. En este sentido, la motricidad espontánea actúa como base sobre la cual se construye la capacidad de simbolizar; por tanto, la aparición del juego simbólico es el resultado de múltiples factores que interactúan en una red de experiencias emocionales, físicas, espaciales y vinculares. Solo cuando estas condiciones están presentes de forma sostenida, el niño puede acceder al juego simbólico como forma privilegiada de expresión y elaboración subjetiva; de ahí la importancia de que los contextos educativos y familiares reconozcan y respeten estas condiciones, no como una preparación para jugar; sino, como parte esencial del derecho del niño a jugar, representar, imaginar y crecer (Calmels, 2018).

CAPÍTULO II: EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DEL JUEGO

2.1. Definición y dimensiones de las habilidades sociales en la infancia

Las habilidades sociales pueden definirse como el conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a los niños interactuar de forma adecuada, respetuosa, empática y efectiva con los demás en diferentes contextos. Estas habilidades implican la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas, y la habilidad para comunicarse, cooperar, resolver conflictos, negociar y establecer vínculos positivos. Desde una perspectiva del desarrollo infantil, las habilidades sociales no se adquieren de manera espontánea o automática; sino, se construyen progresivamente a partir de la interacción del niño con su entorno físico, emocional y social, siendo resultado de las experiencias relacionales, del modelado adulto, del aprendizaje emocional y, sobre todo, del juego, que constituye el laboratorio ideal para su práctica y consolidación (Boorth Church, 2017).

En la primera infancia, estas habilidades constituyen un factor protector clave para el bienestar emocional, el éxito escolar temprano y la integración en la comunidad educativa. El niño que posee herramientas para expresar lo que siente, entender al otro y colaborar activamente con sus pares, tiene mayores posibilidades de desarrollarse con seguridad, autonomía y equilibrio. Diversos enfoques han coincidido en que las habilidades sociales se componen de tres grandes dimensiones interrelacionadas que se desarrollan a continuación.

2.1.1. Habilidad emocional

Esta dimensión implica la capacidad del niño para reconocer, expresar y regular sus propias emociones, así como comprender las emociones ajenas, aprender a identificar cuándo está triste, molesto, alegre o frustrado, y encontrar maneras saludables de manejar esas emociones; es un paso fundamental para interactuar con los demás. El desarrollo de esta habilidad requiere un entorno afectivo donde las emociones sean nombradas, validadas y aceptadas. La expresión emocional libre y respetada, especialmente en contextos de juego, ayuda a que los niños elaboren lo que sienten, y reconozcan sus estados internos como legítimos y compartibles (Boorth Church, 2017).

2.1.2. Habilidad comunicativa

Implica la capacidad de expresar necesidades, deseos, opiniones y sentimientos, tanto verbal como no verbalmente; incluye también la escucha activa, la atención a los gestos del otro y el uso adecuado del lenguaje en función del contexto. Durante el juego, esta habilidad se fortalece constantemente: los niños negocian reglas, asignan roles, piden turnos o se reconcilian. La interacción simbólica en el juego es una forma eficaz de ensayar formas de comunicación saludable para favorecer el desarrollo del lenguaje y la empatía (Boorth Church, 2017).

2.1.3. Habilidad relacional o interpersonal

Se refiere a la capacidad de establecer vínculos positivos con los demás, colaborar, respetar reglas, compartir, resolver desacuerdos de forma pacífica y mantener relaciones duraderas. En otras palabras, no se trata solo de convivir; sino, de hacerlo de manera constructiva y enriquecedora para todos los involucrados. Durante la infancia, esta competencia se construye principalmente a través de las experiencias cotidianas de socialización y se fortalece en los juegos cooperativos y simbólicos, donde los niños asumen papeles, practican normas y desarrollan formas de convivencia (Boorth Church, 2017).

Las habilidades sociales no pueden separarse del resto del desarrollo del niño, pues están estrechamente ligadas al desarrollo emocional, cognitivo, moral y lingüístico. Por ello, no deben considerarse una competencia “extra”; sino, un pilar del desarrollo integral en la educación inicial. El pensamiento, la identidad y la convivencia se organizan en el vínculo con los otros. En ese marco, el juego no es solo un medio de entretenimiento o aprendizaje; es una vía privilegiada para desarrollar habilidades sociales desde el cuerpo, la emoción y el lenguaje, de manera espontánea, significativa y placentera (Boorth Church, 2017).

La investigación en neuroeducación ha demostrado que el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia tiene una base cerebral y emocional. El cerebro social, en los primeros años, es extremadamente plástico y responde positivamente a experiencias relacionales afectuosas, estables y estimulantes. Desde esta perspectiva, promover las habilidades sociales implica cultivar la capacidad de autorregulación emocional, la toma de perspectiva y la toma de decisiones responsables; la práctica de estas competencias en entornos lúdicos y afectivos fortalece la autoestima del niño, su capacidad de resiliencia y su predisposición al aprendizaje (Boorth Church, 2017).

Las habilidades sociales en la infancia son fundamentales para el desarrollo integral del niño, ya que implican la capacidad de comprender las emociones, comunicarse efectivamente y relacionarse de manera positiva con los demás. Estas competencias no se enseñan con instrucciones directas; se cultivan en contextos relacionales auténticos, donde el juego simbólico representa el entorno ideal. Al jugar, los niños exploran roles, negocian reglas, expresan emociones, se vinculan desde la imaginación y construyen sentido compartido; de este modo, el juego se transforma en una escuela natural de habilidades sociales, donde la creatividad y el vínculo abren paso a la construcción de una ciudadanía emocional y empática desde la primera infancia (Boorth Church, 2017).

2.2. Relación entre juego simbólico y lenguaje social

El juego simbólico representa una forma de expresión imaginativa y emocional, y también, un escenario privilegiado para el surgimiento y la consolidación del lenguaje social. En este tipo de juego, los niños no solo representan el mundo que conocen, sino que lo hacen en interacción con otros, lo que exige, y a la vez potencia, el uso del lenguaje como vehículo de comunicación, organización, negociación y colaboración. A través del juego simbólico, construye un puente entre su mundo interno y el entorno social, y articula la representación simbólica con los códigos del lenguaje compartido. Así, se conforma un espacio donde el lenguaje no es meramente instrumental; es expresivo, creativo y vincular (Piñeiro, 2015).

Una de las funciones más destacadas del juego simbólico es su capacidad para narrar experiencias de vida a través de la ficción, los niños no solo representan personajes y acciones; sino, organizan historias, elaboran tramas, resuelven conflictos y simulan escenas del mundo adulto, esta narrativa simbólica se estructura sobre la base del lenguaje hablado, pero también del lenguaje corporal, gestual, entonacional y emocional. Este tipo de juego estimula el uso del lenguaje como herramienta comunicativa y como estructura de pensamiento social. Además, los niños no juegan solos, juegan con otros, y para hacerlo deben comunicar roles, establecer reglas, resolver malentendidos, expresar deseos, pedir ayuda, oponerse o colaborar; este proceso de construcción compartida requiere el despliegue activo del lenguaje social. El juego simbólico invita al niño a ponerse en el lugar del otro, es decir, asumir roles distintos al propio, lo que favorece el desarrollo de la empatía y la teoría de la mente; ambos íntimamente ligados al desarrollo de competencias comunicativas interpersonales (Piñeiro, 2015).

Desde el enfoque psicomotriz, se comprende que el juego simbólico surge de la acción corporal y se transforma progresivamente en representación mental y verbal. Este tránsito de lo motor a lo simbólico genera condiciones para que emerja el lenguaje en todas sus dimensiones: emocional, relacional, simbólica y discursiva. El espacio psicomotor, libre y no directivo, produce que el niño dramatice situaciones afectivas intensas, ya sea mediante gestos, sonidos, movimientos o palabras. En este contexto, el lenguaje no surge como imposición externa; sino, como necesidad interna de significar y compartir lo que se vive en el juego. El niño nombra lo que hace, lo que siente y lo que necesita; también escucha al otro y ajusta su acción a lo que el compañero propone o requiere. El lenguaje social, entonces, no aparece como una enseñanza académica; sino, como construcción emergente de la experiencia simbólica compartida, cargada de afecto, juego y vínculo (Piñeiro, 2015).

En el juego simbólico, los niños comienzan a usar el lenguaje para nombrar objetos o acciones, y para coordinar la actividad social. Esto se observa claramente en juegos de roles o juegos dramáticos, donde los niños se asignan papeles (“yo soy la mamá, tú el doctor”), acuerdan normas (“no se vale empujar”), negocian conflictos (“si tú quieres ser el jefe ahora, después me toca a mí”) y construyen historias conjuntas (“entonces tú te escondes y yo te salvo”). Estas interacciones constituyen experiencias reales de socialización que despliegan habilidades de escucha, expresión, ajuste a normas, comprensión del otro y toma de decisiones. El juego simbólico, al estar cargado de emociones y significados personales, también exige que los niños expresen y comprendan emociones mediante el lenguaje; por ejemplo, al jugar a la familia, niño representa acciones cotidianas y verbaliza afectos: consuela, regaña, protege o celebra. Estas acciones discursivas se convierten en ensayos de habilidades emocionales y sociales complejas (Piñeiro, 2015).

Existe una relación bidireccional entre el juego simbólico y el lenguaje social; por un lado, el juego simbólico estimula el lenguaje porque crea situaciones de comunicación auténtica, cargadas de sentido, afecto y participación; por otra parte, el desarrollo del lenguaje potencia la complejidad del juego simbólico, al permitir mayor estructuración de roles, tramas narrativas más elaboradas y una interacción social más rica y matizada. A medida que los niños avanzan en su desarrollo lingüístico, sus juegos simbólicos se vuelven más extensos, variados y coherentes, lo que ayuda a profundizar en la representación de lo social, asumir múltiples perspectivas, recrear situaciones reales o imaginarias, y ensayar

distintas formas de convivencia. Este proceso se enriquece aún más cuando el juego es compartido, pues la interacción lúdica con pares constituye el espacio por excelencia donde el lenguaje adquiere valor social: no se habla solo para sí mismo, se habla para ser comprendido, aceptado, seguido, replicado o confrontado por otros (Piñeiro, 2015).

El lenguaje social que emerge del juego simbólico es un componente central en el desarrollo de las habilidades sociales. A través del juego, los niños aprenden a expresar lo que sienten sin violencia, piden ayuda o consuelo cuando lo necesitan; se ajustan a normas compartidas mediante acuerdos verbales; reconocen intenciones ajenas a partir del discurso del otro; y aprenden a disculparse, agradecer, colaborar y negociar. Estas competencias no solo tienen un impacto en el presente inmediato del niño, dado que constituyen la base para su participación futura en contextos sociales más amplios, como la escuela, la familia extendida y la comunidad (Piñeiro, 2015).

El juego simbólico y el lenguaje social están profundamente entrelazados en el proceso de desarrollo infantil. Lejos de ser una simple diversión, el juego simbólico representa un espacio intenso de construcción de significados compartidos, de ensayo de roles sociales y de despliegue del lenguaje como herramienta de relación. El lenguaje que se genera en el juego no es solo una forma de hablar; es una forma de vincularse, comprender, narrar y transformar la realidad. Por ello, promover entornos potenciadores en el juego simbólico estimula la imaginación y la creatividad, y favorece la emergencia de una comunicación auténtica, empática y socialmente significativa en la infancia (Piñeiro, 2015).

2.3. Juego compartido y aprendizaje de normas sociales

El juego compartido constituye una de las primeras y más importantes experiencias de socialización para los niños, a través de él, los pequeños se vinculan con sus pares y acceden a las primeras formas de convivencia estructurada por reglas, acuerdos y límites. Jugar con otros implica mucho más que coincidir en un mismo espacio: es una práctica social donde se ponen a prueba habilidades como la cooperación, la espera, la negociación, el respeto y la resolución de conflictos. En este sentido, el juego compartido se convierte en un campo formativo en normas sociales, donde el niño no aprende desde la imposición externa; sino, desde la experiencia directa, emocional y corporal. Los juegos compartidos permiten ensayar los códigos de la vida en sociedad en un entorno simbólico, seguro y flexible (Anaya Nieto, 2022).

Cuando los niños juegan juntos, espontáneamente, surgen acuerdos que organizan la interacción: turnos, límites de espacio, formas de ganar o perder, y reglas sobre lo que se puede o no hacer. Estas normas no necesariamente vienen de los adultos; muchas veces son producto de la negociación entre los mismos niños, lo que implica un alto grado de creatividad y conciencia del otro. Este tipo de experiencias permite al niño: aceptar que no siempre puede hacer lo que quiere; ceder espacios y tiempo a los demás; identificar injusticias y buscar reparaciones; y organizar su conducta en función del grupo. Entonces, el juego se convierte en un entrenamiento natural de habilidades morales y sociales que combina placer, emoción y aprendizaje. Las normas, al surgir del propio juego, adquieren sentido para el niño y son interiorizadas de manera más auténtica que aquellas impuestas sin contexto lúdico (Anaya Nieto, 2022).

Desde una mirada psicomotriz, el juego compartido involucra mente y cuerpo en el movimiento compartido. Los niños regulan su conducta en relación con el otro: adaptan sus desplazamientos, ajustan su fuerza, interpretan gestos y anticipan acciones. Este cuerpo en relación es clave para comprender cómo el niño comienza a respetar límites y reconocer diferencias físicas y simbólicas. No es lo mismo jugar solo que hacerlo con otros; se requiere atención, control de impulsos, respeto por el espacio ajeno y disposición para coordinar acciones. Este aprendizaje corporal se traduce luego en comportamientos sociales más elaborados, como la empatía, el respeto por la diversidad o la colaboración. En este contexto, el cuerpo no es solo ejecutor de movimientos; sino, instrumento de vínculo y mediador social (Anaya Nieto, 2022).

En todo juego compartido hay desacuerdos, malentendidos y frustraciones; estas situaciones no son fallas del juego, sino que son momentos clave para el aprendizaje social. Cuando un niño se enoja porque perdió un turno o cuando dos compañeros quieren el mismo rol, se genera una oportunidad para nombrar emociones, escuchar puntos de vista distintos, buscar soluciones creativas y restablecer el vínculo afectivo. Por lo tanto, el conflicto en el juego es una experiencia de crecimiento donde el niño aprende a modular su conducta, a pedir ayuda, a perdonar y a ser perdonado. Este tipo de situaciones, cuando son acompañadas por un adulto sensible y respetuoso, fortalecen el desarrollo moral y emocional de los niños (Anaya Nieto, 2022).

Para que el juego compartido sea realmente formativo, es fundamental que el adulto asuma un rol facilitador y no controlador. No se trata de imponer reglas desde afuera; sino, de ayudar a los niños a construirlas, comprenderlas y asumirlas. Un adulto que observa, escucha y contiene sin intervenir constantemente favorece que el niño explore formas propias de organización, desarrolle responsabilidad colectiva e integre el respeto como parte del juego. Este enfoque considera al niño como un sujeto activo capaz de reflexionar, proponer y autorregularse. El juego, entonces, no es dirigido ni evaluado; sino, sostenido en libertad como espacio ético y creativo de formación social (Anaya Nieto, 2022).

El juego compartido es mucho más que una actividad recreativa: es un espacio de convivencia real y simbólica, donde los niños experimentan la pertenencia a un grupo, el respeto por las normas, la aceptación de límites y la posibilidad de construir acuerdos. En este tipo de juego, el niño vive en carne propia los principios fundamentales de la vida social: la igualdad, la diferencia, la reciprocidad y la justicia. Las reglas no se imponen; se negocian, se acuerdan y se ensayan. El cuerpo no se contiene por miedo al castigo, sino que se regula para preservar el vínculo y el otro deja de ser un obstáculo para convertirse en un compañero con quien crear, imaginar y crecer. Promover el juego compartido en la educación inicial no es un complemento; es una estrategia educativa central para la formación moral, emocional y ciudadana del niño desde sus primeros años de vida (Anaya Nieto, 2022).

2.4. La construcción del rol y la empatía en el juego de ficción

El juego de ficción, sobre todo en la etapa de educación inicial, representa uno de los espacios más ricos para la construcción de la subjetividad y la socialización infantil. En este tipo de juego, el niño no actúa solo por placer o repetición, sino que asume personajes, crea historias y se involucra emocionalmente en mundos imaginarios. Este proceso no es superficial, implica un ejercicio profundo de simbolización, de exploración del yo y del otro, y de ensayo de conductas sociales complejas. Uno de los aspectos más relevantes de este tipo de juego es la construcción de roles y el desarrollo de la empatía. Al asumir el lugar de otro, ya sea un personaje de ficción, un adulto, un animal o un ser imaginario, el niño se ve en la necesidad de comprender, sentir y actuar desde una perspectiva diferente a la suya; este “descentrarse” de sí mismo y habitar otras identidades es una condición esencial para el desarrollo empático (García-Fernández et al., 2013).

En este juego, asumir un rol no es una simple imitación mecánica, pues el niño no se limita a copiar conductas externas, sino que las recrea, resignifica y adapta a su propia experiencia emocional y cognitiva. Esta construcción simbólica del rol permite al niño explorar diferentes identidades y modos de ser, representar situaciones reales o imaginarias, probar conductas y reacciones en un contexto seguro, y separar el “yo real” del “yo representado”. Esta diferenciación entre el ser y el hacer simbólico es relevante, ya que permite al niño jugar con las emociones, los límites y los deseos, sin quedar atrapado en ellos. Por ejemplo, un niño puede representar el papel de un monstruo agresivo sin volverse violento en su vida cotidiana o puede jugar a ser un bebé indefenso sin dejar de afirmarse como sujeto autónomo. Al construir roles, el niño también organiza la lógica interna del juego: crea reglas, delimita escenarios y decide qué es posible o imposible dentro de la ficción. Dicha organización mental implica una actividad cognitiva compleja que incentiva el pensamiento narrativo, la toma de perspectiva y la autorregulación (García-Fernández et al., 2013).

La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, no se enseña con instrucciones ni discursos, sino que se construye en la experiencia emocional compartida. El juego de ficción, en tanto escenario de roles y vínculos imaginarios, representa un contexto privilegiado para este aprendizaje; al asumir el papel de otro, el niño se ve obligado a imaginar qué siente, cómo actúa, qué piensa y cómo reacciona ese personaje. Por ejemplo, al jugar a ser un médico, debe cuidar; al representar a un anciano, debe moverse con lentitud; al jugar a ser un perro, debe ladrar, olfatear o proteger. Estos gestos tienen una implicación física y emocional que permite al niño explorar el universo interno de ese “otro” simbólico. Esta práctica repetida de ponerse en otros lugares emocionales genera estructuras empáticas reales que luego se trasladan a la vida social. El niño que en el juego aprendió a consolar a una muñeca, probablemente, sabrá cómo consolar a un amigo, mientras que el que aprendió a respetar turnos en una familia ficticia, sabrá hacerlo en su grupo escolar (García-Fernández et al., 2013).

Desde la perspectiva corporal, el juego de roles ocurre en la mente, pero se encarna en el cuerpo. El niño no dice “soy un león”; sino, ruge, se agacha y se desplaza como un felino; no dice “soy el maestro”, sino que camina con firmeza, da instrucciones e imita tonos de voz. En este sentido, el cuerpo es el vehículo de simbolización, el medio a través del cual

se construye y expresa el rol; esta corporalidad simbólica tiene una doble función. En primer lugar, permite la apropiación emocional del rol: el niño lo siente, lo vive, lo experimenta desde el cuerpo. En segundo lugar, facilita la comunicación con los otros: los compañeros reconocen el personaje, no por una etiqueta verbal; sino, por los gestos, los movimientos y las posturas que lo representan. Por consiguiente, el cuerpo actúa, significa y se convierte en lenguaje, en narración, en puente entre el mundo interno y el entorno social; al mismo tiempo, regula los vínculos: hay que controlar la fuerza, respetar espacios y coordinar acciones. Todo esto implica un aprendizaje emocional y moral profundo que se realiza de manera natural y espontánea en el juego (Vásquez Neira, 2015).

Uno de los grandes valores del juego de ficción es que permite al niño ensayar situaciones reales en un contexto simbólico y seguro. En el juego, el error no tiene consecuencias graves, el conflicto puede repetirse y el dolor puede expresarse sin juicio; por eso, los niños tienden a repetir en el juego escenas familiares, escolares o sociales que los han impactado emocionalmente. Este proceso tiene una función terapéutica y formativa, porque permite la elaboración psíquica, la expresión emocional y el desarrollo de competencias sociales. El niño explora lo que siente desde otro lugar, lo representa, lo transforma y, con ello, construye sentido; a través de esta práctica simbólica, se comprende mejor sus propias emociones y las de los demás. De este modo, el juego se convierte en una escuela emocional, relacional y ética, donde se ensaya la vida futura (Vásquez Neira, 2015).

La construcción de roles y el desarrollo de la empatía en el juego de ficción constituyen pilares fundamentales del desarrollo social y emocional en la infancia. Jugar a “ser otro” implica un acto profundo de simbolización, corporalidad y comprensión del mundo afectivo ajeno. A través del juego, el niño se conecta con su propia interioridad y con la de los demás, aprende a distinguir entre lo real y lo simbólico, y ejercita las competencias que necesitará para convivir en comunidad: ponerse en el lugar del otro, escuchar, adaptarse, ceder, cuidar y compartir. En consecuencia, el juego de ficción no es una actividad menor o secundaria, es, por el contrario, una vía privilegiada para formar seres humanos sensibles, cooperativos y empáticos, capaces de construir una sociedad más justa desde sus primeros años de vida (Vásquez Neira, 2015).

2.5. El juego simbólico como mediador en el desarrollo afectivo-social

En los primeros años de vida, el desarrollo afectivo y el desarrollo social son procesos íntimamente relacionados que encuentran en el juego simbólico un espacio de articulación privilegiado. El niño no solo juega por placer o entretenimiento; el juego representa una vía espontánea y necesaria para construir su identidad, expresar su mundo emocional y vincularse con los demás. Desde la perspectiva psicomotriz y educativa, el juego simbólico actúa como mediador entre el mundo interno del niño (cargado de emociones, deseos, tensiones y representaciones) y el mundo externo, donde esas experiencias comienzan a ser compartidas, transformadas y elaboradas en relación con otros (Palou Vicens, 2008).

Decimos que el juego simbólico es mediador porque cumple una función de puente entre el yo y el otro, entre la emoción y la acción, entre el cuerpo y la palabra, entre la vivencia y la representación. En otras palabras, el niño no actúa directamente desde su emoción, sino que la canaliza, la transforma y la simboliza en una escena lúdica que le permite comprenderse a sí mismo y al entorno. Este proceso simbólico no ocurre de forma aislada, sino que está sostenido por el vínculo, el espacio, el cuerpo y los objetos; cuando el niño juega, no solo crea una ficción, crea sentido y construye una forma de habitar emocionalmente el mundo. Por lo tanto, el juego simbólico permite representar conflictos internos de forma no traumática, exteriorizar miedos, angustias o tensiones, repetir situaciones hasta que adquieran sentido emocional, integrar vivencias afectivas que no se pueden verbalizar aún, y crear vínculos seguros desde lo imaginado y compartido (Palou Vicens, 2008).

Desde la psicomotricidad relacional, el cuerpo es el primer mediador del vínculo; a través del movimiento, del contacto, de la exploración y del juego, el niño expresa lo que siente mucho antes de poder decirlo con palabras. El juego simbólico, al integrar cuerpo, objeto y espacio imaginario, permite al niño sentirse seguro en su expresión afectiva. La práctica psicomotriz propone un entorno lúdico y libre donde el niño puede actuar desde su deseo, sin juicio ni corrección, de modo que emerjan sus vivencias internas. Cuando el niño transforma una colchoneta en una cama, una pelota en un bebé o una caja en un auto proyecta su mundo afectivo sobre los objetos y, al hacerlo, da forma y sentido a sus emociones. Este proceso es catártico e integrador, porque el niño aprende a contener su impulso, a escuchar al otro, a narrar lo que siente y a crear con otros significados compartidos. En este sentido,

el juego simbólico no solo es mediador del desarrollo afectivo; es también transformador del vínculo social (Delgado Linares, 2011).

Uno de los aportes más significativos del juego simbólico en el desarrollo afectivo-social es que favorece la construcción de la identidad y la empatía. Cuando el niño juega, ensaya distintos roles, explora figuras adultas, encarna seres reales o fantásticos, lo que le permite integrar aspectos diversos de sí mismo y del entorno. Durante este proceso, reconoce sus emociones y las elabora simbólicamente; se identifica y desidentifica con personajes; explora la alteridad desde un lugar seguro y creativo; y construye vínculos afectivos con pares a través del juego compartido. La identidad no se forma en aislamiento, se construye en el vínculo y en el juego simbólico. Esa relación se expresa con libertad, sin temor a la corrección, lo que promueve un desarrollo emocional auténtico y respetuoso de la subjetividad infantil (Delgado Linares, 2011).

El juego simbólico también cumple una función reguladora, pues ayuda al niño a canalizar emociones intensas, a procesar experiencias complejas y a modular su conducta. En este proceso, el adulto cumple un rol fundamental como facilitador y figura de apego; no se trata de que intervenga en el juego, sino de que sostenga el espacio y ofrezca una presencia disponible, segura y empática. Cuando el adulto comprende que el juego simbólico es una vía de expresión emocional, puede leer lo que el niño expresa sin necesidad de interrumpirlo. Así, el juego se convierte en una herramienta de comunicación emocional no directa, pero profundamente significativa. Este tipo de vínculo permite que el niño se sienta libre para crear y expresar, integre sus emociones sin temor a ser juzgado, confíe en el adulto como apoyo emocional y desarrolle seguridad interna a través del reconocimiento externo (Delgado Linares, 2011).

Si bien el juego simbólico es una actividad individual o individualizada, en muchos casos, en el entorno educativo, se transforma en una actividad compartida, donde el niño no solo representa para sí mismo; sino también, en diálogo con los otros. Este compartir simbólico es profundamente socializador: se negocian roles, se alternan acciones, se reconocen emociones ajenas y se construyen reglas implícitas. El niño que juega simbólicamente con otros aprende a coordinar su mundo interno con el externo, a respetar turnos, a ceder protagonismo y escuchar, a vincularse desde la creación y no desde la competencia, a identificar emociones ajenas y a responder empáticamente. De esta forma,

el juego simbólico actúa como mediador del desarrollo social y enseña al niño que su mundo emocional puede ser compartido, respetado y comprendido (Venegas et al., 2018).

En suma, el juego simbólico es, en definitiva, un mediador central en el desarrollo afectivo-social de los niños en la etapa inicial; a través de él, representan, elaboran, transforman y comparten su mundo interno, y construyen sentido, vínculo e identidad en un escenario libre, seguro y cargado de significados. Desde la psicomotricidad y la pedagogía del vínculo, se reconoce que el juego simbólico no es una técnica ni una actividad dirigida; es una necesidad vital para crecer emocionalmente equilibrado y socialmente integrado. Promover este tipo de juego en la escuela inicial es un acto pedagógico y un acto profundamente humano y transformador (Venegas et al., 2018).

CAPÍTULO III:

APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN INICIAL

3.1. El rol del docente en la promoción del juego simbólico

El juego simbólico, entendido como una actividad espontánea en la que el niño representa, transforma y expresa su mundo interno, necesita de un entorno favorable para desarrollarse de manera plena y significativa. Este entorno no es únicamente físico o material; es fundamentalmente humano y afectivo. En este sentido, el docente en la educación inicial se convierte en una figura clave para posibilitar y sostener el juego simbólico como espacio de expresión, desarrollo emocional y construcción social. Sin embargo, su rol no se limita a observar ni a dirigir; implica una presencia activa pero no invasiva, una postura respetuosa y facilitadora que reconoce al niño como protagonista de su proceso de juego y crecimiento (Arnaiz Sánchez, 2000).

Desde la perspectiva psicomotriz, Arnaiz Sánchez (2000) y Aucouturier (2004) han planteado que el docente debe adoptar una actitud de disponibilidad interna, es decir, una disposición sensible y abierta que le permita captar los gestos, las emociones y los deseos del niño en su juego. No se trata de interpretar de forma rígida lo que el niño hace; sino, de comprender, desde la empatía y la presencia, lo que necesita expresar a través del cuerpo y de la simbolización. En este modelo, el docente es un mediador entre el niño y su mundo emocional, entre el gesto motor y el significado, entre la acción espontánea y la contención afectiva.

El espacio educativo debe estar organizado de forma que invite al juego simbólico, lo provoque y lo sostenga. El docente tiene la responsabilidad de crear un clima emocionalmente seguro, donde el niño pueda jugar sin miedo al juicio, al castigo o a la corrección constante. Este clima se construye a través de la mirada, de la actitud corporal, de la palabra justa y del respeto profundo por los tiempos y los ritmos individuales. El juego simbólico, por su carácter subjetivo y afectivo, requiere libertad para desarrollarse; sin embargo, esa libertad no es sinónimo de abandono o desinterés, sino que demanda un adulto presente que acompañe sin interferir y que ofrezca su contención sin apropiarse del juego (Aucouturier, 2004).

En la práctica pedagógica, el docente promotor del juego simbólico no propone roles ni dirige escenas; sino, observa con atención lo que emerge en el juego de los niños, sostiene los límites del espacio y del tiempo, y ofrece objetos y materiales que potencien la expresividad y la imaginación. Esta actitud respetuosa y flexible permite que los niños sientan que su mundo simbólico es válido, que sus representaciones son legítimas y que sus emociones, incluso las más intensas, pueden ser expresadas, transformadas y compartidas en el marco del juego. Por tanto, la presencia del docente también cumple una función estructurante en el plano emocional, su estabilidad, su coherencia y su implicación afectiva brindan al niño un sostén simbólico que permite que el juego se desarrolle con profundidad. Cuando el niño percibe que el adulto está disponible y atento, puede explorar su mundo interno con mayor libertad, sabiendo que hay una figura externa que sostiene la experiencia y lo acompaña en su proceso de elaboración. Esta presencia no debe ser directiva ni invasiva; sino, cálida, paciente y confiable (Arnaiz Sánchez, 2000).

Asimismo, el docente tiene un rol relevante en la observación y comprensión del contenido emocional del juego, a través del seguimiento cuidadoso de lo que los niños representan, de los roles que eligen, de los temas que reiteran, de los objetos que utilizan y de las interacciones que construyen. El adulto puede acceder a valiosa información sobre su estado emocional, sus vínculos familiares, sus necesidades simbólicas y sus avances en la construcción de su subjetividad. Esta observación no es evaluativa ni clasificadora; sino, interpretativa y comprensiva, orientada a acompañar el proceso de desarrollo desde una mirada integradora y respetuosa (Leone, 2004).

En síntesis, el rol del docente en la promoción del juego simbólico en la educación inicial implica una serie de dimensiones interrelacionadas: la creación de un ambiente seguro, la disposición empática para acompañar el juego, la capacidad de sostener el encuadre afectivo y espacial, y la sensibilidad para comprender las manifestaciones simbólicas de los niños; todo esto bajo una lógica que prioriza la libertad de expresión, la autenticidad del juego y el respeto por la construcción subjetiva infantil. Desde esta postura, el docente no enseña a jugar, sino que habilita el juego como espacio vital de desarrollo afectivo, social y cognitivo; en otras palabras, su rol es el de un adulto que, con su presencia acogedora, ayuda a que el niño se exprese plenamente, se descubra a sí mismo y construya lazos con los demás desde la potencia transformadora del juego simbólico (Leone, 2004).

3.2. Diseño de ambientes y materiales para el juego simbólico

El juego simbólico no ocurre en el vacío; para que se despliegue de manera auténtica, profunda y significativa en la infancia, requiere de un contexto cuidadosamente pensado. No se trata únicamente de ofrecer juguetes o dejar “tiempo libre”; sino, de construir ambientes pedagógicos que inviten a la expresión simbólica, que contengan emocionalmente al niño y que propicien la imaginación, la exploración y el vínculo. El espacio físico y los materiales deben ser considerados como elementos activos del proceso de simbolización y, por tanto, como mediadores entre el cuerpo, la emoción y la representación (Balanta Cobo y Peñaranda Saavedra, 2016).

Los ambientes que promueven el juego simbólico deben caracterizarse, ante todo, por su flexibilidad y apertura. El niño necesita espacios que no estén estructurados ni saturados de estímulos, sino que le permitan reconfigurar, transformar y significar lo que lo rodea. Un espacio excesivamente decorado o rígido en su disposición puede limitar la posibilidad de invención; por el contrario, un entorno pensado para ser interpretado y habitado simbólicamente favorece que el niño pueda proyectar sus vivencias internas y construir nuevas realidades a través del juego (Balanta Cobo y Peñaranda Saavedra, 2016).

Es esencial que el ambiente transmita seguridad emocional y física, y que sea una invitación constante al movimiento, al descubrimiento y a la creación. Esto no implica desorden ni caos; denota una organización sutil y deliberada que respete el ritmo del niño y abra múltiples posibilidades de acción: espacios con zonas delimitadas, pero no cerradas, con objetos variados, pero no temáticos, y con materiales simples, pero sugerentes. Estos lugares son ideales para que el niño se sienta libre y contenido. La aparente neutralidad del espacio no es falta de intención; es una decisión pedagógica que favorece la autonomía simbólica y expresiva del niño (Navarro Ariza et al., 2022).

En cuanto a los materiales, deben seleccionarse bajo el criterio de su capacidad de transformación simbólica. No se trata de ofrecer objetos con una función única o demasiado definida, como juguetes electrónicos con una única acción; sino, de favorecer aquellos que el niño pueda resignificar, manipular y convertir en múltiples elementos dentro del juego: cajas que pueden ser casas, vehículos o escondites; telas que se transforman en capas, disfraces o mantas; bloques que pueden ser muebles, animales o estructuras; y utensilios de cocina que simulan ser instrumentos médicos. Todo ello forma parte de un repertorio

simbólico que el niño adapta según sus necesidades y deseos del momento (Navarro Ariza et al., 2022).

Calmels (2018) destacó que el objeto, en el juego simbólico, no es importante por su valor material; sino, por su potencial de evocación y de narración corporal. El niño no necesita un objeto sofisticado para jugar, requiere un objeto que pueda convertir en lo que desee. En palabras del autor, el objeto deja de ser “lo que es” para convertirse en “lo que representa”. Esta capacidad de representación simbólica es lo que activa la creatividad y la subjetividad del niño; por ello, los objetos no estructurados (maderas, telas, sogas, pelotas blandas o materiales de desecho limpios) resultan sumamente poderosos.

Asimismo, Bareiro (2007) destacó la importancia del espacio compartido en el desarrollo del juego. No solo es el ambiente individual lo que cuenta; sino, el modo en que el espacio propicia encuentros, intercambios y representaciones conjuntas. En este sentido, disponer el aula o el salón de actividades con zonas diferenciadas, por ejemplo, una zona de construcción, otra de dramatización, otra de lectura simbólica o refugio, permite al niño elegir, según su estado emocional, pero también relacionarse con otros en torno a códigos comunes. En consecuencia, no se genera simplemente la presencia simultánea de varios niños jugando; se produce una “coconstrucción” simbólica del entorno y de los vínculos.

El docente, en este contexto, debe adoptar una actitud sensible para observar cómo el niño usa el espacio y los materiales, intervenir si es necesario para garantizar el cuidado mutuo o el respeto por los objetos, pero, sobre todo, impulsar la apropiación del entorno por parte de los niños. No se busca imponer usos; sino, acompañar la exploración libre y significativa. La forma en la que el niño transforma un rincón, combina objetos o reorganiza una secuencia de juego dice mucho sobre su mundo interno y sus necesidades de simbolización. Asimismo, la estética del espacio es relevante; por ejemplo, un ambiente bello, ordenado, cuidado y cálido transmite al niño el mensaje de que su juego es valioso y respetado. No se trata de lujos ni de decoraciones excesivas; sino, de cuidar los detalles que invitan a habitar el espacio con bienestar y sentido. Los colores suaves, la luz natural, la presencia de materiales nobles y la ausencia de estridencias favorecen una atmósfera tranquila y abierta a la imaginación (Calmels, 2018).

En definitiva, el diseño de ambientes y la selección de materiales para el juego simbólico en la educación inicial no es una tarea secundaria ni meramente estética; es una acción pedagógica intencionada, ética y afectiva. Crear condiciones para que el juego simbólico emerja es generar las condiciones para que el niño exprese, narre, transforme y comparta su mundo interno, y es facilitar el desarrollo emocional, la construcción de vínculos, la afirmación de la identidad y el ejercicio de la creatividad. En estos espacios, los objetos ya no son simples cosas; son puentes hacia la expresión, el vínculo y el aprendizaje profundo.

3.3. El juego simbólico en la rutina diaria del aula inicial

Incorporar el juego simbólico a la rutina diaria del aula inicial es posible y representa una de las vías más eficaces para integrar el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño en su experiencia escolar. A diferencia de la visión tradicional que reserva el juego a momentos específicos, limitados y a veces secundarios dentro del horario escolar, una concepción pedagógica, basada en la psicomotricidad y en la centralidad del juego simbólico, propone que este forme parte de la estructura cotidiana del aula, no como actividad aislada; sino, como eje transversal de los aprendizajes. Para ello, es necesario transformar la manera en que se concibe el tiempo y el espacio en la escuela inicial. El juego simbólico se activa cuando el docente lo propone y cuando el niño se siente emocionalmente habilitado, corporalmente dispuesto y libre para imaginar, crear y representar. Por tal motivo, más que designar un único momento de juego, se trata de configurar un ambiente y una rutina diaria que permitan su emergencia constante, de forma espontánea o estructurada, pero siempre significativa (Calmels, 2018).

Los aportes de Bareiro (2017) ayudan a comprender cómo la integración del juego simbólico en el aula implica reconocerlo como forma legítima de expresión y conocimiento infantil. Asimismo, el autor resaltó que el niño no juega para descansar del aprendizaje, pues aprende jugando. El juego simbólico no se opone a lo académico ni es periférico al currículo; es un medio privilegiado mediante el cual los niños comprenden el mundo, procesan emociones, construyen vínculos y desarrollan habilidades sociales fundamentales. Por ello, la rutina del aula debería construirse de forma que incluya espacios de dramatización libre, de exploración de roles, de recreación de situaciones familiares y sociales, así como momentos de diálogo y reflexión posteriores al juego.

Desde la perspectiva de la psicomotricidad educativa, abordada por Calmels (2018) y Arnaiz Sánchez (2000), el juego simbólico forma parte de un enfoque integral del desarrollo infantil que entiende al niño como un ser en constante construcción, en donde el cuerpo, el movimiento y el vínculo afectivo son pilares fundamentales. En este sentido, la rutina diaria debe incluir momentos que favorezcan la expresión corporal libre, la interacción con materiales polivalentes y la posibilidad de que cada niño represente, de manera espontánea o sugerida, sus vivencias internas. Estas rutinas deben ser estables y no rígidas, y organizadas, pero abiertas a la improvisación y al deseo del niño. El tiempo del juego simbólico necesita una cadencia propia, que respete los ritmos individuales y colectivos, y que no lo interrumpa bruscamente en nombre de la “productividad” escolar.

Integrar el juego simbólico a la vida cotidiana del aula significa también repensar el rol del adulto. El docente ya no es solo el planificador de actividades; es el facilitador del espacio simbólico, el lector sensible de las representaciones infantiles y el sostén emocional que permite que esas representaciones emerjan con seguridad. Esto implica una actitud constante de escucha, de observación empática y de respeto profundo por la subjetividad de cada niño. El docente no guía el juego desde la lógica del control, sino que lo acompaña desde la confianza, y brinda límites claros y habilitantes.

Por ejemplo, en momentos como la bienvenida matutina, el juego puede aparecer a través de canciones que incorporan gestos simbólicos o de saludos dramatizados que evocan situaciones del entorno familiar o social. Durante las actividades de grupo, el docente puede proponer escenarios abiertos donde los niños representen escenas cotidianas, como una tienda, una casa, una estación de bomberos o una consulta médica, para propiciar el desarrollo de la imaginación y también la práctica de turnos, el diálogo, la escucha activa y la resolución de conflictos. Incluso, durante la merienda o el momento del aseo, surgen representaciones simbólicas que deben ser acogidas como expresiones válidas de aprendizaje (Calmels, 2018).

La rutina del aula puede incluir espacios específicos de psicomotricidad, donde los niños exploren sus posibilidades corporales en relación con objetos, otros cuerpos y el espacio; allí, los momentos de juego simbólico pueden emerger con fuerza: una tela se convierte en capa, un túnel en escondite, un cojín en un bebé o en una nave espacial. En estos contextos, el juego se vuelve un lenguaje corporal y emocional, donde lo que no se

puede expresar con palabras encuentra su cauce en la acción, el gesto y la mirada. Un aspecto clave en la integración del juego simbólico en la rutina escolar es la continuidad, no se trata de permitirlo solo cuando “queda tiempo”; sino, de garantizar que todos los días existan momentos, espacios y condiciones que lo favorezcan. Esto exige planificación, pero también sensibilidad y flexibilidad por parte del adulto, es decir, debe reconocer cuándo un grupo necesita más tiempo de juego, cuándo una escena simbólica debe continuar o cuándo un niño necesita jugar en soledad para procesar algo que lo afecta emocionalmente.

En conclusión, hacer del juego simbólico una parte constitutiva de la rutina diaria en el aula inicial es una apuesta pedagógica profunda que coloca al niño en el centro del proceso educativo. Significa reconocer que el juego no es una interrupción del aprendizaje; sino, su motor más potente. La ficción no es evasión, es construcción de sentido; y la representación no es juego vacío, es una forma de habitar el mundo con creatividad, sensibilidad y conciencia del otro. Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un lugar de vida, y la rutina, en un escenario donde los niños pueden ser, sentir, imaginar y crecer juntos a través del poder del juego simbólico.

3.4. Evaluación de las habilidades sociales mediante el juego simbólico

Evaluar las habilidades sociales en la etapa inicial es una tarea compleja que exige un enfoque sensible, integral y respetuoso del proceso de desarrollo infantil. A diferencia de las evaluaciones tradicionales centradas en resultados cuantificables o conductas observables desde una lógica adultocéntrica, la evaluación, a través del juego simbólico, se sustenta en la comprensión de que el juego es una forma privilegiada de expresión emocional y social, en el que se manifiestan aspectos profundos del modo de vinculación del niño con los demás y con su propio mundo interno. Desde esta perspectiva, la evaluación no debe entenderse como un acto de medición estática; sino, como un proceso de interpretación continua. El docente que observa el juego simbólico de un niño no pretende “calificar” su conducta; busca comprender sus formas de vinculación, de empatía, de resolución de conflictos, de expresión afectiva y de construcción de normas sociales. Esta evaluación se produce en la vivencia misma del juego, no como un momento aislado; sino, como parte del acompañamiento diario y respetuoso del desarrollo del niño (Aucouturier, 2004).

Aucouturier (2004) explicó que, en el juego simbólico, se revelan con claridad las estructuras profundas del yo y los modos en que el niño organiza su experiencia emocional

y su relación con el otro. Cuando un niño asume roles, organiza escenas o interactúa con pares dentro del juego, expone de forma espontánea su capacidad para escuchar, negociar, empatizar, cooperar o liderar las dimensiones que componen el núcleo de las habilidades sociales, las cuales se evidencian a través de la actitud lúdica, el uso del espacio, el manejo del cuerpo y la calidad del vínculo que establece con sus compañeros de juego, y no mediante una respuesta verbal directa. En este sentido, la observación atenta del juego simbólico ofrece una herramienta poderosa para evaluar de manera cualitativa aspectos como la iniciativa social, la tolerancia a la frustración, la capacidad de esperar turnos, el respeto por las reglas, la disposición a colaborar y la habilidad para resolver conflictos sin recurrir a la agresión. Se trata de reconocer el proceso individual y el momento evolutivo de cada niño y no de buscar conductas ideales ni imponer criterios normativos.

Desde la psicomotricidad educativa, Arnaiz Sánchez (2000) planteó que el juego libre, en el espacio psicomotor, es un lugar privilegiado para la evaluación formativa de las habilidades sociales. Allí, sin imposición de reglas externas y bajo la presencia afectiva de un adulto disponible, los niños se expresan con autenticidad. En este contexto, la observación del docente se convierte en una herramienta diagnóstica sutil, donde cada gesto, interacción y elección de rol u objeto brinda información valiosa sobre cómo el niño percibe y se relaciona con su entorno. Este tipo de evaluación requiere una actitud de escucha activa y una mirada profunda que trascienda lo visible y capte las intenciones y significados subyacentes de la acción lúdica (Aucouturier, 2004).

Por ejemplo, cuando un niño elige jugar a ser maestro y organiza un grupo de pares, podemos inferir una disposición hacia el liderazgo, pero también una forma de representar figuras de autoridad con las que convive. Si en esa escena es capaz de negociar, ceder espacio, contener a sus compañeros o compartir el protagonismo, estamos frente a manifestaciones claras de habilidades sociales desarrolladas; por el contrario, si el niño impone, excluye o ignora a los demás, es posible que necesite acompañamiento en la construcción de vínculos horizontales y cooperativos. En este caso, la evaluación no es un juicio; sino, una lectura que permite intervenir pedagógicamente para facilitar el desarrollo emocional y social del niño (Arnaiz Sánchez, 2000).

Además, el juego simbólico permite identificar formas sutiles de expresión emocional vinculadas a la historia personal del niño. Algunos temas recurrentes en el juego,

como la enfermedad, la separación, el conflicto o la pérdida, pueden indicar necesidades afectivas que requieren atención. En estos casos, la evaluación no se centra únicamente en la habilidad social observable; sino, en el contexto simbólico desde el cual esa habilidad se está construyendo o aún necesita ser desarrollada; de esta manera, la práctica evaluativa se convierte en un acto de comprensión profunda de la subjetividad infantil. Otro elemento clave es que esta evaluación requiere sistematicidad y registro; observar el juego simbólico de forma continua, tomar notas cualitativas, compartir impresiones con otros docentes, contrastar observaciones a lo largo del tiempo y dialogar con las familias ayuda a construir una mirada más rica y contextualizada sobre el niño. No basta con observar un momento puntual, se trata de acompañar el proceso, identificar cambios, reconocer avances e intervenir con sentido pedagógico cuando se detectan dificultades o bloqueos en el desarrollo social (Arnaiz Sánchez, 2000).

En síntesis, evaluar las habilidades sociales mediante el juego simbólico en el aula inicial implica adoptar un enfoque comprensivo, relacional y emocionalmente respetuoso; es reconocer que el niño expresa quién es y cómo se siente a través del juego y que, en ese espacio libre y espontáneo, se revelan las formas más auténticas de vinculación con el otro. Esta evaluación orienta y no clasifica; acompaña y no jerarquiza; no interrumpe el juego, sino que lo convierte en una fuente de conocimiento profundo sobre el desarrollo infantil. En última instancia, evaluar desde el juego simbólico es un acto de escucha amorosa y pedagógica; una oportunidad para fortalecer los vínculos y enriquecer las experiencias escolares desde el respeto por la subjetividad y la creatividad del niño.

3.5. Propuestas metodológicas desde la práctica psicomotriz y el juego libre

Las propuestas metodológicas, orientadas al juego simbólico en la educación inicial, adquieren una dimensión especial cuando se articulan con la práctica psicomotriz y el juego libre como ejes centrales del desarrollo. Más allá de su valor lúdico, estas prácticas se sostienen en una comprensión profunda del niño como sujeto de deseo, movimiento y simbolización, que necesita espacios y tiempos adecuados para desplegar su expresividad corporal y emocional de manera autónoma. Desde esta perspectiva, lo metodológico no es una simple organización de actividades; sino, una actitud pedagógica coherente que valora el cuerpo, el juego y el vínculo como pilares del aprendizaje (Calmels 2018).

La práctica psicomotriz, según Aucouturier (2004), propone una intervención basada en la creación de un espacio seguro, libre y simbólicamente nutritivo, donde el niño pueda actuar, moverse, jugar y pensar desde su cuerpo. En este enfoque, el juego no es inducido ni dirigido; sino, acompañado y sostenido por un adulto emocionalmente presente que confía en la capacidad del niño para estructurar su mundo interno a través de la acción. Esta metodología parte de la idea de que el infante necesita transformar sus emociones y fantasías inconscientes en imágenes y acciones concretas, lo que ocurre, en gran parte, durante el juego libre; de esta forma, se convierte en una vía privilegiada para la maduración afectiva y la socialización.

El estudio de Rodríguez Ribas (2013) complementó esta visión al destacar la importancia de favorecer el retorno a una actividad motriz espontánea, es decir, a una forma de expresión que no esté constreñida por fines utilitarios ni por objetivos pedagógicos rígidos. En este sentido, las propuestas metodológicas deben posibilitar que los niños se apropien del espacio y del tiempo a su manera, que elijan con qué objetos interactuar, cómo relacionarse con los otros, cuándo jugar solos o en grupo, y qué roles asumir en su mundo imaginario. Entonces, la propuesta metodológica no reside en organizar juegos prefabricados; sino, en generar las condiciones para que emerja el deseo de jugar, sin que el adulto interrumpa, condicione o limite la espontaneidad simbólica del niño.

Calmels (2018), por su parte, sostuvo que todo el cuerpo participa del acto de jugar y que cada objeto puede ser resignificado en función de las necesidades simbólicas del niño. Su propuesta metodológica se basa en una profunda observación de la acción corporal, entendida como vehículo de expresión simbólica; desde esta óptica, el juego libre permite que el niño transforme objetos simples en significantes múltiples y que su cuerpo ocupe el espacio de manera inventiva, mediante la representación de situaciones que le permitan ordenar el mundo, reconocerse a sí mismo y elaborar sus vínculos con los demás.

A nivel práctico, una metodología basada en la práctica psicomotriz y el juego libre puede estructurarse en sesiones con una secuencia clara, pero abierta. Generalmente, estas sesiones comienzan con un tiempo de acogida, donde el adulto establece el encuadre afectivo y espacial; luego se da paso a un tiempo de juego libre en un espacio con materiales no estructurados (colchonetas, bloques, telas, sogas, pelotas blandas, cajas, etc.), donde los niños pueden explorar, crear escenas, representar roles o simplemente moverse con libertad.

Durante esta fase, el adulto observa atentamente, interviene solo cuando es necesario para cuidar la integridad del grupo o contener emocionalmente a algún niño, y registra lo que sucede en el plano simbólico y relacional (Calmels 2018).

Posteriormente, puede incorporarse un momento de ritual de cierre que invita a los niños a volver al aquí y ahora, a través de una canción, una historia compartida o una conversación grupal. Este momento de cierre es importante porque favorece la simbolización de lo vivido, ayuda a elaborar lo que ha sucedido en el juego, y da continuidad a los procesos que se hilan sesión tras sesión. La repetición estructurada de este encuadre permite al niño confiar en el espacio, anticipar lo que sucederá y desarrollar un sentimiento de seguridad que facilita su apertura emocional. Estas propuestas metodológicas no están orientadas a evaluar productos concretos ni aprendizajes académicos inmediatos; tienen el foco puesto en el proceso, en el desarrollo integral del niño, en la consolidación de sus habilidades emocionales y sociales, y en la posibilidad de que el juego simbólico funcione como canal de comunicación auténtico entre su mundo interno y el entorno. Al jugar libremente, el niño expresa angustias, elabora conflictos, afirma su identidad y construye vínculos; todo dentro de un contexto educativo donde el adulto sostiene, cuida y confía (Calmels 2018).

En suma, las metodologías que integran la práctica psicomotriz y el juego libre en la educación inicial no solo son coherentes con los principios del desarrollo infantil, sino que ofrecen un marco potente para fortalecer las habilidades sociales desde la autenticidad, la libertad expresiva y la contención emocional. Lejos de instrumentalizar el juego con fines utilitarios, estas propuestas metodológicas reconocen el valor del juego en sí mismo, como un acto vital, creador y profundamente humano, donde el niño se construye como sujeto en relación con los otros y consigo mismo (Calmels 2018).

CONCLUSIONES

1. El juego simbólico representa una etapa relevante en el desarrollo infantil, ya que permite al niño exteriorizar su mundo interno, interpretar la realidad y construir sentido a través de la representación. Es relevante mencionar que no aparece de forma aislada; sino, surge como resultado de un proceso evolutivo que involucra aspectos cognitivos, emocionales, corporales y sociales. Al jugar simbólicamente, el niño organiza su pensamiento, recrea experiencias significativas y establece vínculos con su entorno, utiliza el cuerpo y los objetos como medios expresivos fundamentales, y, en consecuencia, constituye una base sólida para la comprensión del desarrollo integral durante la infancia.
2. El juego simbólico actúa como un escenario privilegiado para la adquisición y el fortalecimiento de las habilidades sociales en la infancia. A través de la interacción lúdica con otros niños, se generan oportunidades para compartir, cooperar, negociar y construir relaciones basadas en la empatía y el respeto. Además, el juego de ficción favorece la comprensión de normas sociales y la práctica de roles diversos, lo cual contribuye a una socialización más profunda y significativa. Las experiencias simbólicas dentro del juego permiten que el niño desarrolle su capacidad de ponerse en el lugar del otro, expresar emociones de forma adecuada y resolver conflictos de manera creativa.
3. La incorporación del juego simbólico en las prácticas educativas cotidianas de la etapa inicial es esencial para promover aprendizajes auténticos y emocionalmente significativos, diseñar espacios abiertos, seguros y estimulantes, y establecer rutinas que valoren el juego como parte central del proceso educativo. Asimismo, permite que los niños expresen su subjetividad, fortalezcan sus vínculos y exploren el entorno con libertad. Sumado a ello, el juego libre y el acompañamiento respetuoso del adulto facilita la observación y evaluación de las habilidades sociales, sin necesidad de interrumpir o condicionar la espontaneidad del niño. Estas prácticas metodológicas consolidan una educación centrada en el desarrollo integral que respeta los ritmos individuales y es promotora del bienestar emocional.

4. El juego simbólico es una herramienta fundamental en la construcción de las habilidades sociales durante la educación inicial, ya que permite al niño representarse a sí mismo y a los otros desde la ficción, la creatividad y la emoción. Su integración en la rutina escolar no solo favorece el aprendizaje, sino que también fortalece la autonomía, el vínculo con los pares y la expresión emocional. Además, este tipo de juego brinda un entorno de libertad simbólica donde se ensayan normas, se exploran roles y se construyen relaciones, lo cual enriquece profundamente el desarrollo social del niño. Por tanto, fomentar y acompañar el juego simbólico en la escuela es una apuesta educativa que reconoce al niño como un ser activo, sensible y capaz de construir sentido a través del juego.

REFERENCIAS

- Anaya Nieto, D. (2022). Aprendizaje en la infancia. En J. C. Pérez-González y E. Expósito-Casas (Eds.), *Aprendizaje y Desarrollo en la Infancia* (pp. 21-32). Editorial Sanz y Torres.
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Humanitas. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/ander-egg-ezequiel-introduccion-a-las-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). La práctica psicomotriz. Una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (0), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750288>
- Aucouturier, B. (2004). *Actuar, jugar, pensar: Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica* (2ª ed.). Editorial Graó.
- Balanta Cobo, P. y Peñaranda Saavedra, Á. M. (2016). *Entornos y ambientes para jugar, disfrutar y aprender: Orientaciones para familias y cuidadores de niños y niñas*. Editorial Universidad del Rosario.
- Bareiro, J. (2017). Dos interpretaciones sobre el jugar y el juego, de Freud a Winnicott: ¿ruptura o continuidad?. *Ludicamente*, 6(12), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126310>
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (7ª ed.). Médica Panamericana. https://www.academia.edu/72511084/Psicolog%C3%ADa_del_Desarrollo_Infancia_y_adolescencia_Kathleen_Stassen_Berger
- Boorth Church, E. (2017). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: Llegar al corazón del aprendizaje* (1ª ed.). Narcea.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Delgado Linares, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. (1ª ed.). Ediciones Paraninfo. https://www.google.com.pe/books/edition/El_juego_infantil_y_su_metodolog%C3%ADa/sjidlGWM9_8C?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover
- Esteban, L. y Martín, M. L. (2016). Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (Coords.), *El juego en la primera infancia* (pp. 12-27). Octaedro. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/El->

juego-en-la-primera-infancia.pdf

- Garaigorobil, M. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (Coords.), *El juego en la primera infancia* (pp. 12-27). Octaedro. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/El-juego-en-la-primera-infancia.pdf>
- García Velázquez, A. y Llull Peñalba, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Editex.
- García-Fernández, J. M., Navas, L. y Lozano, M. (2013). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad auditiva. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 307-338). Editorial Club Universitario. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/12eff8c791bffe5ca2f3f813c17b2a2a0fc8daee.pdf>
- Gil Madrona, P. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2005). *Expresión corporal y educación infantil*. Wanceulen Editorial. https://books.google.com.pe/books?id=LSnoCgAAQBAJ&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Herrera Valeriano, A. de J., More Zeña, M. de F., Altamirano Delgado, L. I., Paredes López, L. R., Carbajal Cornejo, K. y Morante Becerra, L. M. (2023). *Del juego simbólico a la práctica del valor de respeto: una mirada desde la virtualidad*. Editorial Transdigital. <https://www.doi.org/10.56162/transdigitalb13>
- Leone, J. L. (2004). La kermesse: con el juego en la calle. En S. N. Itkin (Comp.), *El Juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo* (pp. 92-128). Novedades Educativas.
- Mir, V., Corominas, D. y Gómez, M. T. (1997). *Juegos de fantasía en los parques infantiles. Para niños y niñas a partir de 2 años*. Narcea. https://books.google.com.pe/books?id=Jx988XdHm20C&pg=PA13&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE Publicaciones. <https://mtcgam.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-afan-de-jugar.pdf>
- Navarro Ariza, T., González Gil, V., Quesada Felice, E. R. y Escalero Suz, O. (2022). Experiencias de aprendizaje en un centro de 0-3. En D. Madrid Vivar y M. del R. Pascual Lacal (Coords.), *Buenas prácticas en educación infantil* (pp. 56-66). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=859736>
- Palou Vicens, S. (2008). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas*. Graó. <https://books.google.es/books?id=PIKGhYM->

jxsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Feldman, R. D. (2005). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). McGraw Hill. <https://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Piñeiro, B. (2015). *Educación de las emociones en la primera infancia. Teoría y guía práctica para niños de 3 a 6 años*. Belén Piñeiro. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV315122022143226.pdf>
- Regidor, R. (2005). *Las capacidades del niño. Guía de Estimulación Temprana de 0 a 8 años*. Ediciones Palabra. <https://books.google.com.pe/books?id=eDAetJ06s4sC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Rodríguez Ribas, J. A. (2013). Regreso a la "actividad motriz espontánea". *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, 32, 9-12. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2013_32_9-12.pdf
- Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Sadurní i Brugué, M., Rostán Sánchez, C. y Serrat Sellabona, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Editorial UOC. https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/sadurni_-el-desarrollo-de-los-ninos-paso-a-paso-1.pdf
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas.
- Vásquez Neira, R. (2015). *El juego en la Educación Escolar*. Editorial Lulu.
- Venegas Rubiales, A. M., Venegas Rubiales, F. y García Ortega, M. d. P. (2018). *El juego infantil y su metodología*. IC Editorial.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño* (2ª ed.). Editorial Crítica.