

Investigación Monografía Sept2025- Influencia del Juego Simbólico en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Niños de 3a5años



Nombre del documento: Investigación Monografía Sept2025-Influencia del Juego Simbólico en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Niños de 3a5años.docx ID del documento: 4af657bf4f43daed1029aa46ca003a8d1bbfae9d Tamaño del documento original: 65,77 kB	Depositante: Silvia Acosta Fecha de depósito: 30/8/2025 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 30/8/2025	Número de palabras: 8928 Número de caracteres: 61.538
--	---	--

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.revistainvecom.org http://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (84 palabras)
2	doi.org El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral e... https://doi.org/10.70577/asce/1646.1668/2025 15 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (83 palabras)
3	repositorio.unprg.edu.pe https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequen... 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (75 palabras)
4	Documento de otro usuario #aa94e3 Viene de de otro grupo 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (68 palabras)
5	www.593dp.com Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacc... https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1671 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social ... https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
2	doi.org Frontiers Pretend play as the space for development of self-regulation:... https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (29 palabras)
3	revistaumanizales.cinde.org.co http://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (19 palabras)
4	doi.org Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento aca... https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (20 palabras)
5	link.springer.com The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Chil... https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-024-09884-z.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0002-5859-4334
2	https://orcid.org/0009-0009-0276-2002
3	https://orcid.org/0009-0008-4959-0132
4	https://orcid.org/0009-0006-6263-457
5	https://orcid.org/0009-0008-9617-0042

Puntos de interés

□ Bienvenidos al Repositorio ITS

01

repositorio.unprg.edu.pe

https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

INFLUENCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INFANTES DE TRES A CINCO AÑOS

INFLUENCE OF SYMBOLIC PLAY ON THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN CHILDREN AGED THREE TO FIVE YEARS

02

repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/84/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2821%29.pdf?sequence=1>

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller

03

Monografía Elisa, Beti, Vilma, Denisse.docx | Monografía Elisa, Beti, Vilma, Denisse

♥ Viene de de mi grupo

en Educación

Inicial

Autores

Camila Reategui del Águila

<https://orcid.org/0009-0002-5859-4334>

Carla Fabiola Tamariz Quispe

<https://orcid.org/0009-0009-0276-2002>

Daysi Angélica Muriel Lazo Irus

<https://orcid.org/0009-0008-4959-0132>

Jimena Ferreyros Fabbri

<https://orcid.org/0009-0006-6263-457>

Asesora

Silvia Rosario Acosta Patrón

<https://orcid.org/0009-0008-9617-0042>

Lima, agosto, 2025

[Captura de informe Compilatio]

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito de

04

Documento de otro usuario

♥ Viene de de otro grupo

analizar

05

repositorio.eespli.edu.pe

https://repositorio.eespli.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14457/171/1_TI_EDA_EL_JUEGO_SIMBOLICO_EN_LA_EDUCACION_INFANTIL.pdf?sequence=1

la

06

repositorio.unprg.edu.pe

https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

influencia del juego simbólico en el desarrollo de las habilidades

socioemocionales en niños de 3 a 5 años. Se delimita como campo de trabajo el entorno escolar de educación inicial durante sesiones centradas en el juego simbólico. Dicha modalidad lúdica viene a referir a la actividad en la que el niño, en interacción con otros, ya sean niños o docentes, asigna ciertos significados y roles a objetos o situaciones, actuando así dentro de su Zona de Desarrollo Próximo. En tal sentido, este tipo de juego impulsa el pensamiento simbólico, facilitando la creación de nuevas ideas en la mente y abriendo oportunidades a hacer visible su estado emocional. La metodología se basó en el análisis documental. El trabajo incluye tres capítulos que abordan el juego simbólico y el rol docente, desarrollan el marco de habilidades socioemocionales y analizan su relación. Las conclusiones evidencian que el juego simbólico fortalece la regulación emocional al expresar sus emociones y respetar turnos, mientras juegan a asumir roles, por ejemplo: si juegan al consultorio médico o a la clínica veterinaria, se puede fomentar la empatía al reconocer la emoción ajena, cuidar el trato, escuchar y respetar.

Palabras clave: habilidad socioemocional; etapa preescolar; juego simbólico; desarrollo temprano.

ABSTRACT

This research aims to analyze the influence of symbolic play on the development of socio-emotional skills in children aged 3 to 5 years. The scope is delimited to the early childhood school setting during sessions focused on symbolic play. This play modality refers to an activity in which the child, in interaction with others such as peers or teachers, assigns meanings and roles to objects or situations and thus acts within the Zone of Proximal Development. In this sense, this type of play fosters symbolic thinking, facilitates the generation of new ideas, and creates opportunities to make the child's emotional state visible. The methodology was based on documentary analysis. The work comprises three chapters that address symbolic play and the teacher's role, develop the framework of socio-emotional skills, and analyze their relationship. The conclusions highlight that symbolic play strengthens emotional regulation by allowing children to express their emotions and respect turn-taking. Through role-playing, such as playing doctor or veterinarian, empathy can be fostered as children recognize

others' emotions, care for others, listen, and show respect.

Keywords: socioemotional skill; preschool stage; symbolic play; early development.

ÍNDICE

RESUMEN3

ABSTRACT4

INTRODUCCIÓN7

CAPÍTULO I: JUEGO SIMBÓLICO EN EL NIVEL INICIAL10

1.1. Definición del juego simbólico10

1.2. Importancia del juego simbólico en el nivel inicial11

1.3. Beneficios del juego simbólico11

1.3.1. Desarrollo cognitivo12

1.3.2. Desarrollo del lenguaje13

1.3.3. Desarrollo personal y social14

1.3.4. Desarrollo emocional14

1.4. Principales teorías sobre el juego simbólico15

1.5. Rol del docente en el juego simbólico16

1.5.1. Rol de observador17

1.5.2. Rol de facilitador17

CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR19

2.1. Definición de habilidades socioemocionales19

2.2. Trascendencia de las habilidades socioemocionales en la educación inicial20

2.2.1. Regulación emocional20

2.2.2. Empatía21

2.2.3. Resolución de conflictos de manera constructiva21

2.3. Principales teorías sobre las habilidades socioemocionales22

CAPÍTULO III: INCIDENCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES24

3.1. El juego simbólico y la regulación emocional24

3.2. El juego simbólico y la empatía25

3.3. El juego simbólico y la resolución de conflictos de manera constructiva26

CONCLUSIONES28

REFERENCIAS29

INTRODUCCIÓN

La educación inicial se establece como la inversión más efectiva en el capital humano, puesto que, durante los primeros seis años, se configura el cerebro y se establecen las capacidades emocionales, cognitivas y motrices que condicionan el éxito profesional. A la par, asegura el derecho a una enseñanza de calidad desde el nacimiento e impulsa el desarrollo integral al incorporar, de modo activo, a la familia y a la comunidad (Ministerio de Educación [Minedu], 2024). En línea con lo anterior, el Currículo Nacional de la Educación Básica del 2016 ha otorgado un carácter prioritario al ciclo II (3 a 5 años), al reconocerlo como fase estratégica para la construcción de identidad, el aprendizaje de la convivencia y la regulación progresiva de las emociones y las habilidades que constituyen el pilar del desarrollo socioemocional y cognitivo futuro (Minedu, 2016).

Bajo ese marco, el juego ocupa un lugar privilegiado como medio natural de aprendizaje y expresión infantil. Particularmente, el juego simbólico faculta a los infantes para representar y asumir distintos personajes y escenarios, lo que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, y la capacidad para solucionar conflictos. En complemento con lo anterior, potencia la creatividad y el razonamiento abstracto, refuerza los procesos cognitivos, y mejora la coordinación y el control de movimientos (Herrera-Occ y Gonzales-Soto, 2023).

Dentro de este enfoque, este trabajo se sustenta en la observación de la práctica docente en el contexto educativo actual, donde las habilidades socioemocionales han comenzado a reconocerse como un componente esencial para el desarrollo integral; a pesar de que el sistema educativo peruano ha privilegiado históricamente el pensamiento racional en detrimento de la dimensión emocional, lo que ha limitado el potencial creativo y social de los niños.



Asimismo, al interactuar con entornos digitales en pantallas táctiles, los niños han dejado de participar en actividades de juego simbólico, lo que ha reducido las posibilidades de desplegar roles, negociar turnos e interpretar las expresiones de un interlocutor. Al sustituirse estas experiencias por respuestas inmediatas de la pantalla, se limita el contacto social auténtico y se empobrece el aprendizaje de habilidades fundamentales para la empatía y la autorregulación emocional.

Ante ello, se vuelve imprescindible entender el juego simbólico como un recurso pedagógico crucial para impulsar las habilidades socioemocionales durante la primera infancia, con especial énfasis en la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos; de forma que, mientras los niños juegan, escenifican sus ideas y pensamientos, gestionan sus emociones, y fortalecen su empatía y confianza en sí mismos y en los demás. Cabe señalar que este trabajo se circunscribe al nivel inicial con niños de 3 a 5 años y se centra en la influencia del juego simbólico en las habilidades socioemocionales: la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos de manera constructiva.

Por otro lado, se establecen como premisas que el juego simbólico implica representar y asumir distintos roles, y surge de manera espontánea en los niños, aunque puede enriquecerse mediante el acompañamiento del docente, cuya influencia se considera una contribución al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Así también, se reconoce que el análisis es de carácter documental y se limita a contextos escolares con niños de 3 a 5 años. Se entiende que dichas habilidades incluyen la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos de manera constructiva. En este marco, la pregunta de investigación que se busca responder es: ¿De qué manera el juego simbólico influye en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 3 a 5 años?

En esa línea, el objetivo general de esta monografía es analizar la incidencia del juego simbólico sobre el desarrollo progresivo de las habilidades socioemocionales en infantes de 3 a 5 años. Además, los objetivos específicos son los siguientes: describir qué es el juego simbólico en el nivel inicial; establecer el significado del desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales en la primera infancia; y evaluar la vinculación entre el juego simbólico y el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales de infantes de tres a cinco años. La estructura del documento se organiza en tres capítulos. El primer capítulo aborda la definición del juego simbólico en el nivel inicial, su importancia, los beneficios que aporta al desarrollo cognitivo, del lenguaje, personal, social y emocional, además de las principales teorías que lo sustentan y el rol del docente como observador y facilitador. El segundo capítulo examina la definición e importancia de las habilidades socioemocionales en el nivel inicial, detalla sus características en cuanto a regulación emocional, empatía y resolución constructiva de conflictos, y presenta las teorías que las explican. El tercer capítulo analiza la influencia del juego simbólico en el desarrollo de dichas habilidades en niños de 3 a 5 años, considerando la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos de manera constructiva ante juegos concretos. Finalmente, se incluyen las conclusiones que sintetizan los hallazgos principales.

CAPÍTULO I:

EL JUEGO SIMBÓLICO EN EL NIVEL INICIAL

En este capítulo se desarrolla la revisión de las principales definiciones del juego simbólico en el nivel inicial. Luego se analizan su importancia y sus beneficios en el desarrollo cognitivo de los niños, la adquisición del lenguaje, la consolidación de las habilidades personales y sociales, así como en la regulación emocional. Posteriormente, se presentan las teorías relevantes que sustentan su estudio y se examina el rol del docente como observador y facilitador de actividades lúdicas y dramáticas que promueven el aprendizaje.

1.1. Definición del juego simbólico

Bodrova y Leong (2015) definieron el juego simbólico como una actividad en la que los niños construyen situaciones imaginarias, asumen y sostienen roles, realizan acciones fingidas diferenciadas de las reales, y se rigen por reglas vinculadas a esos roles; para ello, emplean objetos y gestos como sustitutos con significado representativo y coordinan con sus pares

mediante una comunicación propia del juego que preserva la coherencia de la situación representada.

Por su parte, Berk y Meyers (2013) señalaron que el juego simbólico es una modalidad de juego de ficción que emerge en la primera infancia y se despliega en la etapa preescolar, como escenas sociodramáticas con coordinación de roles, donde los niños utilizan su imaginación y objetos sustitutos para representar situaciones y actuar conforme a las reglas sociales del rol asumido. De esta forma, se separa el símbolo y la realidad, se moviliza el lenguaje para guiar su conducta y se demanda atención sostenida, control de impulsos, planificación y cooperación, con efectos directos en la autorregulación y otras funciones ejecutivas.



Ante lo expuesto anteriormente, el juego simbólico puede entenderse como una forma de actividad lúdica en la que los niños, a través de la imaginación y la representación, recrean situaciones de la vida real o ficticia, asumen distintos roles y actúan en coherencia con las reglas que dichos roles implican. En este proceso, utilizan objetos y gestos con un valor representativo distinto al real, coordinan con sus pares mediante el lenguaje y la interacción, y desarrollan escenas que demandan planificación, control de impulsos, cooperación y sostenimiento de la atención.

A nivel formativo, el juego simbólico es reconocido como un medio eficaz para promover el aprendizaje y fortalecer habilidades socioemocionales y cognitivas; de modo que se potencia en los infantes la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva, así como la autorregulación, la sintonía emocional y la imaginación.

A modo de conclusión, el juego simbólico viene a ser una actividad lúdica propia del ámbito infantil que recurre a la representación mental y a la imaginación. Esto con el fin de crear y transformar la realidad mediante símbolos. Como han señalado diversos investigadores, es una actividad central en la infancia que permite la construcción de significados a partir de la imaginación y la interacción con el entorno.

1.2. Importancia del juego simbólico en el nivel inicial

El juego simbólico representa una estrategia pedagógica transcendental en la educación inicial, pues favorece el desarrollo integral de los niños al integrar dimensiones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motrices. Bajo tal perspectiva, estudios enfocados en el Perú han verificado que implementar de modo sistemático el juego simbólico mejora habilidades de planificación, memoria de trabajo y solución de dificultades en los infantes (Paliza Arellano et al., 2025).

Aunado a lo anterior, en el ciclo II, el juego simbólico sirve como escenario clave para el ensayo de roles y el acuerdo de significados. Concretamente, en este rango etario, la representación de escenas cotidianas con muñecos y objetos convierte el aula en un espacio de exploración lingüística y social que fomenta la fluidez verbal, la regulación emocional y la cooperación (Salas, 2014).

1.3. Beneficios del juego simbólico

El juego simbólico, además de constituir una actividad lúdica central en la infancia, aporta múltiples beneficios para el desarrollo integral de los niños. En concreto, este tipo de juego brinda a los niños la oportunidad de convertir sus experiencias en representaciones simbólicas. Esto les faculta a procesar y resignificar vivencias del día a día de un modo creativo (Wieder, 2017). De modo que la asunción de roles tales como el médico, el padre o el superhéroe les permiten reorganizar experiencias y expresar emociones que son difíciles de poder verbalizar.

En relación con lo mencionado previamente, Elkind (2007) aseveró que el juego simbólico posibilita a los infantes a la exploración de situaciones complicadas bajo ciertas condiciones controladas, favoreciendo la regulación emocional y la resiliencia. Para infantes de 3 a 5 años, se consideran desafiantes aquellas escenas imaginarias que reproducen conflictos, miedos o experiencias complejas del entorno, como asistir al médico o afrontar la separación de un cuidador. Por ejemplo, un niño que ha vivido un cambio importante, como el nacimiento de un hermano, puede recrear esta experiencia en su juego para darle sentido personal y encontrar un lugar seguro donde expresar sus inquietudes o curiosidades.

En vista de lo expuesto, a continuación, se presenta una clasificación con mayor nivel de detalle sobre los beneficios resaltantes del juego simbólico, los cuales comprenden el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo personal y social, así como el desarrollo emocional.

1.3.1. Desarrollo cognitivo

El juego simbólico constituye un espacio esencial para la estimulación de la imaginación y la creatividad en los niños. Específicamente, este tipo de juego refleja un proceso cognitivo altamente enriquecedor. Este acto de transformación no se limita a una simple asignación de roles; en realidad, involucra contenidos que el niño aún no puede procesar del todo por su bajo nivel de abstracción; por ello, necesitan reinterpretar y reconfigurar las propiedades de los objetos en función de sus necesidades creativas (Bodrova y Leong, 2015).



Incluso un objetivo sencillo como un palo puede reconfigurarse como una varita, avión o espada de acuerdo a la narrativa elaborada, lo que muestra la posibilidad de desprenderlo de su función original para situarlo en un contexto simbólico distinto.

En ese sentido, esta dinámica potencia la flexibilidad cognitiva al habilitar alternativas de uso e interpretación de hechos cotidianos. Además, fortalece la simbolización, que sustenta el desarrollo del lenguaje, la solución de problemas y la imaginación.

También dicha práctica incentiva un aprendizaje activo y experiencial en el que los infantes no solo interactúan con los objetos, sino que diseñan contextos para conectar con su entorno y con su historia personal. De este modo, la transformación de un objeto cotidiano en un elemento pleno de significados actúa como puente entre la imaginación y el aprendizaje (Bodrova y Leong, 2015).

Por su parte, Bredikyte y Brandisaukiene (2023) señalaron que el juego simbólico representa un espacio privilegiado para el desarrollo de la autorregulación, la cual es una función cognitiva central en la infancia. Al representar y sostener roles, los niños no solo siguen reglas externas, controlan impulsos, regulan emociones y coordinan acciones con sus pares; sino también, ponen en marcha su memoria para evocar experiencias y escenas de la vida cotidiana que luego incorporan de manera casi automática en la dinámica del juego. Estas interacciones les permiten mantener el guion, recordar acuerdos en tiempo real y dar continuidad a la situación representada. Asimismo, la flexibilidad cognitiva contribuye a que alternen perspectivas, adapten estrategias frente a imprevistos y reasignen significados a los objetos, lo que asegura la coherencia del rol y la riqueza de la experiencia lúdica.

1.3.2. Desarrollo del lenguaje

Paliza Arellano et al. (2025) explicaron que el juego simbólico incentiva el desarrollo del lenguaje al proporcionar un entorno lúdico donde los niños pueden experimentar con el vocabulario, la comprensión oral y la organización del discurso. Al representar situaciones imaginarias, se amplía la expresión verbal y se practican estructuras lingüísticas complejas. Igualmente, ese tipo de juego estimula el uso espontáneo del lenguaje en contextos socialmente significativos, lo que contribuye a consolidar habilidades comunicativas necesarias para la interacción y la integración escolar en la primera infancia.

Acorde con Toledo-Rojas y Mejía-Arauz (2025), el juego simbólico influye de forma decisiva en el desarrollo del lenguaje oral durante la primera infancia, al permitir que los niños representen roles, objetivos y situaciones imaginarias que exigen el uso activo del lenguaje. Así, esta forma de juego estimula la fluidez discursiva, la expansión del vocabulario y la complejidad gramatical; al mismo tiempo, propicia la función narrativa y la interacción comunicativa en contextos socialmente significativos.

De igual modo, Quinn et al. (2018) afirmaron que el juego simbólico mantiene una estrecha relación con el desarrollo del lenguaje, pues ambos procesos comparten una base simbólica común que facilita la emergencia del pensamiento representacional y la expresión verbal. En tal sentido, el juego simbólico actúa como un contexto privilegiado en el que los niños consolidan estructuras lingüísticas cada vez más complejas, lo que potencia habilidades discursivas como la narrativa, la pragmática y la autorregulación verbal.

1.3.3. Desarrollo personal y social

Whitebread et al. (2017) mencionaron que el juego simbólico impulsa el desarrollo social y personal de los niños al facilitar la adquisición de habilidades interpersonales y la construcción de la identidad a través de sistemas simbólicos variados. En concreto, el juego de simulación potencia la conciencia social y la comprensión de la mente ajena, lo que incide en una mejora de la habilidad social y la empatía.

En consonancia con lo anterior, Lockman y Tamis-LeMonda (2021) expusieron que el juego simbólico estimula el desarrollo personal de los niños al ayudarlos a organizar narraciones paso a paso, lo que fortalece la autorregulación emocional y la construcción de una identidad coherente.



Además, la alternancia entre objetos reales e imaginarios promueve la adopción de perspectivas ajenas, lo que incrementa la empatía y la habilidad social.

Smits-van der Nat et al. (2024) sostuvieron que el juego simbólico constituye un espacio privilegiado para el desarrollo social y personal de los niños al facilitar la construcción de narrativas compartidas y la práctica de roles diversos, lo que refuerza la empatía y las habilidades de comunicación.

Asimismo, la sofisticación de tales narrativas, medida por la riqueza de la trata y la coherencia discursiva, suscita la regulación emocional y la consolidación de una identidad personal coherente.

1.3.4. Desarrollo emocional

Veraksa et al. (2025) aseveraron que el beneficio del juego simbólico sobre el crecimiento emocional de los infantes radica en su capacidad para disminuir síntomas emocionales negativos y promover la inteligencia emocional por medio de mecanismos dialécticos y de reflexión afectiva. La estructura imaginaria del juego permite al infante expresar y reelaborar tensiones como la ansiedad o el miedo en un entorno controlado, lo que facilita la verbalización de emociones y el fortalecimiento de la autorregulación afectiva.

Asimismo, Omenebele Kaizar y Ochuko Alordiah (2023) explicaron que el juego simbólico potencia el desarrollo emocional de los niños al ofrecer un entorno seguro para explorar y expresar una amplia variedad de emociones; de esta forma, se estimula la conciencia afectiva, la empatía y la regulación emocional, y se incrementa la resiliencia y el bienestar

psicológico infantil.

Para Garaigordobil et al. (2022), el beneficio del juego simbólico sobre el crecimiento emocional de los infantes se manifiesta en la capacidad de esta actividad lúdica para ofrecer un espacio protegido donde el infante pueda expresar y procesar fantasías, deseos y temores, de modo que se posibilite el descargo de tensiones afectivas y el fortalecimiento de la autorregulación emocional.

1.4. Principales teorías sobre el juego simbólico



Entre las principales teorías respecto al juego simbólico se encuentran la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1951), la teoría sociocultural de Vygotsky (1967), la teoría del objeto transicional de Winnicott (1971) y la teoría de las retóricas del juego de Sutton-Smith (1997). Cada perspectiva aporta un marco conceptual distinto para analizar el origen, la función social, la dimensión psicoafectiva y el significado de cultura del juego simbólico en el desarrollo infantil.

En tal sentido, a continuación, se abordan con mayor detalle cada una de las teorías.

En la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1951), el juego simbólico se establece como un proceso mediante el cual el niño transforma objetos y acciones reales en representaciones mentales propias. A diferencia del juego de ejercicio, no está orientado a la asimilación sensoriomotora; sino, a la exploración libre de contenidos interiores. Así, este tipo de juego refleja un pensamiento egocéntrico en su forma más pura.



El infante, lejos de buscar adaptación al entorno externo, crea y disfruta sus propias ideas internas.

Bajo el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky (1967), el juego simbólico se configura como la actividad mediante la cual el infante crea una situación imaginaria regulada por reglas internas que trascienden las restricciones perceptuales, lo que posibilita la emancipación del significado de los objetos y la estructuración de la acción voluntaria.

De este modo, el juego, como fuente del desarrollo, actúa en la Zona de Desarrollo Próximo, donde el niño adelanta su nivel de actuación cotidiana al anticipar y ensayar nuevos roles, estrategias de autorregulación emocional y planificaciones, siempre con la orientación y el acompañamiento de adultos o de sus pares.

En el marco de la teoría del fenómeno transicional de Winnicott (1971), el juego simbólico ocurre en el espacio transicional, una zona intermedia que permite al infante relacionar su mundo interno con la realidad externa. A través del uso de objetos externos como mantas o muñecos, el niño desarrolla la función simbólica necesaria para establecer relaciones afectivas. En esa línea, el objeto transicional, que suplente ciertas funciones de la madre ausente y brinda placer y seguridad al ser acariciado, estrechado o hablado, encarna esa área intermedia al ser un objeto real investido subjetivamente.

En el ámbito de la teoría de las retóricas del juego de Sutton-Smith (1997), el juego simbólico constituye un mecanismo de transformación mediante el cual el niño experimenta diversas voces internas y diferentes roles sociales en un espacio fluido y caracterizado por múltiples discursos. En otras palabras, se trata de un terreno donde lo que está ausente puede hacerse presente y viceversa; ello a través de la imaginación y la narración. De este modo, se genera un diálogo constante entre el aspecto serio y el aspecto espontáneo que potencia la creatividad y la capacidad de descentrarse de la realidad habitual.

En balance, consideramos a las cuatro teorías como complementarias: Piaget (1951) delimita la base representacional, Vygotsky (1967) explica la internalización de reglas y la autorregulación en la Zona de Desarrollo Próximo, Winnicott (1971) aporta el sostén afectivo que habilita el juego, y Sutton-Smith (1997) ofrece la lectura cultural y narrativa del sentido lúdico. Dicho esto, para esta monografía, el eje central se sostiene en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1967), debido a su mayor proximidad con las habilidades socioemocionales de 3 a 5 años, en particular, con la autorregulación, la toma de roles y la negociación de reglas.

1.5. Rol del docente en el juego simbólico

Nores et al. (2023) indicaron que el docente asume un papel proactivo en el juego simbólico al adecuar el entorno, seleccionar materiales significativos y acompañar el proceso lúdico mediante sugerencias abiertas, preguntas o apoyos que amplían la experiencia sin imponer un rumbo fijo. Así, una práctica docente efectiva exige comprender las distintas formas de juego y su relación con el desarrollo infantil, con el objetivo de garantizar la conservación del carácter libre y creativo del juego simbólico. En este sentido, el papel del docente no consiste en indicar qué o cómo jugar; sino, en acompañar el proceso desde una observación atenta y brindar orientaciones sutiles que favorezcan la participación, la continuidad y el aprendizaje. Además de observar el juego espontáneo, los docentes monitorean el progreso de los niños y ajustan sus intervenciones únicamente cuando es necesario, respetando siempre la autonomía del juego. Bajo este marco, se destacan dos funciones fundamentales: el rol de observador y el rol de facilitador.

1.5.1. Rol de observador

Calle Huanca (2024) señaló que el papel del docente como observador en el juego simbólico requiere mantener una presencia discreta que permita documentar de forma sistemática las interacciones lúdicas de los niños, sus elecciones temáticas y las estrategias de representación que emplean, sin intervenir en el desarrollo espontáneo de la actividad.



De esta forma, mediante la aplicación de guías de observación estructurada, el docente puede identificar patrones de juego que evidencian el nivel de competencia simbólica, la cual es entendida como la capacidad del niño para crear y sostener situaciones imaginarias, asignar significados a objetos y roles, y mantener la coherencia de la representación en interacción con otros. Este análisis permite reconocer las áreas de interés de cada alumno y, a partir de ello, planificar intervenciones pedagógicas personalizadas.

Complementariamente, Lakshina y Le-van (2022) señalan que la observación que lleva a cabo el docente en el juego simbólico no se limita a registrar información alguna, sino que constituye un insumo importante para la evaluación formativa continua que orienta la intervención educativa en el momento mismo en que ocurre. De este modo, al atender conductas verbales y no verbales en los infantes, el educador puede reconocer señales de dificultad y proporcionar ayudas que sostienen el proceso sin limitar la experiencia lúdica en cuestión.

1.5.2. Rol de facilitador

Viswanathan y Rahman (2024) sostuvieron que el docente, como facilitador del juego simbólico, planifica activamente escenarios lúdicos que vinculan la imaginación infantil con objetivos formativos concretos. Ejemplo de ello es que, a través de la selección intencionada de materiales y la estructuración de actividades de block play, entendido como el juego con bloques de construcción con función simbólica que favorece la planificación y la resolución de problemas, el docente propone retos creativos que estimulan la representación simbólica. Así, durante la dinámica lúdica, ofrece ayudas oportunas mediante preguntas guiadas y demostraciones breves que impulsan la resolución de problemas sin invalidar la iniciativa de los niños.

En esa línea, el aula se organiza en rincones definidos y señalizados, por ejemplo, rincón del hogar, rincón de construcción con bloques y rincón de hospital o consultorio. Cada espacio ofrece materiales abiertos, representativos, seguros y al alcance, con contenedores e imágenes que facilitan el orden y la autorregulación. Se proponen invitaciones breves al juego y una rotación planificada de objetos para renovar narrativas sin saturar. A través de acuerdos visibles, circulación fluida y un rincón de calma, se potencia la iniciativa, la cooperación y la resolución de conflictos.

Para Parker et al. (2022), el rol de facilitador se describe como un elemento central del modelo de aprendizaje lúdico en el ámbito escolar. En concreto, el docente se encarga de integrar actividades que se conciben con el objetivo de ser gozosas, significativas e interactivas, de modo que se equilibrará la dirección adulta con la iniciativa infantil. En ese sentido, al monitorizar continuamente las reacciones de los niños, se ajusta la complejidad de los desafíos y se fomenta la cooperación entre pares mediante intervenciones mesuradas que refuerzan el uso de símbolos y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

A modo de síntesis, el rol de observador se relaciona con prestar atención a las conductas, temas y estrategias en el juego simbólico para recopilar datos precisos, mientras que el rol de facilitador es emplear dicha información para seleccionar materiales adecuados, diseñar retos a la medida de las capacidades de los niños y otorgar ayudas oportunas; al implementarse dichas intervenciones, se producen nuevas observaciones que permiten ajustar de forma continua el entorno y las acciones pedagógicas.

CAPÍTULO II:

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

A lo largo de este capítulo se evalúan las habilidades socioemocionales en el marco de la educación preescolar, abordando su definición conceptual, la importancia fundamental que adquieren en esta etapa educativa, sobre todo la regulación emocional, la empatía y la resolución constructiva de conflictos, así como las principales teorías que la sustentan en la educación temprana.

2.1. Definición de habilidades socioemocionales

Sanmartín Ureña y Tapia Peralta (2023) establecen que las habilidades socioemocionales consisten en el conjunto de destrezas sociales y emocionales que permiten a los individuos relacionarse de manera saludable, gestionar el estrés y las emociones negativas, resolver conflictos de forma constructiva y tomar decisiones informadas y responsables.

Por su parte, Mendoza Campelo et al. (2024) indican que las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de habilidades que ayudan a los niños a comprender, expresar y regular sus propias emociones, así como interpretar y responder de forma adecuada a las emociones de los demás. Tales habilidades incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, las destrezas sociales y la resolución de problemas interpersonales.

Aunado a lo anterior, Valle (2024) señala que, en el ámbito de la educación inicial, las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades emocionales y sociales que facilitan el reconocimiento y la gestión de las propias emociones, así como la interacción positiva con los demás, y se expresan a través de destrezas como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y las habilidades sociales. Tales habilidades establecen las bases para un desarrollo integral y una vida adulta equilibrada, al permitir la toma de decisiones responsables y la adaptación efectiva a los desafíos del entorno.

Bajo ese marco, se adoptará la definición de Valle (2024), por su enfoque en la educación inicial y por abarcar autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y resolución de conflictos, dimensiones que el juego simbólico potencia en niños de 3 a 5 años.

2.2. Trascendencia de las habilidades socioemocionales en la educación inicial

El valor de las habilidades socioemocionales en el contexto formativo de la primera infancia radica en que promueve la autorregulación, la atención y la empatía, procesos que sostienen la disposición al aprendizaje y la adaptación social. De este modo, al ser altamente moldeables en la primera infancia, estas habilidades constituyen objetivos estratégicos de intervenciones educativas diseñadas para maximizar el bienestar integral desde el inicio del kínder (Jones et al., 2015), es decir en la primera infancia las habilidades socioemocionales son muy flexibles y fáciles de fortalecer, se convierten en un objetivo clave para la educación inicial. Por eso, las intervenciones educativas desde el inicio buscan potenciarlas, ya que así se favorece el bienestar integral de los niños desde sus primeros años escolares. Complementariamente, Taylor et al. (2017) destacan la importancia de las habilidades socioemocionales, en especial la autoconciencia, autorregulación y conciencia social, como componentes esenciales para el desarrollo infantil en el nivel inicial.

En vista de lo expuesto, a continuación, se presenta una clasificación con mayor nivel de detalle de las habilidades socioemocionales más relevantes para el ciclo II según el Currículo Nacional de la Educación Básica 2016, las cuales comprenden la regulación emocional, que permite a los niños reconocer y expresar sus emociones de forma adecuada; la empatía, que facilita el establecimiento de vínculos afectivos y comprensión de los sentimientos de otros; y la resolución de conflictos de manera constructiva, que desarrolla habilidades para comunicar preferencias y participar en la creación de acuerdos de convivencia (Minedu, 2016).

2.2.1. Regulación emocional

La regulación emocional constituye una capacidad fundamental dentro de la habilidad Construye su Identidad para el ciclo II (3 a 5 años). Esta capacidad se centra en que el estudiante desarrolla la habilidad de reconocer sus estados emocionales y aprenda a expresarlos de manera apropiada considerando el contexto social y cultural en el que se desenvuelve, así como las consecuencias que sus emociones pueden tener tanto en sí mismo como en las personas que lo rodean (Minedu, 2016).

Aunado a lo anterior, durante este periodo los niños deben adquirir destrezas para identificar y comunicar sus emociones, desarrollando mecanismos de autorregulación a través de la interacción social con sus pares y docentes, así como mediante el establecimiento conjunto de normas de convivencia (Minedu, 2016).

2.2.2. Empatía

La empatía se desarrolla de manera transversal en el ciclo II a través de diversas habilidades curriculares. Dicha habilidad socioemocional se puede ver evidenciada cuando el niño puede construir lazos afectivos con sus pares y adultos de su entorno más cercano, mostrando así disposición para relacionarse y expresando sentimientos hacia las personas que considera importantes (Minedu, 2016).

De este modo, los infantes de esta etapa comienzan a reconocer y apreciar a quienes representan para ellos fuentes de protección y confianza, lo que supone una comprensión inicial de las necesidades de los demás. También, se promueve el desarrollo de la capacidad para identificarse emocionalmente con los sentimientos ajenos y mostrar disposición para brindar apoyo y comprensión ante las circunstancias que atraviesan otras personas (Minedu, 2016).

2.2.3. Resolución de conflictos de manera constructiva

La resolución constructiva de conflictos en el ciclo II se desarrolla, principalmente, a través de la habilidad Convive y Participa Democráticamente en la búsqueda del bien común, donde el estudiante aprende a comunicar sus preferencias y molestias utilizando diversos medios de expresión como gestos, movimientos corporales y palabras (Minedu, 2016).

En línea con lo anterior, tal capacidad involucra el desarrollo de habilidades empáticas y asertivas para enfrentar situaciones conflictivas, implementando estrategias y pautas que permitan resolverlas de manera pacífica y creativa. Es preciso señalar que, durante este ciclo inicial, los niños construyen las bases para el manejo constructivo de conflictos al involucrarse activamente en la creación colectiva de acuerdos y normas de convivencia, participando en actividades de cuidado compartido de materiales y espacios comunes, y colaborando con otros en el uso adecuado de los recursos disponibles (Minedu, 2016).

2.3. Principales teorías sobre las habilidades socioemocionales

Entre las principales teorías sobre las habilidades socioemocionales se encuentran la teoría del aprendizaje socioemocional de Elias et al. (1997), la teoría de la habilidad emocional de Saarni (1999), la teoría del desarrollo emocional de Sroufe (1996) y la teoría de la diferenciación emocional de Lewis (2000). Cada perspectiva aporta elementos primordiales para comprender los procesos de aprendizaje socioemocional, las habilidades emocionales integradas, el desarrollo afectivo temprano y el brote de emociones complejas que configuran el desarrollo integral del niño. En tal sentido, a continuación, se aborda con mayor detalle cada una de las teorías.

En la teoría del aprendizaje socioemocional de Elias et al. (1997), las habilidades socioemocionales se desarrollan a través de la integración de procesos cognitivos, afectivos y conductuales que permiten al niño comprender y manejar emociones, establecer metas positivas, mostrar empatía, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Es preciso mencionar que tales habilidades deben enseñarse explícitamente desde la educación inicial mediante experiencias sistemáticas y contextualizadas, enfatizando que el periodo preescolar es fundamental para establecer las bases del funcionamiento socioemocional competente.

En cuanto a la teoría de la habilidad emocional de Saarni (1999), las habilidades socioemocionales se conceptualizan como capacidades interrelacionadas que emergen en contextos sociales significativos, incluyendo la conciencia emocional propia, el discernimiento de las emociones ajenas, el empleo del vocabulario emocional, la capacidad empática, la diferencia entre la experiencia y expresión emocional, las habilidades de afrontamiento, la comunicación emocional efectiva y la autoeficacia emocional. Así, dichas habilidades se construyen mediante la participación activa del niño en su cultura, siendo el contexto preescolar un espacio privilegiado en su desarrollo.

Bajo el marco de la teoría emocional de Sroufe (1996), las habilidades socioemocionales se fundamentan en la organización jerárquica del desarrollo afectivo que progresa desde la regulación diádica en la infancia hacia la autorregulación en el periodo preescolar. De modo que, entre los 3 y 6 años emerge la capacidad de modular emociones de manera independiente, integrar experiencias emocionales complejas y utilizar las emociones como guías para la acción social, siendo este período crítico para el establecimiento de patrones emocionales que incidirán en la adaptación escolar y social posterior.

Y en el ámbito de la teoría de la diferenciación emocional de Lewis (2000), las habilidades emocionales se desarrollan a través de un proceso de diferenciación progresiva desde las emociones básicas hacia las emociones autoconscientes complejas como la culpa, la vergüenza y el orgullo que emergen entre los 2 y 5 años. Este proceso requiere el desarrollo paralelo de la autoconciencia y la comprensión de estándares sociales, siendo el contexto educativo inicial crucial para proporcionar experiencias que faciliten el desarrollo positivo y equilibrado de estas emociones complejas y su regulación adecuada.

En balance, las cuatro teorías convergen en que las habilidades socioemocionales se construyen de forma progresiva, situada culturalmente y entrenable en contextos educativos, aunque se centran en ámbitos diferentes. En concreto, el enfoque programático para la enseñanza lo aporta el aprendizaje socioemocional de Elias et al. (1997); la especificación más detallada de competencias observables y socialmente negociadas proviene de la teoría de Saarni (1999); la trayectoria jerárquica hacia la autorregulación en edad preescolar se explica desde el desarrollo emocional de Sroufe (1996); y la emergencia de emociones autoconscientes se aclara con la diferenciación emocional de Lewis (2000). Así, para esta monografía centrada en juego simbólico de 3 a 5 años, se toma como eje a Saarni (1999) por ofrecer un marco que organiza la conciencia emocional, la regulación, la empatía y las habilidades sociales en situaciones lúdicas.

CAPÍTULO III:

INCIDENCIA



doi.org | El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un enfoque desde la neuroeducación y la interacción social
<https://doi.org/10.70577/asce/1646.1668/2025>

DEL JUEGO SIMBÓLICO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El capítulo aborda con profundidad la influencia del juego simbólico sobre el desarrollo de



doi.org | Gamificación Inclusiva: Diseño de Estrategias Lúdicas Digitales para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Educación Especial
<https://doi.org/10.70577/asce/1207.1230/2025>

las habilidades socioemocionales en

infantes de tres a cinco años. Se examina su aporte a la regulación emocional, su papel en la construcción de la empatía y su contribución a la resolución de conflictos de manera constructiva dentro del contexto educativo del nivel inicial ante juegos concretos. Es preciso destacar que lo anterior fue posible gracias a una revisión exhaustiva previa del juego simbólico y de las habilidades socioemocionales en educación inicial, así como de la práctica docente.

3.1. El juego simbólico y la regulación emocional

Cuando los niños simbolizan jugando que están en un consultorio médico, el ambiente se puede organizar; por ejemplo, con una zona de admisión con fichas y sello, una sala de espera con sillas y señal de turnos, un espacio de triaje con termómetro y cinta métrica y una mesa de consulta con estetoscopio de juguete, vendas, recetas y botiquín. De forma que, esta

estructura anticipa lo que ocurrirá proporcionando un ambiente predecible en el que los niños pueden ensayar estrategias de calma y control de emociones generando un ambiente seguro. Además, los niños pueden esperar su turno con un ticket numerado, utilizar un reloj de arena para gestionar la espera, verbalizar el miedo al médico con frases simples como “me asusta”, se respira y se cuenta hasta tres antes de durante la revisión, se avisa antes de tocar y se negocia el cambio de roles mediante acuerdos breves. De este modo, el juego simbólico no solo fomenta la imaginación y la cooperación, sino que también se convierte en un medio para fortalecer la autorregulación emocional en un entorno seguro y lúdico. Al inicio de la experiencia de juego, el docente observa que los niños suelen gritar cuando escuchan la palabra “vacuna”, por ejemplo, abandonar el área cuando no les toca pasar, interrumpir a la recepcionista y tomar materiales sin pedirlos. Sin embargo, tras varias rondas de juego, se evidencian algunos cambios significativos como: los niños permanecen sentados mientras esperan sus turnos tranquilos, dan uso al reloj de arena sin protesta, mencionan frases breves como “me calmo cuando me acompañas”, el médico menciona frases mostrando seguridad como “voy a examinarte el brazo” y los materiales se empiezan a pedir con mayor frecuencia con “por favor” y “gracias”.

Se refuerza por parte de la docente la conducta regulada con retroalimentación descriptiva como, por ejemplo, “me gustó como esperaste tu turno y pediste el estetoscopio con palabras amables”. Y se cierra con una breve devolución en la que los niños identifican qué los ayudó a calmarse y qué acuerdos funcionaron, con el fin de transferir esas estrategias a la siguiente ronda de juego.

Es preciso señalar que tal circunstancia se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1967). Esto en la medida en que la situación imaginaria con reglas y roles actúa en Zona de Desarrollo Próximo. En ese marco, el apoyo breve del adulto permite ensayar e interiorizar estrategias de autorregulación como esperar turno, pedir consentimiento, nombrar emociones y aplicar pautas de calma.

3.2. El juego simbólico y la empatía

Cuando los niños juegan y simbolizan que están; por ejemplo, en una veterinaria, el ambiente se puede organizar con una zona de recepción con fichas de paciente, collares de identificación y hoja de registro, se puede habilitar una sala de espera con camitas y transportadoras, un espacio de examen con mesa, estetoscopio de juguete, termómetro, jeringas sin aguja, vendas y radiografías impresas. También se podría añadir una farmacia con recetas y frascos rotulados. En dicho escenario de juego, se potencia el desarrollo de la empatía al brindar a los infantes la posibilidad de asumir roles relacionados con el cuidado de otros, como el médico o el dueño de una mascota, lo que les permite ponerse en el lugar del otro y así representar sus sentimientos. Aunado a lo anterior, durante la interacción, los pequeños van preguntando sobre el bienestar del animal, acariciando con suavidad a los peluches, utilizan un tono de voz sereno y sugieren acciones concretas de cuidado, tales como colocar una venda o dar agua. Es preciso mencionar que dichas conductas evidencian consideración y atención hacia los demás.

Tras el inicio de la experiencia de juego, el docente observa que los niños suelen reír cuando un compañero dice que su perrito está asustado, manipulan bruscamente al peluche, quitan la camilla sin avisar y diagnostican sin escuchar. No obstante, tras varias rondas de juego, se puede evidenciar un cambio claro: se miran a la cara entre ellos mientras dialogan y dicen frases breves como “estás preocupado”, “voy a revisar la pata” y hacen preguntas como “¿dónde le duele?” y sostienen el peluche con cuidado, cada vez se escuchan más las palabras “gracias” y “por favor” y se acompaña a la mascota a la sala de espera. De modo que estas acciones muestran mayor perspectiva y cuidado sensible hacia el otro.

La docente refuerza la conducta empática de los niños con retroalimentación descriptiva como “me pareció muy bien cuando escuchaste antes de atender a tu paciente y avisaste lo que ibas a hacer”. El cierre incluye una breve devolución en la que los niños identifican qué gesto ayudó a calmar al compañero y a la mascota, con el fin de transferir esas estrategias a la siguiente ronda de juego.

Tal circunstancia se alinea con la noción de habilidad emocional de Saarni (1999), pues en la veterinaria el niño reconoce y nombra la emoción del otro, comprende su causa al escuchar y preguntar antes de actuar, responde de manera prosocial al anunciar cada paso y cuidar el peluche, se comunica con claridad y respeto y se autorregula para sostener el rol y esperar el turno.

3.3. El juego simbólico y la resolución de conflictos de manera constructiva

En la dinámica de juego que simula un supermercado, el entorno puede organizarse con carritos, canastas, góndolas con productos y precios, una caja con monedas y billetes ficticios, tickets de compra y espacio destinado a poner los artículos. Asimismo, puede señalizarse la fila a través de flechas y añadir anuncios de ofertas. Tal experiencia lúdica fomenta la capacidad de solucionar conflictos, puesto que coloca a los infantes en situaciones del día y aún que exigen respetar normas, alternar turnos y gestionar entre sí. También los niños se enfrentan a pequeños desacuerdos propios de la interacción social, como quién toma primero un carrito, qué producto elegir, cómo organizar la fila o quién paga en la caja. A través de estos juegos los niños aprenden a esperar su turno, a devolver productos cuando superan el límite permitido, a consultar al cajero ante cualquier duda que tengan y a negociar con otros para llegar a acuerdos. Estas experiencias fortalecen la capacidad de dialogar, ceder, buscar alternativas y encontrar soluciones sin recurrir a la confrontación, transformando los conflictos en oportunidades de aprendizaje social y emocional.

Tras el inicio del juego, la docente observa que los niños suelen jalar el mismo producto y decir “es mío”, se colocan en cualquier lugar en la fila, discuten por el precio y empujan el carrito para avanzar primero. Sin embargo, tras varias rondas de juego, se evidencian cambios como: usan frases como “yo lo vi primero, ¿te lo presto después?”, “tú te llevas este y yo elijo otro parecido” o “lo compartimos, mitad para cada uno”, si hay un error en la caja, se negocia “podemos cambiarlo por este otro producto”, al pagar “¿me ayudas con el cambio?” y se agradece al final. De tal modo, estas acciones muestran identificación del problema, propuesta de alternativas y cierre del acuerdo.

La docente refuerza la conducta constructiva con retroalimentación descriptiva como “me gustó como acordaron turnos y devolvieron el producto a su estante, resolviendo el problema juntos”. Y el cierre implica una breve devolución para que los niños identifiquen qué acuerdo funcionó y cómo aplicarlo en la siguiente ronda de juego.

Tal circunstancia se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1967), en la medida en que el juego de Supermercado actúa en la Zona de Desarrollo Próximo. Los apoyos breves del docente y mediadores visibles como tickets, vales y un cartel de pasos permiten definir el problema, generar opciones, negociar acuerdos y sostener el autocontrol.

CONCLUSIONES

El juego simbólico influye positivamente en el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales en infantes de tres a cinco años. Esta modalidad de juego permite a los niños explorar diferentes roles y situaciones, favoreciendo la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la autonomía, aspectos clave en su desarrollo integral. De forma que se reafirma la relevancia del juego simbólico como herramienta pedagógica en el nivel inicial.



El juego simbólico es una actividad esencial en la educación inicial, en virtud de que ofrece a los infantes un espacio seguro donde ponen en práctica habilidades socioemocionales mientras se divierten. Además, su valor radica en que despierta la imaginación, estimula el pensamiento abstracto y promueve la interacción con los demás dentro de un ambiente de juego compartido.

En cuanto a las habilidades socioemocionales, este tipo de juego ayuda de manera especial a la autorregulación.

Esto al representar distintos roles y escenarios, los niños aprenden a controlar sus impulsos, a esperar turnos y a expresar sus sentimientos. A la par, al ponerse en lugar de otros personajes, desarrollan empatía, entendiendo cómo se siente sus pares y aprendiendo a respetar lo que sienten.

La evaluación también ha evidenciado que el juego simbólico es una herramienta efectiva para construir autonomía y aprender a resolver conflictos. Así, cuando surgen desacuerdos en el juego, los niños negocian, establecer acuerdos y colaboran para que la actividad puede continuar. Tales experiencias se convierten en aprendizajes que luego pueden aplicar en su día a día.

Por último, la incidencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales proviene de la oportunidad que ofrece de experimentar situaciones que desafían a los infantes a regular sus emociones, resolver problemas y trabajar en conjunto en un ambiente de respeto mutuo. Por medio de estas experiencias lúdicas, adquieren habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la autorregulación, junto con destrezas sociales como la cooperación y negociaciones, cruciales para integrarse favorablemente en la sociedad.

REFERENCIAS

Berk, L. y Meyers, A.



doi.org | Frontiers | Pretend play as the space for development of self-regulation: cultural-historical perspective
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

(2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions.

American Journal of Play, 6(1), 98-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016170.pdf>

Bodrova, E. y Leong, D.



doi.org
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

(2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*,



link.springer.com | The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-analysis
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-024-09884-z.pdf>

7(3),
371-388. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf>
Bredikyte, M. y



doi.org | El rol del juego y su importancia cultural en el aprendizaje en la educación inicial
<https://doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.123-133>

Brandisauskiene, A. (2023).



doi.org | Frontiers | Pretend play as the space for development of self-regulation: cultural-historical perspective
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective.
Frontiers in Psychology, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
Calle Huancas, I. (2024).



repositorio.unprg.edu.pe
https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Desarrollo del juego simbólico en niños de 5 años en instituciones educativas públicas del distrito de Huarmaca
–2023 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Doebel, S. y Lillard, A. (2023). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 67, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101064>
Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone y Shriver, T. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Lifelong Books.
Garaigordobil, M., Berrueto, L. y Celume, M.-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional



doi.org | Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions "...
<https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>

competencies through play: Summary of twenty years of findings of the
evidence-based interventions "Game Program". *Journal of Intelligence*, 10(4), 1-22. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
Herrera-Occ, M., y



www.revistainvecom.org
<http://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757>

Gonzales-Soto, V. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. *Revista*



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(2),
39-49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
Iakshina, A. y Le-van, T. (2022). Preschool teachers' views on children's play and its observation. *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 32-40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>
Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M.



dx.doi.org | Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar
<http://dx.doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.70>

(2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11),
2283-2290.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
Omenebele Kaizar, V. y Ochuko



repositorio.its.edu.pe
<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/84/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20PDF%29%202821%29.pdf?sequence=1>

Alordiah, C. (2023). Understanding the role of play in promoting cognitive, social, and emotional development in school children: Implications for counsellors and evaluators. *University of Delta Journal of Contemporary Studies in Education*, 2(1), 138-152.
https://www.researchgate.net/publication/374419878_UNDERSTANDING_THE_ROLE_OF_PLAY_IN_PROMOTING_COGNITIVE_SOCIAL_AND_EMOTIONAL_DEVELOPMENT_IN_SCHOOL_CHILDREN_IMPLICATIONS_FOR_COUNSELLORS_AND_EVALUATORS
Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. En M. Lewis y J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 623-636). Guilford Press.
Lockman, J. y Tamis-LeMonda, C. (2021). Young children's interactions with objects: Play as practice and practice as play. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 165-186.
<https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-102538>
Mendoza Campelo, C. M., Bravo Rodríguez, A. X., Pozo Benites, K. B., Morán Caicedo, J. A., García Suárez, A. E. y Proaño Cobos, M. L. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil – importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 1-20. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>



doi.org | Habilidades blandas y el trabajo en equipo en estudiantes en una Institución Educativa de Guayaquil, 2021
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n2-034>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
Ministerio de Educación. (2024). *Lineamientos de la educación inicial en el Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9460>
Nores, M., Maldonado-Carreño, C., Sánchez, M., Escallón E. y Frede, E. (2023). Paths 2 play: teacher's play facilitation in Colombia. *Frontiers in Education*, 8.
<https://doi.org/10.3389/feeduc.2023.1185698>
Paliza Arellano, Y. M., Paucar Álvarez, I. J.,



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Villegas Gómez, S. R., Alcántara Masías, J., y Espinoza Luján, Z. X. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*,
5(4). 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213>
Parker, R., Thomsen, B. S. y Berry, A. (2022).



doi.org | Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

Learning through play at school – A Framework for Policy and Practice.
Frontiers in Education, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

Piaget, J. (1951). Play, dreams and imitation in childhood. (1ª ed.). Routledge & Kegan Paul Ltd.
Quinn, S., Donnelly, S. y



doi.org | El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un enfoque desde la neuroeducación y la interacción social
<https://doi.org/10.70577/asce/1646.1668/2025>

Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A



www.593dp.com | Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de At...
https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1671

meta-analytic review. Developmental Review, 49,



revistaumanizales.cinde.org.co
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/ricsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5875>

121-135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

Sanmartín Ureña, R. y



doi.org | La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1398-1407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285



www.revistainvecom.org
<http://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757>

Salas, T. (2014). El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo de lenguaje en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro Infantil "Ejército #3" ubicado en la ciudad de Quito: propuesta alternativa [Tesis de licenciatura, Universidad de las Fuerzas Armadas]. <https://repositoriobe.espe.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c62ae931-6978-44eb-990e-f16cafca68ba/content>



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Guilford Press.



doi.org
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M. y van der Veen, C. (2024). The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-analysis. Educational Psychology Review, 36(46), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
Sroufe, L.



hdl.handle.net | La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales
<http://hdl.handle.net/10486/14319>

(1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge University Press.

Sutton-Smith, B. (1997). The Ambiguity of Play. Harvard University Press. <https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/en/the-ambiguity-of-play.pdf>
Sukhikh, V., Veresov, N. y Veraksa, N. (2022).



doi.org | Dramatic Perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>

Dramatic Perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence.
Frontiers in Psychology, 13, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>



repositorio.unprg.edu.pe
https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/13895/Calle_HI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Talavera, R. (2023).



www.revistainvecom.org
<http://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757>

Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate-Lima. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1-1), 348-369. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. y Weissberg, R.



doi.org | Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes
<https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>

(2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. Child Development, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Toledo-Rojas, V. y Mejía-Arauz,



hdl.handle.net | El juego en los diferentes contextos socioculturales: factor influyente en el desarrollo de habilidades sociales en la edad preescolar
<http://hdl.handle.net/10785/5532>

R. (2015). Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia. En R. Mejía (Coord.), Desarrollo psicocultural de niños mexicanos (pp. 45-74). ITESO.

https://www.researchgate.net/publication/333945754_Desarrollo_cognitivo_del_lenguaje_oral_y_el_juego_en_la_infancia
Valle, A.



doi.org | Enfoques integralmente socioemocionales en educación inicial: diseño, implementación y evaluación de programas y recursos para niños de 4 a 5 años
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1601>

(2024). Enfoques integralmente socioemocionales en educación inicial: diseño, implementación y evaluación de programas y recursos para niños de 4 a 5 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 464-478. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1601>
Veraksa, A., Plotnikova, V., Sukhikh, V., Kornienko, D. y Rudnova, N. (2025). Non-therapeutic



doi.org | Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3–7: a systematic review
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3–7: a systematic review.

Frontiers in Psychology, 16, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

Viswanathan, T. y Rahman, M. N. A. (2024). The Role of Preschool Teachers in Enhancing Imaginative Free-Play Activities in Preschool. *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.17509/cd.v15i1.66660>

Vygotsky, L. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S., Hopkins, E., Hirsh, K. y Zosh, J. (2017). The role of play in children's development: A review of the evidence. The LEGO Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/esriqz2x/role-of-play-in-childrens-development-review_web.pdf

Wieder, S. (2017). The Power of Symbolic Play in Emotional Development Through the DIR Lens. *Topics in Language Disorders*, 37(3), 259–281.

<https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000126>

Winnicott, D. (1971). *En Playing & Reality*. (1ª ed.). Tavistock Publications.