

**EL JUEGO SIMBÓLICO Y LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN INICIAL**

**SYMBOLIC PLAY AND SELF-REGULATION IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION CHILDREN**

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

Autores

Erika Elizabeth Cano Cortez
<https://orcid.org/0009-0006-1220-191X>

Rosa Isabel Echenique Castillo
<https://orcid.org/0009-0006-6665-6688>

Silvia Karina Fasanando Soria
<https://orcid.org/0009-0009-8699-8265>

Leidy Jamileth Ruiz Jara
<https://orcid.org/0009-0001-6045-3787>

Asesor

Joel Alberto Rojas Hernández
<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>

Lima, marzo, 2026



10. Archivo digital del Trabajo de Investigación (WORD)

ID : aea408da06d837ea2ab786d689020bc1665e5bed



19%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : 10. Archivo digital del Trabajo de Investigación (WORD).txt
Tamaño del archivo original : 4,14 MB
Número de palabras : 15.654

Depositante : Joel Alberto Rojas Hernández
Fecha de depósito : 13 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 13 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

19%

Sintáctica 5%

Semántica 14%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos

<1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Todo mi esfuerzo y mi empeño es por mi princesa Leia.

Erika Elizabeth Cano Cortez

A Dios, por darme la fuerza para no rendirme y seguir adelante.
A mi hijo, mi mayor inspiración y razón de cada uno de mis esfuerzos. A mi constancia y perseverancia. A mis familiares y amigos que me sostuvieron y alentaron en este camino.

Rosa Isabel Echenique Castillo

A Victoria, por su paciencia y comprensión en cada ausencia de mamá, por aceptar los sacrificios que este camino implicó. Todo esfuerzo realizado fue y será por ti. Y por todos los niños del Perú que merecen una educación de calidad y con amor.

Silvia Karina Fasanando Soria

A mis padres, por su amor incondicional y por enseñarme a ser fuerte incluso en mis días más difíciles. Y a mi bebé en camino, que se ha convertido en mi mayor motivación y en la razón más bonita para seguir avanzando.

Leidy Jamileth Ruiz Jara

RESUMEN

La presente monografía aborda la importancia del juego simbólico y su relación con el desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial. Para ello, se analiza, a partir de la revisión y sistematización de literatura especializada, cómo las experiencias lúdicas de carácter simbólico contribuyen al desarrollo integral infantil, fortaleciendo las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. En ese sentido, el estudio parte del reconocimiento del juego como una actividad natural y espontánea en la infancia, ya que permite a los niños explorar su entorno, expresar emociones, asumir roles y construir significados a través de la interacción con los demás. Por esa razón, se examinan los fundamentos teóricos del juego simbólico, destacando su papel en la representación de situaciones de la vida cotidiana mediante la imaginación y la creación de escenarios ficticios; además, se analiza la autorregulación como una capacidad progresiva que permite al niño controlar sus emociones, pensamientos y conductas para adaptarse a distintas situaciones. Asimismo, se destaca el rol del docente y del entorno educativo en la promoción de espacios lúdicos que favorecen estas experiencias, donde el juego simbólico constituye una estrategia pedagógica relevante en la educación inicial, al estimular el desarrollo de la autorregulación y fortalecer competencias fundamentales para el aprendizaje y la convivencia.

Palabras clave: aprendizaje; autorregulación; educación inicial; juego simbólico

ABSTRACT

This monograph examines the importance of symbolic play and its relationship to the development of self-regulation in early childhood education. To this end, based on a review and synthesis of the specialized literature, it analyzes how symbolic play experiences contribute to children's holistic development by strengthening their cognitive, emotional, and social skills. In this regard, the study begins with the recognition of play as a natural and spontaneous activity in childhood, as it allows children to explore their environment, express emotions, assume roles, and construct meaning through interaction with others. For this reason, the theoretical foundations of symbolic play are examined, highlighting its role in representing everyday situations through imagination and the creation of fictional scenarios; furthermore, self-regulation is analyzed as a progressive capacity that allows children to control their emotions, thoughts, and behaviors to adapt to different situations. Likewise, the role of the teacher and the educational environment in promoting play spaces that foster these experiences is highlighted, where symbolic play constitutes a relevant pedagogical strategy in early childhood education, as it stimulates the development of self-regulation and strengthens fundamental competencies for learning and social interaction.

Keywords: learning; self-regulation; early childhood education; symbolic play

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: AUTORREGULACIÓN	13
1.1. Definición de autorregulación	13
1.2. Autorregulación en educación inicial	16
1.3. Dimensiones de la autorregulación	18
1.3.1. Autocontrol.....	19
1.3.2. Confiabilidad	19
1.3.3. Integridad.....	20
1.3.4. Adaptabilidad	21
1.4. Importancia de la autorregulación en el nivel inicial	22
CAPÍTULO II: JUEGO SIMBÓLICO	24
2.1. Definición del juego simbólico	24
2.2. Principales características.....	26
2.2.1. Creatividad e imaginación	26
2.2.3. Reestructuración de la realidad.....	27
2.3. Importancia del juego simbólico	28
2.4. Tipos del juego simbólico	29
2.4.1. Juego de “Hacer como si”	29
2.4.2. Juego de roles	29
2.4.3. Juego de representación.....	30
2.5. Dimensiones del juego simbólico.....	31
2.5.1. Dimensión 1: Cognitivo-creativo	31
2.5.2. Dimensión 2: Motriz.....	31
2.5.3. Dimensión 3: Socioemocional.....	32
2.5.4. Dimensión 4: Lingüística	32

CAPÍTULO III: EL JUEGO SIMBÓLICO PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN	34
3.1. Situación o problema en el contexto educativo	34
3.2. Análisis del problema desde el marco teórico	36
3.3. Juegos simbólicos enfocados en promover la autorregulación	38
3.4. Estrategias del juego simbólico para promover la autorregulación.....	41
3.5. Postura reflexiva del equipo	45
CONCLUSIONES.....	47
REFERENCIAS	500

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. Modelo de Zimmermann.....	15
Figura 2. Principales características del juego simbólico.....	27
Figura 3. Dimensiones del juego simbólico	33
Figura 4. Estrategias del juego simbólico que promueve la autorregulación.....	45

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de coherencia lógica	¡Error! Marcador no definido.
---	--------------------------------------

INTRODUCCIÓN

Durante las edades tempranas, el juego surge de manera innata y es denotado como la expresión propia del ser humano desde tiempos muy remotos, pues es fundamental para el aprendizaje de los niños, quienes van desarrollando habilidades esenciales para adaptarse a su entorno (Mena *et al.*, 2021). En otras palabras, los niños juegan por impulso propio sin necesidad de que alguien se los indique, dado que este contexto lúdico es donde, precisamente, aprenden de forma significativa.

En la actualidad, el juego no solo es un pasatiempo, también es una herramienta pedagógica natural y espontánea que contribuye a que los infantes puedan explorar el mundo que les rodea, donde expresan sus emociones, se relacionan con los demás y van construyendo sus conocimientos (Putton y Cruz, 2021). Por ello, Simbaña *et al.* (2022) enfatizan que, a través del juego, se va desarrollando la imaginación, la creatividad, el pensamiento lógico y la coordinación motriz, lo que origina que se incremente la capacidad del niño en la resolución de problemas y comience a tomar decisiones; asimismo, favorece el desarrollo de la autorregulación, cooperación, empatía y otras habilidades sociales que son fundamentales para la vida.

En ese sentido, Ana Megías Llanos (2019, p. 11) menciona que “la representación de roles durante el juego, llega a ser una operación que se cumple en el hecho simbólico de jugar, aunque a veces suele reproducir elementos característicos ya sea de la personalidad del jugador, de la realidad familiar a la que pertenece, de las normas de convivencia o de los valores morales imperantes en la sociedad”.

La justificación personal del tema se centra, tras observar a los niños, en su tendencia a imitar y representar las acciones de ciertos personajes con quienes interactúan en su entorno, lo cual es lo más llamativo y llega a formar parte del juego simbólico. Esta es una actividad común en la educación inicial donde los infantes disfrutan al simular situaciones, lo que les permite comprender y recopilar la información que visualizan, escuchan y perciben, originando así que se ejercite la creatividad, la capacidad imaginativa, la ficción y la interacción con sus pares.

Respecto a la justificación pedagógica, esta abarca el juego simbólico dentro de las aulas del grado inicial, donde se denominan como actividades que marcan el juego libre. Corresponde a un ámbito educativo en un espacio interno que contiene elementos como disfraces, juguetes, muñecas, etc., los cuales son usados con apoyo de los padres de familia, educadores y centros educativos con el fin de desarrollar la función simbólica del infante e incrementar su capacidad de pensamiento e imaginación.

En cuanto a la justificación teórica, el juego simbólico demuestra todo lo que un niño imagina y recrea conforme va conociendo su entorno, lo que refleja su participación en la representación de escenarios que, aparentemente, son visibles al formar parte de la imaginación infantil y se convierten en un momento lúdico. Del mismo modo, autores referentes como Piaget (1946) y Vygotsky (1933) analizan el juego infantil en función de su estructura y las habilidades que desarrollan los infantes, lo cual permite incrementar su aprendizaje de forma dinámica y apropiada para su edad.

La premisa del presente estudio se centra en que el juego simbólico promueve la autorregulación en estudiantes de educación inicial. Piaget (1982, citado en Veraksa y Sheridan, 2018) señala al juego simbólico como la capacidad para crear situaciones mentales y combinar hechos reales e imaginativos, lo que genera beneficios en el placer y en las sensaciones de disfrute y felicidad. Esto acelera múltiples aprendizajes del niño, los cuales son transferidos a situaciones no lúdicas como las actividades cotidianas, escolares, domésticas, etc.; además, contribuye a descubrir sensaciones novedosas y permite al infante explorar las posibilidades sensoriales y motoras.

Por su parte, Del Pozo y Pacheco (2025) mencionan que una de las definiciones más acertadas es la de Vygotsky, quien afirma que el juego simbólico es la constitución de la base del aprendizaje que permite el desarrollo de la creatividad, la autorregulación y otras habilidades a través de la imaginación o simulación de situaciones cotidianas, donde llegan a asumir roles distintos con base en su experiencia de vida. Por lo tanto, cabe destacar que el juego es reconocido como una actividad esencial en el progreso infantil, pues desempeña un papel fundamental en la edificación del aprendizaje y del desarrollo integral en la educación (Luna *et al.*, 2020). Del mismo modo, fomenta la creatividad y solución de problemas, y tiene relevancia en la táctica pedagógica al promover un balance estético entre

el niño y el entorno con el que interactúa, lo que genera un ambiente inclusivo y efectivo (González *et al.*, 2021).

Respecto a la autorregulación, Rafael Bisquerra (2011) la denomina como la regulación emocional de los pensamientos que promueve el crecimiento emocional, intelectual y personal, haciendo posible la administración de emociones en las múltiples situaciones de la vida; es decir, se centra en dar respuestas a las necesidades sociales que ayuden a desarrollar las competencias emocionales, las cuales llegan a estar conformadas por el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes requeridas en la práctica continuada.

Del mismo modo, Goleman (2022) la enfatiza como la capacidad del individuo para rechazar un impulso al servicio de un objetivo, el cual debe ser trabajado con ayuda de estrategias eficaces para evitar su distracción, mostrar empatía con sus sentimientos y aumentar su atención. Esta capacidad llega a desarrollarse desde la infancia y destaca como eje principal para la maduración del infante.

En síntesis, el juego simbólico es considerado una herramienta clave para desarrollar la autorregulación en los niños de educación inicial, pues les permite representar roles, seguir reglas y controlar impulsos en un contexto lúdico; además, promueve el fortalecimiento de habilidades socioemocionales esenciales para la formación integral, lo que les permite interactuar con sus pares y asumir diferentes situaciones en las que gestionan sus emociones y comportamientos.

Tras todo lo mencionado anteriormente, y con base en el planteamiento del problema general, surge la siguiente pregunta inicial: ¿Cómo el juego simbólico fomenta el desarrollo de competencias de autorregulación en los estudiantes de educación inicial? También, se plantean como preguntas secundarias: (i) ¿Cuál es la importancia de promover la autorregulación en niños de educación inicial? (ii) ¿Cuáles son las principales características del juego simbólico en educación inicial? (iii) ¿Qué tipos de juegos simbólicos promueven de mejor forma la autorregulación?

Por lo tanto, como objetivo general del presente estudio se plantea: Analizar cómo el juego simbólico favorece el desarrollo de competencias de autorregulación en los estudiantes de educación inicial. Así pues, para llegar a ello, se plantean los siguientes

objetivos específicos: (i) Describir la importancia de promover la autorregulación en niños de educación inicial; (ii) Describir las principales características de los juegos simbólicos que promueven el desarrollo de la autorregulación; (iii) Identificar los tipos de juegos simbólicos que promueven de mejor forma la autorregulación.

La investigación se desarrolla en tres categorías: la primera categoría se enfoca en la importancia de la autorregulación en los estudiantes de educación inicial y está conformada por las siguientes subcategorías: la definición de autorregulación, donde resalta el autor Rafael Bisquerra Alzina; la autorregulación en educación inicial; las dimensiones de la autorregulación que, según Goleman, son autocontrol, confiabilidad e integridad; y la importancia de la autorregulación. Esto contribuye a comprender la variable en el ámbito educativo y reconocer su importancia en los niños de la educación inicial.

La segunda categoría abarca las características de los juegos simbólicos en la educación inicial y está integrada por cuatro subcategorías: la definición del juego simbólico, donde resalta el autor Jean Piaget; las principales características del juego simbólico en educación inicial; la importancia del juego simbólico; y los tipos de juego simbólico que, según Licona, son el juego de “hacer como si”, el juego de roles y el juego de representación.

La tercera categoría se centra en los tipos de juego simbólico que promueven de mejor forma la autorregulación y dispone de subcategorías que, según Gelabert, son: los juegos de roles, en los que exploran diferentes respuestas emocionales; juegos de simulación, donde imaginan múltiples escenarios aplicando materiales; juegos con reglas, en los que fortalecen su interacción social; y juegos dirigidos, en los que existe intervención del adulto para ayudarlos a promover el aprendizaje. Esto permite entender los conceptos de la variable e identificar los tipos de juegos que sobresalen para estimular el aprendizaje en niños de educación inicial dentro del ámbito académico. Asimismo, abarca estrategias que, según el Ministerio de Educación, son: la ambientación del espacio, donde se llega a estimular la imaginación en un entorno físico; la selección de materiales, donde se eligen objetos variados que favorecen la creatividad; y la adaptación a la diversidad, donde se forja la inclusión para que todos los integrantes participen y se sientan representados, lo cual contribuye a identificar cómo se logran estimular las enseñanzas en los infantes, considerando su influencia en la autorregulación.

CAPÍTULO I: AUTORREGULACIÓN

El presente capítulo dispone de información teórica y conceptual acerca de la importancia de promover la autorregulación en los infantes, lo que permite tener una mejor perspectiva del tema a tratar y de su importancia dentro del nivel inicial.

1.1. Definición de autorregulación

La autorregulación constituye una habilidad esencial que impacta de forma directa en la capacidad de aprendizaje de los niños, lo que les permite relacionarse adecuadamente con su entorno y seguir normas que contribuyen a la mejora de su desempeño académico. En ese sentido, la implementación de programas educativos orientados al desarrollo de la autorregulación favorece la mejora de los comportamientos y la creación de entornos escolares más positivos, consolidándose como un factor clave en el proceso de aprendizaje del infante (Diamond, 2024).

Desde esta perspectiva, la autorregulación se comprende como un proceso de construcción progresivo y complejo que se desarrolla desde la primera infancia, dado que involucra cambios graduales en las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales del niño. Esta naturaleza dinámica y evolutiva ha propiciado un creciente interés en el ámbito educativo, pues su comprensión permite explicar cómo los niños regulan su comportamiento y aprendizaje a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo (Rojas y Caffarena, 2021).

Asimismo, la autorregulación es considerada un componente clave de la metacognición en la medida en que se relaciona con el aprendizaje eficaz y con la capacidad del niño para planificar, supervisar y regular sus propios procesos cognitivos. Sin embargo, este conjunto de habilidades no se desarrolla de manera homogénea en todos los infantes, especialmente en contextos de desventaja social, lo que explica su relevancia teórica dentro del estudio sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje (Sáiz *et al.*, 2014).

Dentro de los diferentes autores que conceptualizan sobre la autorregulación, encontramos a Barry Zimmerman (2000, citado en Guajardo *et al.*, 2021), quien la señala como un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de las metas u objetivos personales”; es decir, ayuda al desarrollo de la confianza y de las habilidades socioemocionales que mejoran su desempeño académico en la vida.

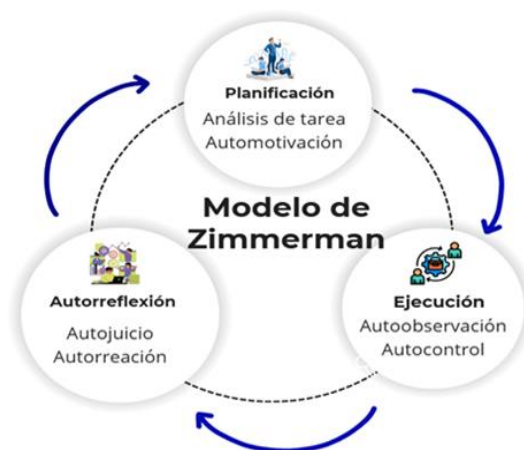
Por otro lado, Rafael Bisquerra Alzina (2007, citado en García *et al.*, 2016, p. 26) la denota como “el manejo de emociones a través de un estilo reflexivo y relativo que suele ser un poco propenso a la impulsividad, lo que ocasiona un efecto negativo en las habilidades del mantenimiento de las relaciones con su entorno”.

También, Lev Vygotsky, en su teoría, señala que la autorregulación surge del deseo del niño por mejorar su autocontrol, aprender a relacionarse y poder controlar el entorno que le rodea a través de la motivación, dado que incrementa su estimulación a partir de la formación de su identidad con la inclusión de las normas socioculturales (Panadero y Alonso, 2014).

Adicional a ello, Córdova *et al.* (2025) la describen como la habilidad para reconocer, identificar y modular los propios estados emocionales e impulsos, ejercitando el control conductual, la metacognición afectiva y la gestión adaptativa de tensiones interpersonales mediante estrategias deliberadas de manejo interno y externo.

Complementando la información mencionada anteriormente, Zimmerman (2000, citado en Reis *et al.*, 2022) conceptualiza en su modelo el proceso de autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo mediante una estructura de fases secuenciales: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión.

Figura 1. Modelo de Zimmermann



Nota: Elaboración propia.

La primera fase, denominada planificación, constituye la etapa preliminar en la que el infante se enfrenta con el desafío o actividad a desarrollar, lo que requiere observar, estructurar y sistematizar sus ideas para alcanzar la meta establecida. Esta comprende dos subprocesos fundamentales: el análisis de la tarea, mediante el cual el aprendiz examina exhaustivamente la actividad y la descompone en segmentos más manejables para facilitar su ejecución; y la automotivación, elemento esencial para la consecución del objetivo, donde el estudiante evalúa la relevancia de la actividad, determina su alineación con las metas propuestas y establece el nivel de dedicación para su cumplimiento (Quintero *et al.*, 2022).

La segunda fase, conocida como ejecución, representa el tramo operativo del proceso de autorregulación, dado que lo planificado se traduce en acciones concretas que ayudan al estudiante a lograr los objetivos propuestos mediante dos subprocesos fundamentales: la autoobservación, que permite reconocer avances, advertir errores y ajustar estrategias cuando la meta comienza a desviarse; y el autocontrol, orientado a preservar la concentración a través de acciones concretas como organizar el tiempo, establecer prioridades y acondicionar el entorno de trabajo. Por ello, la intervención de ambos subprocesos fortalece la efectividad del desempeño y facilita el desarrollo de la tarea (Quintero *et al.*, 2022).

La fase final, identificada como autorreflexión, corresponde al momento en que el estudiante revisa los resultados obtenidos y analiza las causas de su origen, integrando dos subprocesos clave: el autojuicio, orientado a evaluar el propio desempeño, contrastarlo con

las metas previstas y reconocer oportunidades de mejora; y la autorreacción, vinculada a la forma en que el estudiante asimila su resultado y decide cómo responder, ya sea ajustando sus expectativas o replanteando sus estrategias para actividades futuras. De este modo, el proceso de autorregulación genera nuevas decisiones de aprendizaje (Quintero *et al.*, 2022).

Por lo tanto, la autorregulación es un pilar fundamental para generar el bienestar emocional, debido a que influye en el éxito académico y social de los infantes, por lo que resulta imprescindible para reconocer las múltiples estrategias que intervienen en el desarrollo y la formación de sus características (Muchiut *et al.*, 2020).

En resumen, la autorregulación en la educación infantil se entiende como la capacidad del niño para dirigir y ajustar su conducta y aprendizaje de manera consciente y adaptativa, en función de las demandas del entorno y de sus propios procesos internos.

1.2. Autorregulación en educación inicial

En la educación inicial, la autorregulación se manifiesta como un conjunto de habilidades que los niños desarrollan de manera progresiva para orientar su conducta, emociones y procesos de aprendizaje dentro del contexto escolar. Estas habilidades se expresan en la capacidad para mantener la atención, controlar impulsos, regular respuestas emocionales y emplear estrategias que facilitan su participación en las actividades educativas desde las primeras etapas formativas (Acurio *et al.*, 2025).

Desde una perspectiva emocional, la autorregulación en la primera infancia comprende procesos vinculados al reconocimiento, la expresión y el manejo de las emociones, los cuales influyen en la adaptación del niño al entorno escolar y en su interacción con pares y adultos. En este marco, se describen prácticas educativas centradas en el desarrollo de la regulación afectiva como parte del proceso formativo en la educación inicial (Franco y Menjura, 2022).

Asimismo, en la amplia literatura existen diversos estudios que han abarcado la autorregulación en el contexto educativo considerando el desarrollo de funciones cognitivas; uno de ellos es el de Jiménez *et al.* (2025), quienes señalaron que las prácticas educativas vinculadas a la autorregulación se asocian con el involucramiento escolar en el nivel inicial,

y observaron que las funciones evaluadas en el último año de preescolar guardan relación con el desempeño posterior en áreas como lenguaje y matemática.

Así también, la autorregulación en la educación inicial ha sido analizada desde distintos enfoques pedagógicos. Mendoza *et al.* (2025) describen que las actividades basadas en la metodología Montessori constituyen un contexto educativo en el que se promueve el desarrollo de la autorregulación, caracterizado por el fomento de la autonomía, la confianza y la gestión emocional, aspectos que se vinculan con la capacitación docente, la adecuación de los recursos educativos y la intervención pedagógica.

De manera complementaria, Carrera *et al.* (2025) sostienen que el enfoque pedagógico Montessori permite observar manifestaciones de autorregulación en los niños a través de la gestión autónoma de emociones, conductas y aprendizajes. Para ello, se enfatiza la importancia de tener ambientes preparados, materiales manipulativos y libertad con límites como condiciones que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas desde edades tempranas.

Por otra parte, Ruales *et al.* (2022) describen que la autorregulación en niños de inicial se puede abordar a partir del juego estructurado, el cual es planificado por el docente con el propósito de moderar la impulsividad, reconocer emociones y afrontar conflictos con sus pares; además, dichas prácticas se efectúan a partir de una intervención pedagógica planificada donde se tienen en cuenta las dinámicas socioemocionales y la creación de entornos seguros que promueven la reflexión infantil.

Desde esta postura, Urquiza (2025) explica que las actividades rectoras funcionan como escenarios pedagógicos donde los estudiantes ponen en práctica la regulación de sus emociones, el trato empático, el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos en el nivel preescolar, considerando que estos avances no se desarrollan de forma espontánea, sino que se fortalecen cuando las propuestas se organizan con un propósito claro y con la conducción docente dentro del aula.

Desde una perspectiva contextual, la autorregulación en la educación inicial requiere ser analizada considerando la diversidad cultural y las modalidades educativas presentes en distintos entornos. En ese sentido, en Colombia, Mahecha *et al.* (2025) indican que esta

competencia se vincula con la gestión autónoma del aprendizaje, al integrar variables como la autoeficacia y el establecimiento de metas desde la primera infancia.

Por otro lado, un estudio realizado con 932 infantes de Estados Unidos permitió identificar que la autorregulación presenta un factor común general, así como factores diferenciados asociados a la función ejecutiva y la regulación emocional; dichos componentes se relacionan con el desarrollo de habilidades preacadémicas como matemáticas y alfabetización, así como competencias socioemocionales en el nivel preescolar (Korucu *et al.*, 2021).

De igual manera, la autorregulación infantil se desarrolla a través de programas educativos que incorporan las necesidades específicas propias del contexto del infante. Así pues, Vasseleu *et al.* (2021) presentaron el programa PRSIST como una iniciativa de intervención dirigida a mejorar las condiciones del ambiente pedagógico, lo cual permite tener un mejor conocimiento sobre los cambios en los saberes, creencias y prácticas vinculadas a la autorregulación de los infantes.

Por otro lado, Guajardo *et al.* (2021) plantearon que la autorregulación emocional en la primera infancia se compone de las señales de afecto intencional, las cuales se vinculan a la expresión comunicativa de emociones negativas ante su entorno; por su parte, la modulación emocional hace referencia a la intensidad emocional con la que se desenvuelve ante situaciones problemáticas propias de su edad.

1.3. Dimensiones de la autorregulación

Para la selección de las dimensiones que evalúan la autorregulación, se consideró como criterio clave que tengan similitud con lo que ocurre en la educación infantil. En ese sentido, se tomó como referencia a Goleman (2022), dado que sus dimensiones ayudan significativamente a comprender y manejar de forma efectiva las emociones de los infantes dentro del contexto académico; es decir, se asemejan mucho a las actividades o procesos que se desarrollan en la educación infantil. Dichas dimensiones son las siguientes.

1.3.1. Autocontrol

Esta dimensión está encargada de gestionar adecuadamente las emociones de los infantes y controlar sus impulsos conflictivos, los cuales pueden llegar a ser perjudiciales.

En ese sentido, esta dimensión se enfoca en anular las tendencias prepotentes no deseadas o limitadas, ya que es un proceso más restrictivo y no incluye una regulación automática (De Grandis *et al.*, 2019).

Asimismo, se caracteriza como la capacidad de ejercer dominio sobre las propias emociones, comportamientos y deseos, lo que permite afrontar situaciones con serenidad y eficacia, experimentando y expresando tanto emociones positivas como negativas de manera adecuada, especialmente cuando se requiere inhibir conscientemente impulsos o tendencias prepotentes no deseadas (Quintero *et al.*, 2022).

En síntesis, comprender la autorregulación infantil proporciona a progenitores, educadores y cuidadores herramientas valiosas para tomar decisiones más conscientes y acertadas que favorezcan el desarrollo de estas habilidades en los menores, lo que permite reflexionar sobre cómo las prácticas de crianza, enseñanza y atención pueden potenciar (o eventualmente obstaculizar) la capacidad de los niños para gestionar sus emociones, conductas y respuestas de manera autónoma y efectiva (Chaverri & León, 2022).

Por ejemplo, en una actividad grupal, el niño suele querer elegir primero algún juguete o material, pero al ver que otro compañero lo toma antes, respira hondo y espera su turno sin quitarle el objeto ni interrumpirlo.

1.3.2. Confiabilidad

Instruye al niño a ser sincero y honrado en cada situación mediante un conjunto de normas dispuestas por el centro escolar.

Esto se da por la capacidad que posee el infante para hacerse responsable y, a la vez, ser consciente de las acciones que realiza, lo que demuestra su compromiso con los acuerdos establecidos, ya sea dentro del grupo de participación o en el aula (Yeshua & Berger, 2024).

Además, la confiabilidad en la educación inicial se construye cuando los docentes equilibran adecuadamente sus roles maternos y paternos, diferenciándose claramente de las funciones parentales para establecer relaciones de seguridad afectiva que permitan a los niños desarrollar una confianza básica en sí mismos y en su entorno; de esta manera, fundamentan su autonomía y desarrollo psicoemocional integral (Guamán *et al.*, 2025).

Ello refleja que este término se fortalece mediante el respaldo de padres y cuidadores, lo cual resulta fundamental para construir seguridad y autoestima, y les permite enfrentar desafíos con persistencia y serenidad al sentirse respaldados emocionalmente. Así, se transmite un apoyo equilibrado donde la certeza es necesaria para alcanzar metas y gestionar fracasos de manera saludable, evitando tanto la sobreprotección que limita su autonomía como la excesiva exigencia que obstaculiza el reconocimiento de sus capacidades y logros personales (Franco y Menjura, 2022).

Por ejemplo, cuando el infante promete guardar los materiales que utilizó y se queda a cumplir su promesa, a pesar de que sus compañeros se fueron a hacer otra actividad.

1.3.3. Integridad

Estimula al infante a ser responsable con sus primeras obligaciones o acciones.

Al respecto, esto implica que el infante actúe con coherencia entre sus valores y comportamientos, y mantenga un sentido de honestidad y respeto hacia sí mismo y hacia los demás (Yeshua & Berger, 2024).

Asimismo, dicha dimensión, a partir del contexto infantil, hace referencia a la capacidad que el niño posee para asumir responsabilidades en sus obligaciones y acciones, actuando bajo la coherencia de los valores inculcados y los patrones de comportamiento aprendidos; ello implica que adoptará cierto comportamiento al interactuar con los demás a partir de lo enseñado en el hogar (Fuenmayor *et al.*, 2022).

Por otro lado, la integridad en infantes escolares fomenta la honestidad y la coherencia entre valores y acciones, así como un sentido ético que permite forjar relaciones asertivas con los demás, basado en una sólida construcción moral que guiará sus decisiones futuras (Córdova *et al.*, 2025).

Por ejemplo, si el infante llega a romper la hoja del cuaderno de su compañero, le avisa a la maestra y le dice la verdad, sin importarle que pueda ser castigado posteriormente.

1.3.4. Adaptabilidad

Permite que los niños se adapten a los cambios y afronten los nuevos desafíos con la flexibilidad adecuada.

Por lo tanto, abarca la habilidad que emplea el infante para ajustar su comportamiento y emociones ante situaciones nuevas o cambiantes, lo que muestra su apertura para afrontar desafíos en el contexto escolar (Pyle *et al.*, 2022).

Además, la adaptabilidad en los infantes se caracteriza por la capacidad de modificar tácticamente su juego en función de las maniobras del contrincante durante el encuentro, lo que la convierte en una habilidad valorada mediante vigilancia directa en confrontaciones supervisadas (Moreno & Ortega, 2025).

Asimismo, la inclusión de variables de control, tales como el grado inicial de reacción, y covariables como la tensión emocional y la flexibilidad estratégica, permite identificar factores que influyen en el desarrollo infantil. Por ende, controlar estos elementos posibilita determinar con mayor precisión los beneficios específicos de la capacidad adaptativa en el desempeño y el bienestar de los menores durante actividades competitivas (Larraín *et al.*, 2023).

Por ejemplo, cuando la maestra cambia el plan de realizar una actividad al aire libre y, por estar lloviendo, se quedan en el aula; el infante, aunque triste por la situación, acepta la nueva actividad sin molestarse.

En resumen, las dimensiones que influyen en la autorregulación, con base en el modelo de Goleman (2022), son: autocontrol, que es la capacidad del individuo para regular impulsos, emociones y conductas frente a situaciones de presión o estímulos externos; confiabilidad, entendida como la habilidad para actuar de manera coherente con valores y normas establecidas; integridad, que es la capacidad de armonizar emociones, pensamientos y comportamientos alineados con los objetivos personales y sociales; y adaptabilidad, que ajusta pensamientos, emociones y conductas ante cambios del entorno.

1.4. Importancia de la autorregulación en el nivel inicial

La capacidad de autorregulación emocional en escolares resulta esencial para el aprendizaje académico y la convivencia armónica en el entorno educativo, ya que permite a los infantes modular impulsos, gestionar emociones y resolver conflictos de manera constructiva (Córdova *et al.*, 2025).

Ahora bien, la importancia de la autorregulación prevalece en los ámbitos emocional, social y cognitivo; es decir, ayuda al infante a comprender y dirigir sus emociones, controlar sus impulsos de manera eficaz y facilitar su concentración, atención y memoria. Esto fortalece las habilidades esenciales que le permiten desarrollar el aprendizaje en edades tempranas, lo que fomenta el bienestar integral del niño (D'Cruz *et al.*, 2024).

Al respecto, la autorregulación incrementa la participación activa de los estudiantes en las actividades escolares, lo que contribuye a generar un ambiente de aula más ordenado y propicio para el aprendizaje, lo cual ocasiona que se fortalezca tanto el éxito académico como el social (Rivero y Casari, 2022).

Asimismo, desde una perspectiva a largo plazo, desarrollar la autorregulación emocional en edades tempranas representa una inversión estratégica que previene trastornos emocionales posteriores, forma individuos resilientes capaces de enfrentar desafíos con mayor eficacia y contribuye a la construcción de sociedades más equilibradas, saludables y emocionalmente conscientes (Toapanta y Valarezo, 2025).

Dicho esto, se justifica su pertinencia al ser una habilidad clave en los infantes para adquirir mayor autonomía, lo que genera una mayor interacción en múltiples contextos sociales estructurados; además, contribuye a la comprensión de su influencia y aporta criterios fundamentales al diseñar estrategias pedagógicas que beneficieren su formación emocional y social, creando un equilibrio desde la primera infancia.

Ante ello, la reflexión acerca de la presente categoría se genera al reconocer que el desarrollo de la autorregulación no siempre recibe la atención necesaria en el entorno académico, lo que dificulta la adquisición del aprendizaje apropiado y la formación de una correcta convivencia escolar. Estos elementos son indispensables para integrar estrategias concretas que contribuyan a promoverlos en los múltiples centros educativos.

Por lo tanto, en este apartado se destaca que la autorregulación juega un rol importante en la primera etapa del infante, por lo que tiene la necesidad de ser estimulada; no obstante, la mayoría de las entidades educativas no llegan a fomentar su desarrollo, lo que suele generar dificultades o retrasos en la formación emocional y social del niño.

En síntesis, la autorregulación emocional en educación inicial constituye una habilidad fundamental para el desarrollo integral del niño, cuya ausencia genera crisis emocionales, conductas disruptivas y dificultades en las relaciones sociales que afectan tanto el ambiente de aprendizaje como el rendimiento académico presente y futuro (Toapanta y Valarezo, 2025).

Por ello, es importante implementar intervenciones psicopedagógicas que, más allá de proporcionar herramientas de gestión emocional, fortalezcan las competencias docentes y optimicen la dinámica del aula, favoreciendo así la promoción del aprendizaje colaborativo. Por ende, bajo dicha perspectiva, las intervenciones requieren un soporte basado en estrategias pedagógicas coherentes con el desarrollo infantil, que permita la articulación de los aspectos emocionales, sociales y cognitivos. En este sentido, el juego se torna el principal componente no invasivo que permite forjar la autorregulación en los infantes.

CAPÍTULO II: JUEGO SIMBÓLICO

El presente capítulo dispone de información teórica y conceptual acerca de la importancia del uso de los juegos simbólicos en los infantes, lo que permite tener una mejor perspectiva del tema a tratar y su relevancia dentro del nivel inicial.

2.1. Definición del juego simbólico

El juego se define como una actividad fundamental en la vida de los niños, especialmente durante la etapa preescolar, dado que contribuye al desarrollo cognitivo, emocional, social y físico desde la infancia temprana, ya que es una forma intrínseca y espontánea de aprendizaje que permite explorar, experimentar y comprender el mundo que les rodea (Maldonado y Cuadrado, 2023).

Del mismo modo, permite al infante desarrollar sus habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, las cuales son esenciales para establecer relaciones interpersonales exitosas que le ayudan a adquirir autonomía e incrementar sus habilidades comunicativas; así, llega a tener un papel importante en la construcción de la identidad y la capacidad para enfrentar situaciones nuevas y desafiantes (Otero *et al.*, 2023).

Dicho esto, en la educación inicial, el juego es sumamente importante para poder desarrollar las habilidades socioemocionales del niño, lo que le facilita el aprendizaje significativo al ser de naturaleza lúdica y estar considerado como una metodología didáctica. Esto contribuye a acomodar la psicología de los niños desde la primera infancia, al ser un instrumento que les ayuda a identificarse de forma natural y a interactuar con sus semejantes de forma espontánea al manipular e investigar el mundo que los rodea mediante actividades amenas (Ávila *et al.*, 2024).

Asimismo, se considera una actividad inherente a la infancia que cumple varias funciones en el desarrollo cognitivo, social y emocional del ser humano, pues permite al infante asimilar la realidad y construir conocimiento a través de la acción. Además,

interioriza las normas sociales y formaliza la conciencia natural, de modo que constituye una fuente para transmitir valores y saberes culturales (Meza *et al.*, 2025).

En síntesis, el juego se denota como una herramienta fundamental para el desarrollo integral del individuo desde sus primeros años de vida, por lo que se considera una pieza clave dentro del aprendizaje de los niños. Se utiliza como un proceso complementario al trabajo y se aplica en un ambiente de afecto y confianza que potencie su autoestima, su comunicación y su expresión tanto visual como musical, por lo que debe estar presente en las diferentes áreas que abarque la educación infantil (López *et al.*, 2020).

Ahora bien, los juegos simbólicos constituyen una modalidad lúdica que abarca y pone en acción diversos aspectos de la experiencia infantil, lo cual permite al infante transformar objetos y construir escenarios o mundos ficticios basados en su creatividad. Esta es una capacidad cognitiva altamente sofisticada, pues es aquí donde los niños aprenden a negociar roles, gestionar conflictos materiales y experimentar las formas de comunicación interpersonal (González *et al.*, 2021).

Jean Piaget (1962, citado en González *et al.*, 2022) lo denomina como “la capacidad para crear situaciones mentales y combinar los hechos reales con los hechos imaginarios, lo cual contribuye a descubrir y aprender palabras nuevas, y a introducirlas en su lenguaje”. Por ello, se considera una herramienta valiosa en el desarrollo del lenguaje, ya que fomenta su capacidad para comunicarse mediante la representación de situaciones cotidianas (Chujandama *et al.*, 2023).

Del mismo modo, en su teoría psicoevolutiva, Piaget destaca la importancia de los juegos simbólicos dentro del estadio preoperacional, donde se encuentran los infantes de entre los dos a seis años, debido a que se caracteriza por la interiorización de las reacciones del estadio sensoriomotor, lo que da lugar a las acciones mentales que aún no llegan a ser categorizables por la falta de habilidad para la conservación de propiedades (Valdes, 2014).

En ese sentido, la posibilidad de construir símbolos y representaciones por parte del infante le permite establecer acuerdos que le asocien con la misma realidad, la cual está basada en la transmisión del conocimiento mediante la experiencia, donde se les suele atribuir un significado ante la sucesión de los hechos al ser un proceso de humanización capaz de simbolizar la existencia (Velasco y Abad, 2011).

En síntesis, el juego simbólico se define como una forma de actividad lúdica propia de la primera infancia mediante la cual el niño representa, recrea y transforma la realidad a través de símbolos, roles y situaciones imaginarias, de modo que integra experiencias cognitivas, emocionales y sociales. Este tipo de juego permite la construcción de significados, la interiorización de normas y valores culturales, así como el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la interacción social, al favorecer la negociación de roles, la resolución de conflictos y la expresión de emociones.

2.2. Principales características

El juego simbólico se caracteriza por ser una actividad lúdica donde los niños emplean su imaginación para representar roles, situaciones y objetos mediante el uso de símbolos materiales o verbales que recrean la realidad de manera creativa. Esta práctica se distingue por su capacidad de estimular simultáneamente múltiples dimensiones del desarrollo infantil: cognitiva, socioemocional, motriz y lingüística, lo que permite a los niños explorar experiencias, expresar emociones, resolver conflictos de forma simbólica y desarrollar habilidades como la planificación, la cooperación, la empatía y la fluidez verbal. Así, se consolida como una herramienta pedagógica integral que facilita la construcción de aprendizajes significativos durante la primera infancia (Paliza *et al.*, 2025).

2.2.1. Creatividad e imaginación

El juego simbólico impulsa la creatividad y la imaginación de los niños al proporcionarles un entorno donde pueden concebir ideas innovadoras, experimentar diversas alternativas y edificar universos imaginarios, con lo cual se convierte en una modalidad lúdica que faculta a los infantes para reinterpretar su entorno según sus propias normas, afectos y motivaciones. Así, al convertir un palo en espada, una caja en vivienda o una muñeca en otro juguete, los pequeños potencian su pensamiento inventivo y consolidan su habilidad para solucionar conflictos, ajustarse a circunstancias novedosas de su cotidianidad, así como expresar y gestionar sus emociones de forma efectiva (Collins *et al.*, 2025).

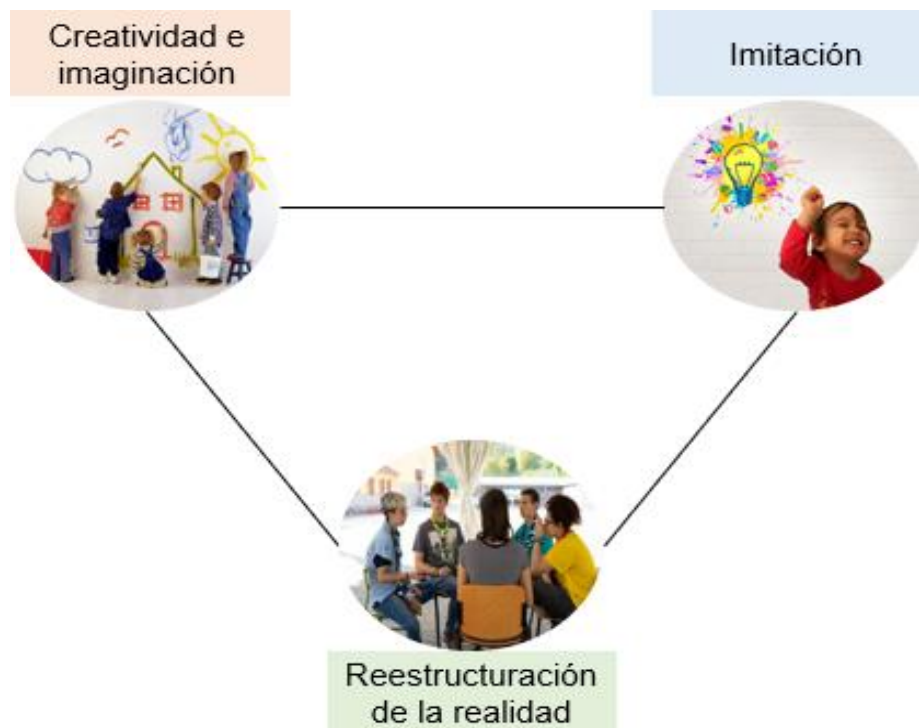
2.2.2. Imitación

Esta característica consiste en la recreación de acciones cotidianas y situaciones tanto reales como ficticias donde los niños asumen roles, construyen diálogos y negocian tramas, lo que genera un espacio comunicativo enriquecido que favorece el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo mediante el uso de normas conversacionales, turnos de habla y estrategias narrativas que permiten la construcción de significados y la regulación conductual (Arroba *et al.*, 2025).

2.2.3. Reestructuración de la realidad

Es una de las características principales del juego simbólico debido a que es un proceso cognitivo donde los pequeños reorganizan y amplían su bagaje de conocimientos previos al experimentar con objetos y situaciones nuevas. De este modo, evocan experiencias pasadas sedimentadas en su memoria y generan significados innovadores que les permiten dominar, interpretar y transformar su entorno mediante la creación de nuevas formas de interacción lúdica (Partida, 2022).

Figura 2. Principales características del juego simbólico



Nota: Elaboración propia.

2.3. Importancia del juego simbólico

El juego simbólico constituye un elemento fundamental en el desarrollo infantil, ya que actúa como puente entre las actividades sensoriomotrices y el pensamiento representacional, lo que permite a los niños expresar sus experiencias y necesidades mientras desarrollan habilidades intelectuales, emocionales y motrices esenciales para su crecimiento cognitivo y social (Herrera y Gonzales, 2023).

Ello hace énfasis en lo mencionado por Piaget (1962), quien señala que el juego representa la asimilación funcional de la realidad en cada etapa evolutiva, y genera beneficios que van desde el placer y la diversión hasta la construcción de la capacidad lúdica y la desinhibición frente a lo nuevo. Por ello, esta actividad no solo propicia la integración social y dinamiza las interacciones infantiles, sino que acelera los aprendizajes transferibles a situaciones cotidianas y escolares, lo cual permite a los niños descubrir sensaciones nuevas y explorar sus posibilidades sensoriales y motoras de manera integral (González *et al.*, 2022).

Adicionalmente a ello, al ser entendido como una práctica espontánea donde los menores resignifican objetos y contextos, constituye un mecanismo fundamental para estructurar el pensamiento verbal, ampliar el vocabulario y consolidar habilidades comunicativas pragmáticas, mientras que simultáneamente estimula redes neuronales asociadas a procesos cognitivos esenciales como la memoria, la atención y la función ejecutiva. Ello refleja que su incorporación intencionada en los programas educativos de nivel inicial resulta imperativa, dado que las intervenciones pedagógicas centradas en la interacción social y alineadas con los patrones neurobiológicos del desarrollo infantil generan experiencias formativas significativamente más duraderas y efectivas en la maduración del sistema comunicativo de los educandos (Mora *et al.*, 2023).

En síntesis, el juego infantil constituye una herramienta pedagógica integral que potencia simultáneamente la maduración socioemocional mediante la gestión afectiva, la construcción de lazos interpersonales y el desarrollo empático; el progreso lingüístico a través del enriquecimiento léxico, el perfeccionamiento discursivo y la práctica comunicativa espontánea; así como el fortalecimiento psicomotriz tanto fino como grueso mediante la manipulación objetual y la recreación situacional. De este modo, se convierte

en una estrategia fundamental para el desenvolvimiento holístico infantil en contextos educativos y sociales (Paliza *et al.*, 2025).

2.4. Tipos del juego simbólico

Para Licona (2000, como se citó en González *et al.*, 2022), el juego simbólico se divide principalmente en tres categorías fundamentales:

2.4.1. Juego de “Hacer como si”

Representa la fase inicial de la expresión simbólica infantil, donde el menor reproduce mediante mímica fidedigna diversas características de individuos, criaturas, conductas, sucesos y elementos del entorno cotidiano, y se apropia de sus rasgos distintivos para recrearlos lúdicamente.

En ese sentido, se denota como una actividad lúdica en la que el niño atribuye significados nuevos a objetos, acciones y situaciones, y transforma la realidad inmediata mediante la imaginación y la representación simbólica. Esto evidencia la capacidad del infante para desligarse del uso literal de los materiales y construir escenarios ficticios que responden a sus experiencias, intereses y necesidades expresivas (Nat *et al.*, 2024).

En síntesis, el juego de "hacer como si" se consolida como un espacio de exploración simbólica, el cual permite al infante articular el pensamiento, el lenguaje y la acción, y contribuye a la estructuración progresiva de su comprensión social y cognitiva (Lyu, 2023).

2.4.2. Juego de roles

Son combinaciones simbólicas sin escenario previo conocidas como imaginarias, las cuales se manifiestan mediante descripciones globales, sesiones continuas, secuencias narrativas y situaciones particulares que, no obstante, carecen de un guion previamente determinado, lo que permite al infante improvisar libremente sus acciones dentro del contexto dramático establecido.

En este marco, el infante tiene la oportunidad de practicar e internalizar habilidades sociales en un ambiente seguro y controlado donde asume diferentes roles que le ayudan a

explorar diversas situaciones sociales, lo que le permite aprender a entender y respetar las perspectivas de los demás (Peñafiel *et al.*, 2023).

Por tal razón, el juego de roles llega a ser una herramienta útil para que los niños adquieran habilidades de comunicación, cooperación, negociación y resolución de conflictos; además, esto no solo favorece el aprendizaje, sino que también contribuye a elevar el trabajo en equipo, donde las implicaciones emocionales y sociales, tales como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, entre otras, proporcionan una interacción efectiva y afectiva en el entorno académico (González *et al.*, 2025).

2.4.3. Juego de representación

Abarca las representaciones visuales mediante dibujos y formas, e involucra prácticas recreativas donde el infante elabora manifestaciones visuales mediante el empleo de trazos, configuraciones, ilustraciones, contornos y tonalidades cromáticas para plasmar elementos iconográficos, acontecimientos y personajes. Estos son reproducidos simbólicamente en formato bidimensional o tridimensional, y se caracterizan por su naturaleza organizada que responde a una preparación anticipada del ejercicio lúdico.

Por ello, se define como una actividad lúdica mediante la cual el niño recrea situaciones, roles y experiencias de su entorno a través de acciones simbólicas, dramatizaciones y secuencias narrativas, al atribuir significados a objetos, gestos y movimientos corporales (Perero *et al.*, 2025).

Leslie (1987, como se citó en Gómez *et al.*, 2021) señala que existen tres tipos de juego simbólico de acuerdo con el momento en que aparecen: la utilización de objetos como si fueran distintos, la atribución de rasgos falsos a un objeto y señalar la presencia de un objeto como si fuera real.

En síntesis, luego de evidenciar las posiciones de los autores acerca de los tres tipos de juego, se opta por focalizar el análisis únicamente en el juego de representación como tipo específico del juego simbólico, debido a que este permite observar de manera estructurada y explícita los procesos de planificación, organización y control de la conducta que intervienen en la actividad lúdica infantil. En ese sentido, su elección se fundamenta en

su pertinencia teórica y metodológica para analizar cómo los niños de educación inicial gestionan sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales en contextos de juego.

2.5. Dimensiones del juego simbólico

Paliza *et al.* (2025) enfatizan que el juego simbólico representa una práctica lúdica crucial en la etapa preescolar donde los infantes emplean representaciones abstractas, las cuales se fundamentan en cuatro dimensiones: cognitivo-creativa, motriz, socioemocional y lingüística.

2.5.1. Dimensión 1: Cognitivo-creativo

Engloba procesos mentales superiores vinculados a la capacidad de almacenar y focalizar la atención en estímulos relevantes, la habilidad para enfrentar y solucionar situaciones problemáticas mediante estrategias de razonamiento lógico, así como la competencia para elaborar pensamientos abstractos desvinculados de referentes tangibles o concretos. Por lo tanto, esta área del desarrollo infantil resulta fundamental para la construcción del conocimiento, la inventiva y la capacidad de generar ideas novedosas que permitan al infante comprender, interpretar y transformar creativamente su entorno mediante operaciones mentales cada vez más complejas y sofisticadas.

2.5.2. Dimensión 2: Motriz

Comprende el conjunto de habilidades psicomotrices que involucran tanto la coordinación fina, referida a la destreza manual y la precisión en movimientos reducidos esenciales para actividades como la escritura y la manipulación objetual, como la coordinación gruesa, vinculada al equilibrio postural, el control de desplazamientos corporales y los movimientos amplios del organismo. Además, abarca la percepción espacial y el dominio corporal en relación con el entorno, las cuales son capacidades fundamentales que permiten al infante orientarse, ubicarse y ejecutar acciones motrices coordinadas en diferentes contextos, lo que contribuye integralmente a su desarrollo físico, perceptivo y cognitivo durante la etapa inicial de crecimiento.

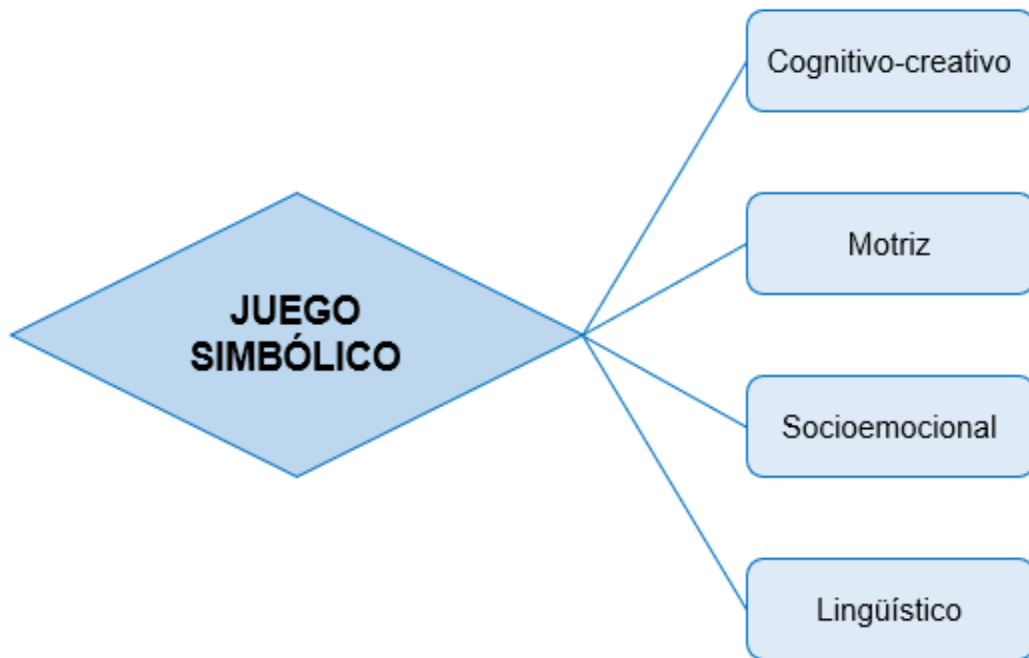
2.5.3. Dimensión 3: Socioemocional

Implica el conjunto de competencias afectivas y relacionales que incluyen la empatía, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y compartir los estados emocionales ajenos; la cooperación, referida a la habilidad para colaborar, trabajar conjuntamente y establecer dinámicas de interacción grupal armoniosas; y la regulación emocional, vinculada al desarrollo de estrategias para gestionar, modular y controlar las propias emociones ante diversas situaciones. Esto es fundamental para que el infante construya vínculos interpersonales saludables, fortalezca su autocontrol afectivo, desarrolle sensibilidad hacia los demás y adquiera herramientas esenciales para la convivencia social, el bienestar psicológico y la adaptación exitosa en contextos educativos y comunitarios durante su crecimiento integral.

2.5.4. Dimensión 4: Lingüística

Comprende el conjunto de habilidades comunicativas que incluyen la fluidez verbal, referida a la espontaneidad, la diversidad y la riqueza en el empleo del vocabulario durante la expresión oral; la comprensión auditiva, vinculada a la capacidad para interpretar, procesar y entender mensajes verbales emitidos por otros interlocutores; y la estructuración discursiva, relacionada con la competencia para organizar secuencialmente las ideas, mantener la coherencia narrativa y articular pensamientos de manera lógica durante la comunicación. En síntesis, ello permite que el infante construya y perfeccione su sistema comunicativo, amplíe su repertorio léxico, fortalezca sus destrezas conversacionales y adquiera las competencias lingüísticas esenciales para su integración social, académica y su capacidad de expresar pensamientos, emociones y necesidades de forma efectiva en diversos contextos interactivos.

Figura 3. Dimensiones del juego simbólico



Nota: Elaboración propia.

En resumen, el juego simbólico se configura como un proceso fundamental en la educación inicial, dado que constituye una actividad lúdica compleja mediante la cual el infante integra experiencias cognitivas, motrices, socioemocionales y lingüísticas, lo que favorece su desarrollo integral y la organización progresiva de su conducta. Por lo tanto, a través de sus dimensiones, el juego simbólico permite al infante representar la realidad, asumir roles, negociar significados y expresar emociones, y promueve la construcción de habilidades necesarias para interactuar activamente con su entorno y regular sus respuestas frente a diversas situaciones. En ese sentido, el juego simbólico trasciende su carácter recreativo y se consolida como un recurso pedagógico clave en la educación inicial, no solo por su aporte al aprendizaje significativo, sino también por su valor analítico para comprender y estimular el desarrollo de la autorregulación en los niños.

CAPÍTULO III:

EL JUEGO SIMBÓLICO PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN

El presente capítulo desarrolla un análisis teórico-práctico del juego simbólico orientado a promover la autorregulación en los niños de educación inicial a partir de situaciones observadas en el contexto educativo, para contrastar los aportes teóricos con la práctica pedagógica.

3.1. Situación o problema en el contexto educativo

En el contexto de la educación inicial, el desarrollo de la autorregulación en los niños constituye un desafío constante dentro de la dinámica del aula, especialmente en situaciones que implican la interacción social, la expresión emocional y el cumplimiento de normas. Estas forman parte del proceso de desarrollo infantil y se manifiestan durante las actividades de juego, lo cual influye directamente en la convivencia escolar y en el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Barrero *et al.*, 2025).

Por ello, el juego simbólico ocupa un lugar recurrente en la educación inicial, ya que ofrece amplias oportunidades para que los infantes representen la realidad. Sin embargo, en muchos casos se desarrolla de manera espontánea y se limita a espacios de juego libre sin una intencionalidad pedagógica clara (Calderón *et al.*, 2025). Esta situación reduce las posibilidades de que el juego simbólico se convierta en un medio efectivo para fortalecer la regulación emocional y conductual, pese a su reconocido valor en el desarrollo integral infantil.

Asimismo, la forma en la que se desarrolla el juego simbólico constituye un factor limitante en el aspecto de la formación, pues genera dificultades para que los infantes puedan autorregular sus emociones. Esto deriva en conflictos frecuentes, conductas impulsivas y una escasa adaptación a las normas del aula, lo que crea un ambiente donde el aprendizaje se vuelve fragmentado, con menor participación y baja disposición para el trabajo cooperativo (Monar *et al.*, 2025).

A partir de lo expuesto, el rol del docente se configura como un factor clave en el desarrollo del juego simbólico, pues posibilita la transformación de las experiencias de los infantes en oportunidades formativas. Esto se logra mediante una mediación pedagógica orientada al reconocimiento de emociones, la construcción de normas y la organización progresiva de la conducta, en coherencia con los propósitos educativos. No obstante, cuando la mediación es limitada, se dificulta su contribución al fortalecimiento de la autorregulación en la educación inicial (Cáceres *et al.*, 2024).

Por lo tanto, la intencionalidad pedagógica en el diseño y desarrollo del juego simbólico adquiere un papel relevante dentro de la educación inicial, en la medida en que orienta las experiencias lúdicas hacia objetivos formativos concretos (Rimascca *et al.*, 2025). De este modo, el juego simbólico se constituye como un recurso educativo que favorece la organización de la conducta y la regulación emocional, siempre que responda a una intencionalidad pedagógica coherente con las necesidades del desarrollo infantil (Talavera, 2023).

Entre las principales causas que inciden en las dificultades para el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial se encuentran las limitadas oportunidades para la práctica sistemática del autocontrol y la regulación emocional, la escasa incorporación de actividades intencionadas que favorezcan la planificación, el control de impulsos y la autorreflexión, así como la ausencia de objetivos pedagógicos explícitos durante las actividades lúdicas. Por ende, dichas condiciones provocan una reducción de las oportunidades para que los infantes puedan interiorizar normas y regular tanto sus emociones como sus conductas, lo que desaprovecha el potencial educativo del juego simbólico como estrategia formativa.

De acuerdo con ello, el problema radica en el contexto de la educación infantil, donde es escasa la orientación pedagógica para promover la autorregulación en los infantes, sobre todo para controlar sus impulsos y adecuar su comportamiento ante las actividades del aula. Por ello, aunque el juego simbólico está presente en la dinámica educativa, su uso sin una metodología pedagógica impide que se convierta en un componente efectivo para el fortalecimiento de habilidades. En consecuencia, los infantes mantienen una capacidad limitada para gestionar sus respuestas emocionales, lo cual perjudica sus relaciones interpersonales y el desarrollo de su aprendizaje.

De esta manera, el juego simbólico pierde su potencial formativo y se convierte en una actividad con poca injerencia para dar soporte ante eventos de conductas impulsivas, dificultades para sostener roles y conflictos frecuentes entre pares en el contexto educativo. Estas acciones no solo afectan la convivencia en el aula, sino que también inciden en el desarrollo integral del niño, ya que le restringen oportunidades para la construcción progresiva de habilidades socioemocionales y conductuales; por ello, cuando el juego simbólico no es acompañado de manera adecuada, su impacto educativo resulta limitado.

3.2. Análisis del problema desde el marco teórico

En el contexto de la educación inicial, las dificultades en la autorregulación infantil se manifiestan de manera concreta a través de conductas impulsivas, escasa tolerancia a la frustración y problemas para respetar normas durante las actividades cotidianas del aula. Estas no pueden entenderse únicamente como características propias del desarrollo infantil, sino como el resultado de experiencias educativas que no favorecen de manera sistemática el control de la conducta y la regulación emocional. De acuerdo con ello, Acurio *et al.* (2025) señalan que la autorregulación se desarrolla progresivamente cuando el entorno escolar ofrece oportunidades estructuradas para orientar la atención, la conducta y las emociones; por su parte, Diamond (2024) advierte que su ausencia impacta negativamente en el aprendizaje y la convivencia escolar.

De esta forma, el problema se vuelve más agudo cuando las actividades lúdicas no se encuentran conectadas con los objetivos formativos. En ese sentido, Zimmerman (2000, citado en Guajardo *et al.*, 2021) sostiene que la autorregulación implica procesos cíclicos de planificación, ejecución y autorreflexión que son visibles en el juego simbólico. Sin embargo, Reis *et al.* (2022) evidencian que estos procesos no se forjan espontáneamente, ya que requieren de un soporte pedagógico de por medio; de lo contrario, esto deriva en niños que no logran anticipar acciones ni evaluar su propia conducta, presentando además dificultades para regular su comportamiento en el aula.

Asimismo, Bisquerra (2007, citado en García *et al.*, 2016) advierte que se debe fortalecer la conexión entre la autorregulación y los juegos simbólicos, dado que la falta de regulación emocional incrementa la impulsividad y deteriora las relaciones interpersonales.

Por su parte, Franco y Menjura (2022) señalan que la capacidad para manejar emociones condiciona la adaptación escolar temprana; pues, desde esta perspectiva, si se cuenta con una métrica de evaluación, resulta importante conocer cómo es el proceso de cada niño en función de la modulación de sus emociones.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky plantea que la autorregulación surge a partir de la interacción social y la internalización de normas mediante la mediación del entorno (Panadero y Alonso, 2014). Por tanto, desde este enfoque, el juego simbólico permite la creación de un espacio propicio para que el infante pueda aprender reglas, roles y formas de autocontrol; asimismo, estas dinámicas deben ser guiadas por el docente a fin de que pueda evaluar el proceso de aprendizaje del niño.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo, Piaget (1962, citado en Gonzáles *et al.*, 2022) sostiene que el juego simbólico permite al niño asimilar la realidad a través de representaciones mentales propias del estadio preoperacional. Por su parte, Velasco y Abad (2011) agregan que este proceso contribuye a la construcción de significado y a la humanización de la experiencia. No obstante, cuando el juego simbólico carece de un orientador que le otorgue dirección pedagógica, se reduce a una actividad recreativa sin intencionalidad formativa, lo cual limita la regulación conductual y la internalización de normas sociales vinculadas al contexto escolar.

Asimismo, aunque el juego es reconocido como una herramienta natural de aprendizaje, su potencial formativo depende de la forma en que se implementa. En ese sentido, Maldonado y Cuadrado (2023) destacan que el juego favorece el desarrollo integral del niño, mientras que González *et al.* (2021) subrayan su aporte en la negociación de roles y la comunicación interpersonal. En contraste, cuando el juego simbólico se limita a espacios de libre exploración sin orientación, se desaprovecha su capacidad para fortalecer la autorregulación y queda relegado a una actividad recreativa sin un impacto significativo en el desarrollo socioemocional.

En resumen, diversas investigaciones coinciden en que la autorregulación infantil se fortalece cuando el juego simbólico es mediado de manera intencional, debido a que el juego actúa como un puente entre la acción y el pensamiento (Herrera y Gonzales, 2023) y favorece el control de impulsos y la resolución de conflictos (Ruales *et al.*, 2022). Desde

este análisis, se concluye que el problema no radica en la ausencia del juego simbólico en la educación inicial, sino en su uso poco orientado, lo que justifica la necesidad de profundizar en el análisis de los juegos simbólicos enfocados en promover la autorregulación y en las estrategias pedagógicas que los potencian.

3.3. Juegos simbólicos enfocados en promover la autorregulación

En la educación inicial, el juego constituye un elemento fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño, dado que facilita la adquisición de conocimientos al presentar un carácter lúdico y motivador, y contribuye al desarrollo psicológico infantil; de este modo, permite que los niños se expresen de manera natural, interactúen con sus pares y exploren su entorno a través de actividades que favorezcan la manipulación, la investigación y la construcción de experiencias significativas (Ávila *et al.*, 2024).

En ese sentido, los juegos simbólicos constituyen una modalidad lúdica que pone en acción diversos aspectos de la experiencia infantil, lo que permite a los niños transformar objetos y construir escenarios o mundos ficticios basados en su creatividad. Esta es considerada una capacidad cognitiva altamente sofisticada que favorece el aprendizaje para negociar roles, gestionar conflictos materiales y experimentar las formas de comunicación interpersonal (González *et al.*, 2021).

Jean Piaget (1962, citado en González *et al.*, 2022) define el juego simbólico como la capacidad del niño para crear situaciones mentales y combinar elementos de la realidad con aspectos imaginarios, lo cual favorece el desarrollo del lenguaje y la incorporación progresiva de nuevos significados en su comunicación. Asimismo, desde su teoría psicoevolutiva, Piaget resalta la importancia del juego simbólico en el estadio preoperacional, el cual se caracteriza por la interiorización de las acciones propias del estadio sensoriomotor, lo que da lugar al surgimiento de representaciones mentales que aún no alcanzan una organización lógica completa debido a la ausencia de la conservación de propiedades (Valdés, 2014).

Por lo tanto, la capacidad del niño para construir símbolos y representaciones le permite entender la realidad al estrechar este vínculo con su experiencia vivida, lo cual

genera conocimiento. Así pues, este proceso sustentado en la interacción favorece la comprensión del entorno y la progresiva humanización del pensamiento infantil, y contribuye a que el niño aprenda a simbolizar su existencia y a otorgar sentido a los acontecimientos de su vida cotidiana (Velasco y Abad, 2011). Asimismo, desde esta perspectiva, Gelabert (2017) señala que existen diversos tipos de juegos que favorecen el desarrollo de la autorregulación; es decir, ayudan a promover la estimulación del niño en la educación inicial y son los siguientes:

Juegos de roles

Se definen como la creación de situaciones hipotéticas que posibilitan al niño explorar diferentes respuestas emocionales y ensayar formas adecuadas de gestionarlas en un contexto simbólico, a través de la asunción de distintos personajes. Mediante estos, interpreta comportamientos, normas y formas de interacción presentes en su entorno social, lo que favorece la comprensión de emociones propias y ajenas (Gelabert, 2017).

Asimismo, se conciben como una estrategia orientadora que permite que el infante pueda planificar y tomar decisiones a medida que se va exponiendo al mundo real; de esta manera, se contribuye a la codificación de habilidades para resolver problemas, regular sus respuestas emocionales y ajustar su conducta a las normas establecidas, tanto en el contexto educativo como en el familiar (Coronel *et al.*, 2024).

Por ejemplo, en los juegos de roles, el niño representa situaciones familiares, como asumir los papeles de madre o padre, donde pone en práctica normas de convivencia, respeta turnos de participación y regula su comportamiento durante la interacción. Del mismo modo, al representar profesiones como médico, policía, etc., el niño organiza sus acciones, controla impulsos y mantiene la atención sostenida, lo que contribuye al fortalecimiento progresivo de su autorregulación (Wahyuni & Musayyadah, 2024).

Juegos de simulación (imaginación)

Se definen como la representación de situaciones ficticias mediante la asunción de roles y el uso simbólico de objetos para la creación de escenarios imaginarios. Este tipo de juegos se manifiesta desde la niñez temprana y evoluciona progresivamente hacia formas más

complejas conforme el niño crece, e incorpora diversas conductas que reflejan su desarrollo cognitivo, social y emocional (Gelabert, 2017).

Desde esta perspectiva, se caracterizan por la capacidad del niño para representar mentalmente situaciones distintas a la realidad inmediata y asignar nuevos significados a objetos, contextos o personas. Esto ofrece amplias posibilidades para el desarrollo integral, ya que favorece la expresión emocional y contribuye progresivamente a la regulación de las emociones (Delgado, 2023).

Por ejemplo, se evidencian juegos de simulación cuando los niños imaginan que son médicos que atienden a pacientes, pilotos que conducen distintos medios de transporte, astronautas que exploran el espacio o comerciantes que organizan y gestionan una tienda. En estas situaciones recrean acciones, normas y diálogos propios de la vida cotidiana, lo cual favorece la expresión de emociones, la toma de decisiones y la regulación progresiva de su conducta (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023).

Juegos de reglas

Se definen como una modalidad lúdica que favorece el aprendizaje de normas y estrategias para la interacción social, al implicar ejercicios de responsabilidad, cooperación y respeto por los acuerdos establecidos. Asimismo, promueven la comunicación, el desarrollo de conductas prosociales y la participación activa en las actividades del aula, lo que contribuye al fortalecimiento del autoconcepto y a la valoración de los demás (Gelabert, 2017).

Asimismo, representan una forma más estructurada dentro del juego simbólico, ya que comprenden actividades en las que los niños participan de acuerdo con normas previamente establecidas, lo que les permite regular turnos, definir objetivos y ejercer un mayor control de su comportamiento. Esto implica un avance significativo en el desarrollo social y cognitivo, al favorecer el respeto por los acuerdos, la convivencia y la organización de la conducta (Delgado, 2023).

Por ejemplo, están los juegos en los que los niños deben respetar turnos para hablar o actuar durante actividades grupales, así como propuestas que implican seguir instrucciones específicas, como preparar una receta simbólica, armar un rompecabezas, participar en juegos de mesa sencillos o construir figuras siguiendo un orden determinado. Estas

actividades favorecen la comprensión y el cumplimiento de reglas, promueven la atención sostenida y contribuyen al control de la conducta, aspectos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial (Córdova *et al.*, 2025).

Juegos dirigidos

Se caracterizan por la participación activa de un adulto que orienta y guía las actividades infantiles hacia objetivos educativos específicos, lo que los constituye como una estrategia pedagógica planificada y estructurada para promover el aprendizaje. Asimismo, suelen involucrar la interacción con otros niños, lo cual favorece la asunción de roles sociales, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales en un contexto lúdico (Gelabert, 2017).

Del mismo modo, permiten que la experiencia lúdica trascienda el entretenimiento y se convierta en una estrategia pedagógica intencional que orienta el aprendizaje mediante consignas claras y secuencias de acción definidas. Esto favorece el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños al estimular la atención sostenida, el seguimiento de instrucciones, la regulación de la conducta y la adaptación a normas establecidas, aspectos que fortalecen la autorregulación en la educación inicial (Coronel *et al.*, 2024).

Por ejemplo, cuando se desarrollan juegos en los cuales participan varios niños en actividades para organizar una tienda, representar una escuelita o realizar dinámicas grupales, el docente, al ser un guía de la actividad, mantiene una orientación pedagógica para que los niños respeten su turno y asuman roles; todo esto favorece el mantenimiento del orden, el respeto entre los participantes y la regulación de la conducta dentro de un marco lúdico estructurado (Skene *et al.*, 2022).

3.4. Estrategias del juego simbólico para promover la autorregulación

En la educación inicial, el juego simbólico adquiere un valor formativo cuando es orientado de manera intencional hacia la promoción de la autorregulación, lo que permite que las experiencias lúdicas se transformen en oportunidades para fortalecer el control de impulsos, la regulación emocional y la organización de la conducta infantil. Por ello, la aplicación de estrategias durante el desarrollo del juego simbólico resulta fundamental para guiar la

participación de los niños, establecer límites claros y favorecer aprendizajes vinculados al respeto de normas, la toma de decisiones y la convivencia en el aula (Licona, 2021).

De acuerdo con ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) enfatiza la importancia de situar la educación infantil como una prioridad en la agenda educativa mundial y reconoce la necesidad de garantizar experiencias educativas de calidad desde los primeros años. Esto resalta la relevancia de implementar prácticas pedagógicas intencionadas que favorezcan el desarrollo integral del niño, así como el uso estratégico del juego simbólico para fortalecer la autorregulación y el aprendizaje en la educación inicial.

Del mismo modo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) sostiene que todos los niños y niñas tienen derecho a acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje a través de propuestas educativas que respondan a su contexto y a sus necesidades de desarrollo. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de implementar estrategias pedagógicas pertinentes que favorezcan la construcción del conocimiento y el logro de aprendizajes significativos mediante el uso del juego simbólico como medio para promover la autorregulación en la educación inicial.

En ese sentido, las estrategias que estimulan el juego simbólico requieren de la participación activa del docente, quien orienta las experiencias lúdicas a partir de los intereses y necesidades de los niños. Por ello, es fundamental el uso de materiales no estructurados, como bloques, telas y objetos naturales, los cuales enriquecen la capacidad simbólica y favorecen la creación de nuevas representaciones. Esto permite promover aprendizajes progresivamente autónomos y consolidar el juego simbólico como un eje esencial para el desarrollo integral en la educación inicial (García *et al.*, 2025).

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019), el juego simbólico se orienta mediante diversas estrategias pedagógicas que contribuyen al fortalecimiento de los aprendizajes y al desarrollo de capacidades necesarias para que los niños se desenvuelvan de manera progresiva en su entorno. En ese sentido, se destacan las siguientes estrategias:

Ambientación del espacio

Consiste en la organización intencional del entorno físico con el propósito de estimular la imaginación y favorecer el desarrollo del juego simbólico mediante el uso de materiales, objetos y escenarios que invitan a la representación de situaciones de la vida cotidiana o ficticia, lo que permite que el niño cree, explore y recree diversos roles. De este modo, el espacio se convierte en un facilitador del juego, lo cual promueve la participación activa, la organización de la conducta y el desarrollo progresivo de la autorregulación en la educación inicial (MINEDU, 2019).

En ese sentido, la ambientación del espacio influye directamente en la calidad y riqueza de las experiencias lúdicas que viven los niños, lo que favorece la creatividad y la estructuración del juego simbólico. Asimismo, esta estrategia aporta a que el infante organice sus acciones, mantenga la continuidad de la actividad y explore de manera activa mientras interactúa y se expresa libremente, lo que potencia la experiencia lúdica y el desarrollo integral en la educación inicial (Martín y Durán, 2018).

Por ejemplo, los niños utilizan cajas para construir un automóvil, una casa o un tren; asimismo, transforman telas y objetos reciclados en elementos de una tienda, un consultorio médico o un restaurante, creando así escenarios simbólicos que les permiten representar situaciones cotidianas, asumir roles y organizar sus acciones durante el desarrollo del juego (Cankaya *et al.*, 2025).

Selección de materiales

Se centra en la elección de materiales variados, seguros y abiertos, los cuales ofrecen amplias posibilidades de uso durante el juego simbólico, lo que permite que el infante explore, transforme y otorgue distintos significados según su intención lúdica; esto favorece la creatividad, la iniciativa y la flexibilidad del pensamiento. Asimismo, facilita la construcción de escenarios imaginarios y promueve la autorregulación al requerir organización, toma de decisiones y adaptación de la conducta durante el desarrollo del juego (MINEDU, 2019).

Por ello, se prioriza la selección de materiales variados en textura, tamaño, color y función, con la finalidad de estimular diversas formas de juego y adaptarse a las

preferencias, etapas de desarrollo y capacidades de cada niño, lo que permite enriquecer sus narrativas y procesos de simbolización (Toda *et al.*, 2020).

Por ejemplo, se emplean juguetes como bloques de construcción o muñecas; también, materiales no estructurados tales como telas, cajas vacías, tubos de cartón, recipientes plásticos o elementos naturales, los cuales permiten al niño asignar múltiples significados y crear diversos escenarios simbólicos de acuerdo con su imaginación (Cankaya *et al.*, 2025).

Adaptación a la diversidad

Se entiende como el ajuste intencional de los recursos, los espacios y las dinámicas del juego simbólico, con la finalidad de garantizar que todos los niños puedan participar activamente y sentirse incluidos dentro de la experiencia lúdica. Esta estrategia reconoce las diferencias individuales en ritmos de desarrollo, intereses, capacidades y contextos socioculturales, lo que permite que el juego simbólico se convierta en un medio accesible y significativo para cada infante; esto favorece su participación, expresión emocional y autorregulación (MINEDU, 2019).

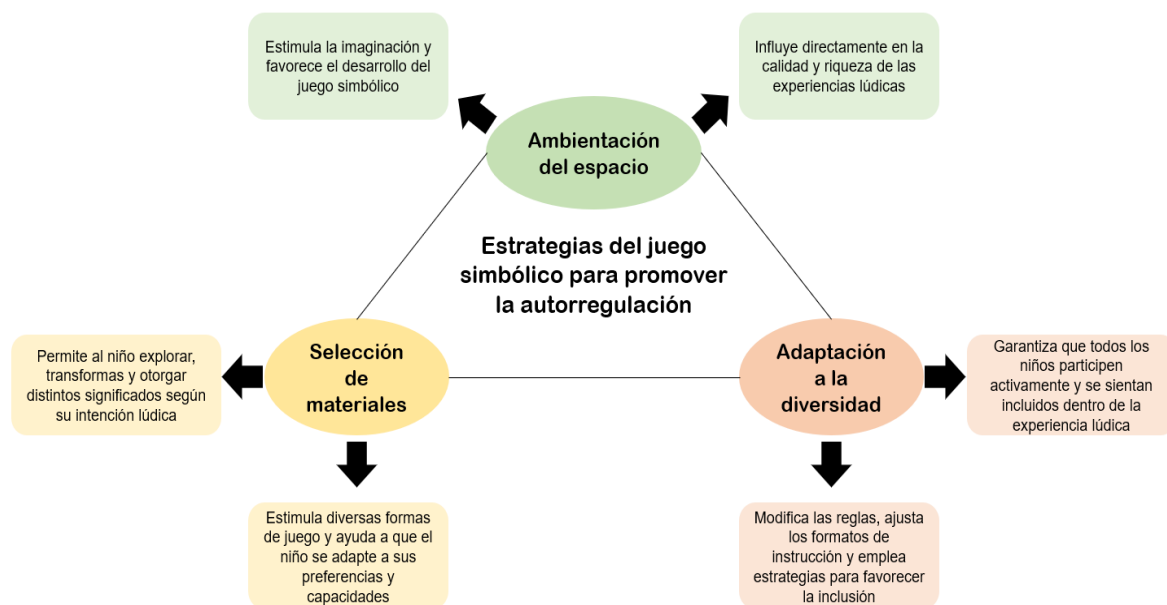
Asimismo, implica modificar reglas, ajustar los formatos de instrucción y emplear estrategias como la evaluación diagnóstica, con el propósito de favorecer la inclusión de todos los participantes que presentan diversas habilidades, estilos de aprendizaje y procedencias culturales, lo cual permite que el juego simbólico responda de manera flexible a las necesidades de los niños (Cárcamo *et al.*, 2025).

Por ejemplo, el docente emplea materiales adaptados sensorialmente para niños con necesidades educativas especiales al ajustar el tamaño, la textura o la complejidad de los objetos según sus capacidades. Asimismo, incorpora imágenes, muñecos y elementos simbólicos que representan diversas etnias, realidades familiares y contextos culturales, lo que permite que todos los niños se sientan identificados, participen activamente en el juego simbólico y desarrollen la autorregulación en un entorno inclusivo y respetuoso (Stamatoglou *et al.*, 2025).

En síntesis, las estrategias del juego simbólico orientadas a la autorregulación en la educación inicial se sustentan en una intervención pedagógica intencional a fin de convertir el juego en un medio formativo y no solo recreativo. Por lo tanto, la ambientación del

entorno favorece la construcción de escenarios significativos, la selección de recursos estimula la creatividad y la toma de decisiones, y la adaptación a las diferencias individuales garantiza la participación activa e inclusiva. En ese sentido, estas estrategias permiten guiar la conducta, fortalecer el control de impulsos y promover la regulación emocional y social, lo que consolida el juego simbólico como una herramienta didáctica clave para el desarrollo integral y progresivamente autónomo del niño.

Figura 4. Estrategias del juego simbólico que promueve la autorregulación



Nota: Elaboración propia.

3.5. Postura reflexiva del equipo

Desde una postura reflexiva, se reconoce que la autorregulación en la educación inicial no debe ser concebida como una habilidad que emerge de manera espontánea, sino como un proceso formativo que requiere experiencias educativas intencionalmente orientadas. En ese sentido, aunque el juego simbólico está presente de forma recurrente en el aula, su potencial formativo se ve limitado cuando no se articula con objetivos claros que favorezcan el control de impulsos, la regulación emocional y la organización de la conducta. Esta situación demanda una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, especialmente en lo referido a la planificación y mediación del juego dentro del proceso educativo.

Asimismo, se considera que el rol del docente resulta determinante para transformar el juego simbólico en un espacio de aprendizaje significativo, en el que la mediación pedagógica no solo implica la observación de la actividad lúdica, sino también la orientación oportuna, el establecimiento de normas compartidas y la generación de condiciones que permitan a los niños reflexionar sobre sus acciones. Desde esta perspectiva, se reconoce que la ausencia de intencionalidad pedagógica durante el juego limita el desarrollo progresivo de la autorregulación, lo que repercute en la convivencia escolar y en el desarrollo socioemocional del niño.

Por tal razón, se plantea la necesidad de fortalecer el uso del juego simbólico como estrategia formativa para promover la autorregulación en la educación inicial, debido a que ayuda a situar al niño en escenarios de representación donde debe organizar su conducta, coordinar acciones con otros y ajustar su comportamiento a situaciones simuladas. En consecuencia, resulta pertinente diseñar ambientes lúdicos estructurados, seleccionar materiales que estimulen la simbolización y adaptar las actividades a la diversidad de los niños, con el fin de garantizar su participación activa y significativa.

De esta manera, el juego simbólico se convierte en un recurso pedagógico que favorece la interiorización de normas porque exige respetar roles y acuerdos de interacción; también impulsa la toma de decisiones al plantear elecciones constantes dentro de la dinámica lúdica, y fortalece la gestión de emociones al requerir el control de impulsos y una expresión regulada durante el intercambio con sus pares, lo que contribuye al desarrollo integral del infante.

Asimismo, esto permite generar un compromiso educativo con el desarrollo pleno de los niños y no solo responder a una necesidad pedagógica, lo cual resulta clave para asumir una práctica docente reflexiva y consciente que reconozca el juego simbólico como un medio esencial para formar niños capaces de autorregular su conducta, interactuar de manera positiva con su entorno y afrontar los desafíos propios de su proceso de aprendizaje desde las primeras etapas de la educación formal.

CONCLUSIONES

1. Respecto al primer capítulo, se concluye que la autorregulación representa un eje formativo fundamental dentro de la educación inicial, dado que constituye un proceso central para la organización de la conducta, la emoción y el pensamiento frente a múltiples situaciones de aprendizaje. Por ello, la autorregulación no solo se trata de una habilidad aislada, sino de una competencia compleja que estimula tanto la conciencia como la toma de decisiones en contextos educativos, lo cual permite superar enfoques restringidos e identificar su carácter integral en su formación integral. Del mismo modo, se infiere que la autorregulación no emerge de forma espontánea, sino que se fortalece a través de la interacción con el entorno educativo, las experiencias de aprendizaje y la mediación pedagógica; también, se encuentra vinculada a la calidad de las propuestas didácticas y a la intervención formativa del docente, las cuales cumplen un papel clave, dado que orientan la construcción progresiva de respuestas adaptadas, responsables y conscientes dentro del aula. Asimismo, las dimensiones analizadas permiten afirmar que autorregular implica actuar con consistencia, asumir compromisos, responder con integridad y adaptarse a situaciones nuevas, lo cual tiene implicancias directas en la convivencia escolar y en la disposición hacia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la autorregulación no solo favorece el rendimiento académico, sino también la construcción de vínculos sociales a través de la práctica reflexiva, lo que refuerza la necesidad de metodologías activas. En ese sentido, promover la autorregulación en la educación inicial no constituye una acción complementaria, sino una condición necesaria para el desarrollo de la autonomía, la convivencia y la participación significativa. Por ello, ignorar su desarrollo temprano limita la capacidad del niño para organizar su comportamiento y gestionar sus emociones en escenarios educativos posteriores, por lo que buscar y proponer estrategias pedagógicas específicas ayuda a facilitar su desarrollo de manera contextualizada; es decir, es necesario incorporar enfoques, metodologías y estrategias que estimulen la autorregulación en los niños de manera sistemática. En términos generales, reconocer el valor estructural de la autorregulación, permite fundamentar la necesidad de metodologías activas y experiencias significativas que la ejerciten de forma natural y progresiva.

2. De acuerdo con el segundo capítulo, se concluye que el juego simbólico constituye una experiencia pedagógica de alto valor formativo en la educación inicial, debido a que permite representar, reorganizar e interpretar la realidad mediante la acción, la imaginación y la interacción social. Por lo tanto, su relevancia no radica en ser una actividad recreativa, sino en su potencial para estructurar conductas, ensayar normas y construir significados, lo que permite al niño explorar posibilidades de acción sin riesgo real y con alto contenido de aprendizaje a través de situaciones simuladas. Del mismo modo, el juego simbólico destaca por facilitar los procesos de organización conductual y ajuste emocional, dado que sitúa a los niños en escenarios que exigen asumir roles, respetar acuerdos y sostener secuencias de acción, los cuales son condiciones que generan oportunidades naturales para ejercer control de impulsos, anticipar consecuencias y coordinar conductas con otros. Por ello, el juego simbólico opera como un espacio de elaboración cognitiva y emocional, ya que integra el lenguaje, la interacción social y la expresión afectiva, permitiendo reforzar su vínculo directo con la autorregulación. Asimismo, los distintos tipos y dimensiones que presenta muestran que la estructura de la experiencia lúdica influye en el tipo de habilidades que se movilizan, lo que contribuye a regular su participación en escenarios imaginarios donde los niños comienzan a asumir roles, sostener una secuencia de acciones, respetar acuerdos implícitos del juego y mantener coherencia narrativa. Por tal razón, es necesario que el juego incorpore intencionalidad pedagógica, dado que se convierte en un medio formativo que orienta la conducta y fortalece el control progresivo de la acción, demostrando que su potencial desarrollo va más allá del entretenimiento. Desde esta perspectiva, se infiere que cuando el juego simbólico es reconocido pedagógicamente, se transforma en un contexto privilegiado para el aprendizaje social y emocional, el cual genera riqueza de escenarios, variedad de recursos y apertura a múltiples representaciones que amplían las posibilidades de regulación, planificación y ajuste conductual. Por ello, se debe aprovechar este tipo de juego que se consolida como un medio pedagógico coherente con el desarrollo de la autorregulación en el contexto educativo, teniendo en cuenta que requiere tanto comprensión teórica como valoración metodológica por parte del docente, quien se encarga de diseñar estrategias específicas para su aplicación intencionada.

3. Con respecto al tercer capítulo, se concluye que el impacto del juego simbólico en la autorregulación necesita menos de su presencia y más de su orientación pedagógica; es decir, que no basta con que el niño juegue, sino que depende de la planificación intencional, la organización del entorno y la mediación docente consciente. Esta afirmación permite superar la idea de que toda actividad lúdica produce automáticamente beneficios autorregulatorios, resaltando el papel decisivo de la intervención docente. En ese sentido, se determina que la ambientación del espacio, la selección de materiales y la adaptación a la diversidad no son acciones complementarias, sino condiciones pedagógicas que posibilitan que todos los participantes se involucren de manera significativa. Por ello, cuando el entorno está intencionalmente preparado, este invita a representar, decidir y coordinar acciones que generan oportunidades reales para interiorizar normas, ajustar conductas y gestionar respuestas emocionales dentro de un marco significativo. De manera específica, se infiere que la diversidad de recursos y la flexibilidad de las propuestas permiten responder a distintas formas de participación, favoreciendo la inclusión y evitando que la experiencia lúdica se vuelva restrictiva; pues, lo que se busca es que el niño aprenda a coordinar acciones, respetar acuerdos, sostener roles y anticipar consecuencias dentro de la dinámica lúdica. Por lo tanto, la adaptación pedagógica no solo amplía el acceso al juego simbólico, sino que fortalece su impacto formativo, ya que genera situaciones naturales de control de impulsos, espera de turnos, negociación y resolución de conflictos dentro de la actividad de aprendizaje del niño. De acuerdo con ello, el rol del docente emerge como factor articulador entre el potencial lúdico y el logro formativo, dado que orienta, regula, interviene y resignifica las situaciones de juego para convertirlas en oportunidades de aprendizaje autorregulado. En ese sentido, la mediación pedagógica transforma la experiencia lúdica en un proceso reflexivo y formativo, donde las acciones adquieren sentido educativo; es decir, convierte el recurso en estrategias a través de consignas, preguntas, ajustes y retroalimentación, lo cual contribuye a que el juego se vuelva una experiencia reflexiva y no solo participativa.

REFERENCIAS

- Acurio, M., Cagua, L., Morante, K., y Criollo, M. (2025). La autorregulación emocional y social en la conducta de estudiantes de Urdaneta, 2025. *Ciencia y Educación*, 6(6), 45-59. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17001083>
- Arroba, G., Flores, M., Semblantes, R., y Guevara, M. (2025). Desarrollo del lenguaje oral a través del juego simbólico en educación inicial: Estrategias pedagógicas innovadoras. *Ciencia Innovadora*, 3(2), 54-67. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n2.2025.46>
- Ávila, A., Loor, W., Padilla, T., Plaza, K., y Rodríguez, I. (2024). El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Ciencia Latina*, 8(5), 8940-8950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286
- Barrero, V., Paba, C., Córdoba, E., Rodríguez, U., Villalba, B., & Ortega, Y. (2025). Emotional self-regulation and prosocial behaviors in prospective early childhood education teachers. *Duazary*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.21676/2389783X.6560>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. Desclée De Brouwer. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- Cáceres, J., Luna, M., Romero, L., y Garcés, S. (2024). Juego simbólico un proceso dinámico para potenciar las habilidades socioemocionales y artísticas en los niños de educación inicial. *Ciencia Latina*, 8(5), 1989-2004. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13670
- Calderón, C., Yanza, J., Calva, L., y Yanza, A. (2025). El juego simbólico y su influencia en el desarrollo socioemocional en educación inicial. *DISCE*, 2(1), 91-104. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.37>
- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The relationship between children's indoor loose parts play and cognitive development: A systematic review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 1-40. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Cárcamo, D., Rivera, L., y Díaz, J. (2025). El juego tradicional como estrategia pedagógica inclusiva para la presentación cultural en los estudiantes de

- transición en la Institución Educativa San Roque – Sahagún, Córdoba, Colombia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 309-315.
<https://doi.org/10.70625/rlce/104>
- Carrera, C., Quinto, A., Cedeño, Y., y Tuqueres, J. (2025). Desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial mediante metodología Montessori. *Polo del Conocimiento*, 10(9), 265-278.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10298>
- Chaverri, P., & León, S. (2022). Promoting the capacity for self-control in children: Concepts and strategies in context. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 119-132.
<https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.4068>
- Chujandama, L., Castillo, D., Rengifo, G., y Cutipa, G. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. Una revisión de la literatura sobre el juego simbólico. *Ciencia Latina*, 7(2), 8631-8647.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5980
- Collins, A., Abril, D., Chonata, D., Villacis, L., Torres, N., y Flores, E. (2025). Juego simbólico para mejorar habilidades sociales en niños de 3 a 4 años. *Sociedad Inteligente*, 4(4), 2006-2033. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.385>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Página web oficial de CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46066-educacion-juventud-trabajo-habilidades-competencias-necesarias-un-contexto>
- Córdova, J., Giron, J., Bastidas, M., Imba, A., y Conejo, F. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Zambos*, 4(3), 122-137.
<https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- Coronel, P., Boconzaca, M., Ortega, Z., y Molina, M. (2024). Estrategias de juego dirigido para el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial. *SAGA*, 1(4), 20-31. <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.10>
- D'Cruz, A., Downing, K., Sciberras, E., & Hesketh, K. (2024). Are physical activity and sleep associated with emotional self-regulation in toddlers? A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 24(61), 1-8.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-023-17588-2#Sec1>
- De Grandis, M., Gago, L., Clerici, D., y Elgier, A. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77.
https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24_1/de_grandis.pdf

- Del Pozo, A., y Pacheco, S. (2025). El juego como estrategia pedagógica en niños y niñas de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 1410-1426.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8968>
- Delgado, I. (2023). *El juego infantil y su metodología*. Ediciones Parainfo S. A.
https://www.google.com.pe/books/edition/El_juego_infantil_y_su_metodolog%C3%ADa_2_%C2%AA/VyLJEAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Diamond, K. (2024). Mindfulness as an intervention for self-regulation and school reintegration in a trauma-informed primary school post COVID-19. *Mindfulness*, 15(1), 2023-2037.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-024-02408-4>
- Franco, B., y Menjura, M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- García, G., Paz, A., Baque, M., Quezada, A., y Yáñez, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Retos de la Ciencia*, 9(19), 32-45.
<https://doi.org/10.53877/rc9.19-550>
- García, M., Sánchez, P., Gómez, M., Gómez, R., y Delgado, M. (2016). *Bienestar emocional*. Dykinson.
<https://books.google.com.ec/books?id=LIZQDAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Gelabert, S. (2017). *El juego en la primera infancia*. Ediciones Octaedro.
https://www.google.com.pe/books/edition/El_juego_en_la_primera_infancia/MAiIDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
https://books.google.com.pe/books/about/La_inteligencia_emocional.html?id=mIJaeAAAQBAJ&redir_esc=y
- González, F., Gómez, I., Tárraga, R., Vicente, A., & Pastor, G. (2021). Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review. *Children*, 8(9), 1-18. <https://doi.org/10.3390/children8090801>
- González, J., Vele, D., Tapia, D., y Salgado, P. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1815-1825.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3682>
- González, R., Ramírez, K., Ángel, J., Villao, S., y Flores, E. (2025). Juego de roles para el desarrollo de habilidades sociales en educación inicial. *Estudios Generales*, 4(4), 616-640. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.323>

- Guajardo, C., Moraga, M., Ocaña, C., Sandoval, B., y Gárate, F. (2021). Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años. *Ciencia Latina*, 5(1), 1236-1249.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.324
- Herrera, M., y Gonzales, V. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. *Docentes 2.0*, 16(2), 39-49.
<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Jiménez, S., Barreros, E., Chávez, S., Coello, N., & Cevallos, K. (2025). Impact of emotional regulation on academic performance: Psychoeducational strategies for basic education. *Iberoamericana de Educación*, 9(4), 55-83.
<https://doi.org/10.31876/rie.v9i4.323>
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J., Schnur, G., Bailey, C., Tominey, S., & Schmitt, S. (2021). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
- Licona, A. (2021). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Revista de Medios y Educación*, 1(14), 13-21.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61141>
- Llanos, A. (2019). El juego infantil y su metodología. En A. Llano, *Unidad 1 - El modelo lúdico en la intervención educativa durante la infancia* (pp. 1-35). Editex.
<https://books.google.com.pe/books?id=cysTEQAAQBAJ&printsec=frontcover&h>
- López, J., Pozo, A., Boderó, Y., y Ioor, N. (2020). El juego en el desarrollo intelectual del niño. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 1(1), 97-106.
<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/321/577>
- Luna, M., Bagué, Y., y Pérez, V. (2020). El juego como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua española. *Conrado*, 16(75), 209-217.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400209
- Lyu, J. (2023). The effective of block play and pretend play in early childhood development. *EWA Publishing*, 16(1), 155-160. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/16/20231138>
- Mahecha, J., Correa, P., Uribe, L., Penagos, A., y Asprilla, M. (2025). La autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo colombiano: Revisión de la literatura científica, 2019-2023. *Ciencia Latina*, 8(6), 7270-7287.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15419

- Maldonado, M., y Cuadrado, J. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria*, 9(1), 719-731. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297305>
- Martín, M., y Durán, S. (2018). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación inicial. *RELADEI*, 5(1), 85-96. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4904>
- Mena, C., Flores, C., Arteaga, P., Saldaña, D., y Navarrete, E. (2021). Juego en primera infancia. Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>
- Mendoza, A., Murillo, M., Vera, L., y López, P. (2025). Desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial mediante actividades Montessori. *Polo del Conocimiento*, 10(9), 279-291. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10299>
- Meza, D., Solórzano, E., Enríquez, E., y Cedeño, C. (2025). Uso del juego como estrategia intercultural en contextos educativos diversos. *Sage Sphere Multidisciplinary*, 2(1), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10173859>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). *El juego simbólico en la hora del juego libre en los sectores*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6519>
- Monar, M., Moreno, G., y Monar, M. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Reicomunicar*, 8(15), 463-483. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404>
- Mora, L., Sánchez, G., Lindao, G., Reinoso, N., & Perugachi, L. (2023). Strategies for strengthening school self-regulation: A documentary review. *Mentor*, 2(4), 53-68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Muchiut, A., Ayelén, C., Vaccaro, P., y Pietto, M. (2020). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7421128>
- Nat, M., Wilt, F., Meeter, M., & 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://link.springer.com/article/10.1007/s10648-024-09884-z?utm_source
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Un nuevo informe mundial de la UNESCO pone de relieve*

- el papel crucial de la atención y educación de la primera infancia*. Página web oficial de UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-mundial-de-la-unesco-pone-de-relieve-el-papel-crucial-de-la-atencion-y-educacion-de>
- Otero, R., Ocampos, S., Sandoval, A., y Elguera, S. (2023). La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. *Ciencia Latina*, 7(4), 1329-1341. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6957
- Paliza, Y., Paucar, I., Villegas, S., Alcántara, J., y Espinoza, Z. (2025). El juego simbólico: Un recurso de aprendizaje temprano. *Zenodo*, 5(4), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213>
- Panadero, E., y Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Partida, J. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Estudios Educativos*, 52(1), 321-350. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.471>
- Peñafiel, A., Neira, M., Alvear, F., y Tacle, S. (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. *Fronteriza*, 3(5), 192-206. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)192-206](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)192-206)
- Perero, D., Loor, J., Doumet, S., Del Pezo, C., Rosales, L., y Flores, E. (2025). El juego simbólico como estrategia para fomentar la autonomía del lenguaje en los niños del centro de desarrollo infantil. *Estudios Generales*, 4(4), 2163-2186. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.392>
- Putton, G., y Cruz, P. (2021). La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. *Núcleo del Conocimiento*, 11(6), 114-125. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Quintero, J., Alarcón, P., y Mendoza, A. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Universidad de Barcelona*, 1(1), 1-57. <https://share.google/RXHjD0sh8FANryJii>

- Rimascca, I., Jara, G., y Contreras, C. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *InveCom*, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Rivero, M., y Casari, L. (2022). La evolución de la autorregulación emocional infantil. *CONICET Digital*, 68(2), 125-130. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15290>
- Rojas, C., y Caffarena, C. (2021). La autorregulación en la primera infancia: Avances desde la investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 37-49. <https://revecuatneurol.temp.publicknowledgeproject.org/index.php/revecuatneurol/article/view/1768>
- Ruales, R., Lucero, S., y Gómez, A. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *FEDUMAR*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Sáiz, M., Carbonero, M., y Román, J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000100030
- Simbaña, M., González, M., Obando, C., y Hinojosa, G. (2022). El juego: Una mirada desde los diferentes autores. *593 Digital Publisher*, 7(6), 145-156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1148>
- Skene, K., O'Farrelly, C., Byrne, E., Kirby, N., Stevens, E., & Ramchandani, P. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Stamatoglou, M., Moirogianni, K., & Roussou, M. (2025). Play as an inclusive pedagogical tool: Early childhood educators' perspectives on supporting young children with special educational needs. *International Research in Education*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.5296/ire.v13i2.23055>
- Talavera, R. (2023). 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*, 8(1), 348-369. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>
- Toapanta, D., y Valarezo, D. (2025). Intervención psicopedagógica para fomentar la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Ciencia y Educación*, 6(5), 93-106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15469922>
- Toda, A., Klock, A., Oliveira, W., Palomino, P., Rodrigues, L., Shi, L., Bittencourt, I., Gasparini, I., Isotani, S., & Cristea, A. (2020). Analysing gamification

- elements in educational environments using an existing gamification taxonomy. *Human Computer Interaction*, 6(16), 1-14.
https://arxiv.org/abs/2008.05473?utm_source
- Urquiza, L. (2025). Actividades rectoras como herramienta pedagógica para el desarrollo socioemocional en niños de preescolar. *Estudios y Perspectivas*, 5(3), 3067-3101. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1379>
- Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. *ResearchGate*, 1(1), 1-7.
<https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/383320240517144748.pdf>
- Vasseleu, E., Neilsen, C., Ehrich, J., Cliff, K., & Howard, S. (2021). Educator beliefs around supporting early self-regulation: Development and evaluation of the self-regulation knowledge, attitudes and self-efficacy scale. *Frontiers in Education*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.621320>
- Velasco, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
https://www.google.com.pe/books/edition/El_juego_simb%C3%B3lico/8zgrMuAB_3kC?
- Veraksa, N., y Sheridan, S. (2018). *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*. Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/06/VERAKSA.Vygotsky_prw.pdf
- Wahyuni, A., & Musayyadah (2024). Implementation of a role-playing central learning model in the formation of children's character at the age of 4-5 years. *Journal of Early Childhood Education*, 4(1), 25-34.
<https://doi.org/10.14421/joyced.2024.41-03>
- Yeshua, M., & Berger, A. (2024). Self-regulated parenting: A systematic review of the relations between effortful control, the big-five, and parenting practices. *Psychological Reports*, 1(1), 1-34. <https://doi.org/10.1177/0033294124125662>