Informe de análisis
Compilatio Magister+ | ZEGEL-PE

Mendoza, Saavedra y Ugaz-Entrega Final_

ID : 0601a6acae550af868aac0449c66f46e089f0caf

5%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Mendoza, Saavedra y Ugaz-Entrega Final_.txt
Tamaño del archivo original : 142,21 kB
Número de palabras : 11.177

Depositante : Nilda Jeannette GALVEZ VARAS
Fecha de depósito : 8 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 8 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes — 5%

Sintáctica 1% | Semántica 4%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Detección de IA — 13%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.

Idiomas no reconocidos — 4%

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.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas — <1%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Fuentes de similitudes (sección 2/3)

Similitudes

5%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Fuente principal detectada

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	El juego simbólico y su influencia en el desarrollo... Detección semántica doi.org/10.69821/disce.v2i1.37	4%	
2	www.revistainvecom.org Detección semántica www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757	1%	
3	El juego simbólico en el aula de educación infantil: un... Detección semántica repository.uniminuto.edu/items/57217b1c-0588-4022-b503-e785c891f805/...	1%	
4	El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje... dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10387210.pdf	<1%	
5	repository.pedagogica.edu.co Detección semántica repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19354/El%2...	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	https://orcid.org/0009-0004-6296-6350
2	https://orcid.org/0009-0003-4321-0622
3	https://orcid.org/0009-0007-8490-2202
4	https://orcid.org/0009-0000-3897-0289
5	https://doi.org/10.3390/educsci13030313
6	https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf
7	https://doi.org/10.1162/opmi_a_00082
8	https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2022/02/Retos-de-futuro.pdf
9	https://doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6261
10	https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512
11	https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/
12	https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1661976
13	https://doi.org/10.1111/sode.70050
14	https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9

N°	Descripciones
15	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1127392
16	https://doi.org/10.5964/ejop.v20i2
17	https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393
18	https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-jueg...
19	https://doi.org/10.1002/rev3.3351
20	https://doi.org/10.1111/sode.12603
21	https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2200018
22	https://doi.org/10.1111/fare.13012
23	https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.6
24	https://www.todostuslibros.com/libros/compartir-la-vida-educa_978-84-9766-710-4
25	http://hdl.handle.net/20.500.14268/90
26	https://doi.org/10.1111/cdev.14040
27	https://doi.org/10.1177/01650254221108163
28	https://doi.org/10.1177/1463949120966104
29	https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf
30	https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2192900
31	https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700033
32	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2042367.pdf
33	https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360877
34	https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002
35	https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213
36	https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801
37	https://doi.org/10.1037/dev0001612
38	https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059
39	https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223
40	https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005
41	https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.952786
42	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=844285
43	http://hdl.handle.net/10902/11780
44	https://obepe.org/etica-y-ciudadania/primera-infancia-y-desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/
45	https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080
46	https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/

N°		Descripciones
47		https://doi.org/10.1002/icd.2304
48		https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1326964/supporting-children-at-developmental-risk-with-sym...
49		https://doi.org/10.1002/icd.2038
50		https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814210
51		https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39696710/
52		https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2058508
53		https://doi.org/10.3390/ijerph19073978
54		https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/2385
55		https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249
56		https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000126
57		https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522
58		https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/781de51d-4cef-482e-bb3b-c2b3becf3c9f/content
59		https://doi.org/10.1111/cdev.13774

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

THE IMPORTANCE OF SYMBOLIC PLAY IN THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN FIVE-YEAR-OLD CHILDREN

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

Autores

Natalia María Mendoza Arias

https://orcid.org/0009-0004-6296-6350

Martha Isabel Saavedra Ramírez

https://orcid.org/0009-0003-4321-0622

Claudia Carolina Ugaz Tantaleán

https://orcid.org/0009-0007-8490-2202

Asesor

Nilda Jeannette Gálvez Varas

https://orcid.org/0009-0000-3897-0289

Lima-Perú

2026

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mis hijos y esposo, quienes me apoyaron en este nuevo recorrido académico, compartiendo los diferentes periodos y dándome siempre ese calor de hogar, calor de acompañamiento, calor de que somos una familia. Con este trabajo puedo consolidar las etapas vividas por mis 3 hijos, quienes disfrutaban de realizar siempre el juego simbólico.

Natalia María Mendoza Arias

A Dios y a mis hijos, por su constante apoyo y su generosa comprensión.

Martha Isabel Saavedra Ramírez

Dedico este trabajo a mi esposo, a mi hija y a mi madre, quienes han sido mi mayor apoyo y motivación en todo momento. Gracias por acompañarme, creer en mí y darme fuerzas para seguir adelante.

También se lo dedico a mi propio proceso de desarrollo, que me ha impulsado a crecer, esforzarme y culminar este trabajo con dedicación y perseverancia. Cada etapa vivida ha sido parte fundamental para llegar hasta aquí.

Claudia Carolina Ugaz Tantaleán

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda la importancia del juego simbólico como una estrategia fundamental para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de cinco años, considerando su relevancia dentro del proceso educativo en la etapa de la educación inicial. A partir de una revisión teórica y documental, se analizan los principales aportes de autores clásicos y contemporáneos que explican el valor del juego simbólico en el desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüístico de los niños, destacando su función en la construcción de la identidad, la regulación emocional, la interacción social y la adquisición de normas y roles sociales. Asimismo, se examina el desarrollo socioemocional durante la primera infancia, reconociéndola como una etapa crucial para la formación integral del niño, en la que las experiencias lúdicas y las interacciones significativas con el entorno familiar y educativo cumplen un papel determinante. El estudio resalta, además, el rol del docente como mediador y acompañante del juego simbólico, y subraya la importancia de crear entornos seguros, estimulantes y respetuosos con el desarrollo evolutivo de los niños. Finalmente, se plantea que el juego simbólico no debe ser considerado únicamente como una actividad recreativa, sino como una herramienta pedagógica esencial que contribuye al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y que favorece el bienestar personal, la convivencia social y el aprendizaje significativo en los niños de cinco años.

Palabras clave: juego; desarrollo afectivo; desarrollo económico y social; niño; primera infancia.

ABSTRACT

The present research paper addresses the importance of symbolic play as a fundamental strategy to promote socio-emotional development in five-year-old children, considering its relevance within the educational process in early childhood education. Based on a theoretical and documentary review, the main contributions of classical and contemporary authors are analyzed, explaining the value of symbolic play in children's cognitive, social, emotional, and linguistic development, highlighting its role in identity construction, emotional regulation, social interaction, and

the acquisition of social roles and norms. Likewise, socio-emotional development during early childhood is examined, recognizing it as a crucial stage for children's integral development, in which playful experiences and meaningful interactions with the family and educational environment play a determining role. The study also emphasizes the role of the teacher as a mediator and facilitator of symbolic play, underscoring the importance of creating safe, stimulating environments that respect children's developmental stages. Finally, it is proposed that symbolic play should not be considered merely a recreational activity, but rather an essential pedagogical tool that contributes to the strengthening of socio-emotional skills, promoting personal well-being, social coexistence, and meaningful learning in five-year-old children.

Keywords: play; emotional development; economic and social development; child; early childhood

ÍNDICE

DEDICATORIA 3 RESUMEN 4 ABSTRACT 5 INTRODUCCIÓN 8 CAPÍTULO I: LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO 10 1.1. Definición de juego simbólico 10 1.1.1. La relación del juego simbólico con el lenguaje y la imagen mental 11 1.1.2. El juego simbólico, la expresión y el desarrollo socioemocional temprano 12 1.2. Fundamentos de la importancia del juego simbólico 13 1.2.1. Importancia del juego simbólico para el desarrollo cognitivo 14 1.2.2. Importancia del juego simbólico para el desarrollo social 14 1.2.3. Importancia del juego simbólico para el desarrollo lingüístico 15 1.2.4. Etapas en el desarrollo del juego simbólico y la función simbólica 15 1.2.5. Factores que influyen en el desarrollo del juego simbólico 16 1.3. Tipos de juego simbólico 16 1.3.1. El rol determinante del docente en el juego simbólico 17 1.3.2. La importancia del acompañamiento docente 18 1.3.3. Funciones del docente como acompañante del juego simbólico 18 1.3.4. Beneficios del acompañamiento docente en el juego simbólico 19 1.4. Importancia de fomentar el juego simbólico en la educación inicial 19 1.4.1. Características y beneficios del juego simbólico en la etapa de los cinco años 20 1.4.2. Estrategias para fomentar el juego simbólico en el aula de cinco años 20 1.4.3. La articulación entre la familia y la escuela en el fomento del juego simbólico 21 CAPÍTULO II: EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS 23 2.1. Definición conceptual del desarrollo socioemocional 23 2.2. Teorías que fundamentan el desarrollo socioemocional en la primera infancia 23 2.2.1. La teoría sociocultural de Vygotsky 23 2.2.2. La teoría del apego de Bowlby 24 2.2.3. El modelo de competencia socioemocional de Denham 24 2.3. Dimensiones del desarrollo socioemocional en niños de cinco años 24 2.3.1. Regulación emocional 24 2.3.2. Habilidades sociales e interacción con pares 25 2.3.3. Empatía y conducta prosocial 25 2.3.4. Autoconcepto y autoestima 26 2.4. Factores que influyen en el desarrollo socioemocional del niño de cinco años 26 2.4.1. El contexto familiar 26 2.4.2. El contexto educativo y el rol del docente 27 2.4.3. La interacción con pares y el juego 27 2.5. Importancia del desarrollo socioemocional a los cinco años para la transición escolar 27 2.6. El juego simbólico como estrategia para el desarrollo socioemocional 28 CAPÍTULO III: EL JUEGO SIMBÓLICO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 29 3.1. La relación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional 29 3.2. Incidencia del juego simbólico en las competencias socioemocionales 29 3.2.1. La autorregulación emocional 29 3.2.2. Las competencias relacionales y la interacción con pares 30 3.2.3. La empatía y la conducta prosocial 30 3.3. El juego simbólico como recurso pedagógico en el aula de cinco años 30 CONCLUSIONES 32 REFERENCIAS 33

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida constituyen un período de singular trascendencia para el desarrollo integral del ser humano. Durante esta etapa, se sientan las bases neurológicas, cognitivas, emocionales y sociales que condicionan el aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida. La evidencia científica ha demostrado que las experiencias vividas en la primera infancia, especialmente entre los tres y seis años, ejercen una influencia profunda y duradera sobre la capacidad del niño para autorregularse, relacionarse con los demás y construir una identidad estable (Paliza Arellano et al., 2025). En ese marco, el juego emerge como la actividad por excelencia de la infancia: no una práctica marginal, sino el medio privilegiado a través del cual el niño explora su entorno, procesa sus experiencias y desarrolla sus capacidades sociales y emocionales.

En la ciencia actual, está claro que, en lugar de ser solo una forma de entretenimiento, el juego es también un mecanismo esencial para el desarrollo de los niños (Wu et al., 2022). Esta postura es especialmente importante en educación infantil, ya que podría darse una balanza entre aprendizaje a través del juego e instrucción formal que podría llevar a infravalorar el valor pedagógico del primero. Considerar el juego como motor del desarrollo es comprometerse con espacios educativos que lo resguarden y protagonicen la práctica docente en la primera infancia.

Entre las modalidades de juego, el juego simbólico es una de las más importantes durante la etapa de educación infantil. Esta categoría de juego, también conocida como juego de ficción o por roles, se define porque el niño se apoya en objetos y situaciones con los que juega de forma imaginaria para representar escenas de la vida diaria o bien se introduce en mundos alternativos. Esta es, desde la perspectiva del cognitivismo, la preoperación, que realiza el dominio de la función semiótica.

Desde la perspectiva sociocultural, el juego se configura como un ámbito privilegiado para la internalización de las normas y valores culturales. En la interacción con sus pares, esta internalización se ve ampliada en la Zona de Desarrollo Próximo del niño (Opperman y Burghart, 2023). A la edad de cinco años, esta forma de juego ya adquiere una considerable complejidad: elaboran narrativas, coordinan roles complementarios y negocian el significado de las acciones dentro del juego activamente (Barla, 2025).

Al mismo tiempo, los cinco años constituyen un periodo de sensibilidad especial para el desarrollo socioemocional. Durante esta etapa, los niños reconocen y diferencian sus propias emociones, perciben los estados emocionales de otros y comienzan a adoptar estrategias para regular sus emociones. Se consolidan, asimismo, las bases de la convivencia y los vínculos afectivos, resultando decisivo para el fortalecimiento de la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos (Der et al., 2026). La evidencia científica ha subrayado que la calidad de estas experiencias tempranas tiene repercusiones directas y duraderas sobre el bienestar futuro del individuo (Ventura et al., 2020), lo que hace indispensable que los contextos educativos promuevan sistemáticamente estrategias que fortalezcan estas competencias.

En el ámbito educativo, el juego simbólico permite la construcción de aprendizajes significativos al dar lugar a que los niños asuman roles sociales, expresen sus emociones y se involucren en diálogos compartidos. En estas experiencias, se adquiere competencia comunicativa y se fortalece la seguridad personal y la autorregulación emocional. Por tanto, es tomado como eje convergente del desarrollo socioemocional y cognitivo, y contempla dimensiones necesarias para el desarrollo integral del niño (Urado y Márquez, 2025).

En virtud de lo expuesto, la presente monografía parte de la premisa de que el juego simbólico favorece el desarrollo socioemocional en los niños de cinco años. Para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera el juego simbólico favorece el desarrollo socioemocional de los niños de cinco años? El objetivo general consiste en analizar de qué manera el juego simbólico favorece el desarrollo socioemocional en los niños de cinco años. Mientras que los objetivos específicos son: explicar la importancia del juego simbólico durante el período preescolar con énfasis en los niños de cinco años y examinar el juego simbólico como estrategia educativa para favorecer el desarrollo socioemocional en el nivel inicial.

El presente trabajo monográfico se organiza en tres capítulos. El primero aborda las características del juego simbólico y su papel en la educación inicial. El segundo se centra en el desarrollo socioemocional y los factores que inciden en su configuración durante la primera infancia. Finalmente, el tercer capítulo analiza la relación entre ambos, considerando su incidencia en la construcción de competencias afectivas, relacionales y de autorregulación. Desde esa perspectiva, se pretende mostrar que el juego simbólico actúa, en la práctica, como un recurso pedagógico efectivo para propiciar aprendizajes verdaderamente significativos en los años más tempranos de la vida.

CAPÍTULO I: LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO

El juego simbólico constituye uno de los fenómenos más relevantes en el desarrollo infantil, dado que permite al niño construir activamente su comprensión del mundo mediante la representación, la ficción y la interacción social. Durante la etapa preescolar, esta modalidad de juego actúa como un puente entre la experiencia concreta y el pensamiento abstracto; de este modo, promueve simultáneamente el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social (Slot et al., 2020). En este capítulo, se exploran la definición, la evolución y los fundamentos del juego simbólico, así como el rol del docente en la promoción de esta actividad en la educación inicial.

1.1. Definición de juego simbólico

El juego simbólico, también denominado juego de ficción, juego de fantasía o juego de representación, es reconocido como la forma de juego por excelencia de los niños durante el período que comprende aproximadamente desde los dos hasta los siete años. Su característica distintiva es que el niño puede cambiar mentalmente un objeto, una

persona o una situación y convertirlo en otro, bajo la lógica del "como si". Por medio de esta manipulación simbólica, el niño pone en acción su imaginación, su memoria y su comprensión del mundo sociocultural que lo rodea (Abou Naaj et al., 2023).

Desde la perspectiva cognitivista, el juego simbólico se desarrolla en el estadio preoperacional del desarrollo cognitivo y constituye una manifestación directa de la función semiótica: posibilidad de representar la realidad mentalmente con signos y símbolos. Lejos de ser una actividad trivial, para el niño constituye un mecanismo de asimilación mediante el cual incorpora la realidad externa a sus esquemas cognitivos internos. Desde el enfoque sociocultural, adquiere valor adicional como espacio de internalización de normas, roles y valores culturales, en el que las interacciones entre pares constituyen experiencias de aprendizaje mediado que amplían la Zona de Desarrollo Próximo del niño. Investigaciones recientes han confirmado que ambas dimensiones son inseparables: la calidad y complejidad del juego simbólico están directamente relacionadas con el nivel de interacción social que el niño experimenta en su entorno familiar y escolar. El juego no solo refleja el nivel de desarrollo alcanzado, sino que también lo impulsa hacia niveles superiores de complejidad cognitiva (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023; Forbes, 2022).

Debemos tener en cuenta que el juego funcional o juego con reglas no es simbólico, ya que no es una representación y tiene distintas modalidades, como lo son las mencionadas previamente. El niño que participa en él se encuentra en una condición de dualidad de conciencia: es consciente de que no está haciendo realidad, pero emocionalmente se compromete como si fuera de verdad. Esta dualidad cognitiva ha sido identificada como un precursor esencial para el pensamiento hipotético, la empatía y la teoría de la mente (Dore et al., 2020). En relación con sus rasgos predominantes, el juego simbólico se traduce mediante varias articulaciones: la imitación de los propios adultos de las rutinas diarias, rodeos de sociedad social externos, objetos que se transforman en sustitutos simbólicos y narraciones que los niños hacen de manera colectiva con sus pares. A los cinco años, los niños pueden sostener tramas narrativas elaboradas, coordinan roles complementarios y negocian el significado simbólico de los objetos que el juego les brinde (Colliver, 2022).

1.1.1. La relación del juego simbólico con el lenguaje y la imagen mental

La función simbólica que subyace al juego de ficción se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de la imagen mental y el lenguaje. El niño que opera con imágenes mentales, y no solo con objetos concretos, está en condiciones de participar activamente en el juego simbólico y, a través de él, enriquecer sus capacidades lingüísticas y comunicativas. Estudios recientes han demostrado que la complejidad del juego simbólico en niños preescolares se correlaciona positivamente con la amplitud del vocabulario, la capacidad de narración y la comprensión de textos en etapas escolares posteriores (Sirin et al., 2025).

En el marco del juego de simulación, el lenguaje tiene una función dual: participa en la coordinación de las acciones y negociaciones de los significados entre los actores del juego y también está entre lo que los niños reflexionan cuando prueban con diferentes lenguajes al asumir diversos roles. Al reproducir el habla de un médico, vendedor o padre, el niño sabe pragmáticamente que el lenguaje cambia dependiendo del lugar y del interlocutor.

Bruner (1996) señaló que el juego simbólico expande el vocabulario y mejora las habilidades comunicativas de los niños, pues les brinda la oportunidad de practicar el uso del lenguaje en contextos imaginarios. Al interactuar con sus compañeros de juego, los niños aprenden nuevas palabras y estructuras gramaticales, mejorando así su capacidad para expresarse y comprender a los demás.

Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina (2011) precisaron que, por medio del juego simbólico, el lenguaje del niño evoluciona y se extienden las destrezas lingüísticas en lo que respecta a estructuras sintácticas, vocabulario y expresiones novedosas, dado que los niños buscan imitar con la mayor fidelidad posible el lenguaje de los adultos y su comportamiento. En ese sentido, el juego simbólico opera también como forma de aprendizaje lingüístico, pues el infante busca comunicarse con los otros niños que son parte del juego. No obstante, estas destrezas lingüísticas presentan variaciones según el contexto sociocultural y el nivel socioeconómico familiar: mientras más limitado sea el modelo lingüístico del entorno, más difícil resulta el desarrollo comunicativo del niño. Esto genera barreras que pueden afectar los procesos tempranos de socialización y la regulación de conductas (Arnaiz Sancho, 2022). Esta capacidad de flexibilidad pragmática ha sido señalada como uno de los beneficios más sólidos y consistentes del juego simbólico (Fung y Chung, 2022).

1.1.2. El juego simbólico, la expresión y el desarrollo socioemocional temprano

El juego simbólico proporciona al niño un espacio psicológicamente seguro para explorar, expresar y comprender sus emociones. Al representar situaciones que le generan incertidumbre, miedo o curiosidad, el infante elabora activamente esas experiencias, reduce su impacto emocional y las dota de sentido. Este mecanismo de procesamiento emocional lúdico ha sido confirmado empíricamente como predictor del desarrollo de la regulación emocional a largo plazo (Andrási y Király, 2023). En relación con las funciones afectivas, el juego simbólico se caracteriza por ser un camino natural para la autorregulación, pues permite controlar la emoción a través de la experiencia de representar roles de adultos, generando cambios neuronales que favorecen el equilibrio psíquico y la comprensión del mundo adulto (Wieder, 2017).

A los cinco años, los niños no solo reconocen emociones básicas, sino que comienzan a comprender emociones complejas como el orgullo, la vergüenza o la culpa. El juego simbólico ofrece el escenario ideal para practicar esta comprensión emocional ampliada, dado que en él los niños deben anticipar las reacciones emocionales de los personajes que interpretan y responder empáticamente a los estados afectivos de sus compañeros de juego.

Investigaciones recientes han confirmado que el juego simbólico contribuye directamente al desarrollo de la empatía y la teoría de la mente en la primera infancia (Larsen et al., 2025). En este sentido, mientras que los infantes de entornos socioeconómicos favorables fortalecen vínculos y desarrollan autorregulación a través del juego, expresando emociones y revelando aspectos de su personalidad. En contextos de mayor vulnerabilidad, el espacio escolar puede representar la principal oportunidad de acceso a un juego simbólico de calidad que facilite estas mismas conquistas emocionales (Arnaiz Sancho, 2022; Gordóvil Merino y Brossa Marí, 2021).

1.2. Fundamentos de la importancia del juego simbólico

Desde la perspectiva piagetiana, el juego constituye una actividad esencial para el desarrollo cognitivo, en la medida en que promueve la capacidad de simbolizar y representar (Ortega Ruiz, 1991). Se caracteriza por ser subjetivo y espontáneo, y los niños se involucran en él por el placer y la diversión que les proporciona, lo que implica que su propósito es intrínseco: no se busca un resultado específico, sino que el objetivo es la actividad misma. Landeira (1998) indicó que la iniciativa para jugar surge del propio niño, quien debe participar activamente y comprometerse con la experiencia lúdica.

En cuanto a las etapas de desarrollo del juego simbólico, Piaget (2004) señaló que su surgimiento se produce en el estadio preoperacional del desarrollo de la infancia, siendo lo más relevante lo que se trata de repetir en las actividades cotidianas por medio del "como si". La imitación constituye el mecanismo central de este proceso, a través de ella los niños observan y reproducen comportamientos, acciones, gestos y actitudes de las personas que los rodean; asimismo, internalizan normas, valores y patrones culturales, exploran su entorno y construyen su identidad (Bueno i Torrens, 2019). Conforme a González-Moreno y Solovieva (2016), esta función se expresa a través de distintos niveles (objetos, muecas, figuras o palabras), en un primer momento mediante el juego presimbólico, que busca la conexión del niño con su cuerpo, su ambiente y la identificación de su individualidad.

En la educación inicial, el juego simbólico favorece el desarrollo de funciones educativas esenciales. Respecto a las funciones cognitivas, incorpora la habilidad de reflexionar, dado que el juego simbólico es el método introductorio en el que los niños representan, piensan y fantasean su mundo. En cuanto a las funciones sociales, el juego simbólico faculta la asunción y negociación de roles, verificando los conceptos que se construyen durante el juego y que constituyen el inicio de la autonomía de las personas (Somolanji Tokić y Borovac, 2020).

1.2.1. Importancia del juego simbólico para el desarrollo cognitivo

El juego simbólico estimula un conjunto amplio de funciones cognitivas superiores, entre las que destacan la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento causal. Cuando un niño asume el rol de un personaje en el juego de ficción, simultáneamente, debe mantener en su mente su identidad real y la del personaje, planificar las acciones coherentes con ese rol y adaptar su comportamiento ante los cambios que introduce el juego. Este ejercicio cognitivo sostenido tiene efectos documentados sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas (Shafer et al., 2022).

Investigaciones recientes han demostrado que los niños que participan regularmente en juego simbólico de alta complejidad muestran mayor capacidad de autorregulación conductual, mejor desempeño en tareas de inhibición y mayor flexibilidad en la resolución de problemas, en comparación con niños que tienen acceso limitado a este tipo de

juego (Jaggy et al., 2022). Estos hallazgos refuerzan la premisa de que el juego simbólico no es simplemente una consecuencia del desarrollo cognitivo, sino también un motor activo del mismo. Asimismo, favorece el desarrollo de la función simbólica en un sentido amplio, incluyendo el lenguaje, el dibujo y la escritura emergente. De esta forma, se sientan las bases cognitivas necesarias para la alfabetización y el razonamiento matemático (Kangas et al., 2020).

1.2.2. Importancia del juego simbólico para el desarrollo social

El juego simbólico es, por naturaleza, una actividad eminentemente social. Cuando se desarrolla en compañía de pares, modalidad predominante a los cinco años, se convierte en un espacio de negociación, cooperación y aprendizaje social intensivo. En el marco del juego simbólico, los niños aprenden a asumir y negociar roles, a respetar acuerdos tácitos, a resolver conflictos y a coordinar sus acciones hacia un objetivo narrativo común. Estudios recientes han documentado que la calidad del juego simbólico en la etapa preescolar predice el nivel de habilidades sociales en los primeros años de educación primaria (Pyle et al., 2022).

Cabe mencionar que el juego simbólico es un espacio de transmisión y construcción cultural. A través de él, los niños reproducen e interpretan los roles y prácticas de su entorno sociocultural, interiorizando normas y valores de manera activa y significativa. En ese sentido, el juego de roles no es solo imitación, sino apropiación crítica de la cultura, en la medida en que el niño puede modificar, exagerar o reconstruir los guiones sociales que representa (Barla, 2025).

1.2.3. Importancia del juego simbólico para el desarrollo lingüístico

El juego simbólico y el lenguaje mantienen una relación de mutua potenciación. Por un lado, el desarrollo del lenguaje es condición necesaria para la elaboración de juegos de ficción complejos: sin mediación verbal, resulta difícil coordinar roles y negociar el significado de los objetos simbólicos. Por otro lado, el propio juego simbólico actúa como contexto privilegiado de adquisición y enriquecimiento lingüístico, dado que en él los niños emplean el lenguaje de manera funcional, creativa y socialmente situada (Oppermann y Burghardt, 2023). Entre los beneficios lingüísticos documentados empíricamente se encuentran la ampliación del vocabulario, el uso de estructuras narrativas elaboradas, la práctica de distintos registros discursivos y el desarrollo de la comunicación referencial. A los cinco años, los niños que participan en juego simbólico colectivo exhiben mayor densidad léxica y mayor cohesión en sus producciones narrativas que sus pares con menos experiencia en este tipo de juego (Der et al., 2026).

1.2.4. Etapas en el desarrollo del juego simbólico y la función simbólica

El juego simbólico atraviesa una secuencia de etapas que reflejan el nivel de madurez cognitiva y social del niño. A continuación, se describen las cuatro etapas fundamentales. Durante los primeros meses de vida, los bebés comienzan a imitar gestos y expresiones de los adultos. Esta imitación diferida, reproducir una acción observada horas o días antes, constituye el primer indicio de la función simbólica en desarrollo.

A lo largo del segundo año, surgen los primeros juegos simbólicos simples: el niño finge beber de una taza vacía o arrulla a un muñeco como si durmiera. Paralelamente, aparecen las primeras palabras que acompañan estas acciones representativas (Urado y Marquez, 2025). Durante el tercer año, el juego simbólico se vuelve más elaborado: los objetos sustitutos adquieren mayor abstracción y comienzan a aparecer los primeros juegos de roles compartidos con otros niños.

A partir de los cuatro y cinco años, el juego alcanza su mayor complejidad: los niños mantienen tramas narrativas sostenidas, coordinan múltiples roles simultáneos, negocian el argumento del juego y adaptan sus acciones a los cambios que introducen sus compañeros. Esta fase representa el punto culminante del juego simbólico en la primera infancia y el período de mayor impacto sobre el desarrollo global del niño (Paliza Arellano et al., 2025).

1.2.5. Factores que influyen en el desarrollo del juego simbólico

El desarrollo del juego simbólico no depende exclusivamente de la maduración biológica, ya que está profundamente condicionado por factores contextuales, relacionales y pedagógicos que se describen a continuación.

El primer factor es la calidad del entorno de juego. Los niños que disponen de espacios seguros, materiales variados y

tiempo no estructurado para jugar desarrollan un juego simbólico de mayor complejidad y duración. La disponibilidad de materiales abiertos (bloques, telas, objetos cotidianos) es más relevante para la calidad del juego que la presencia de juguetes específicos o de alta tecnología (Parker et al., 2022).

El segundo factor es la interacción con adultos y pares. El juego simbólico se enriquece significativamente cuando los adultos participan en él de manera sensible, sin dirigirlo de forma excesiva, y cuando los niños tienen oportunidades regulares de jugar con compañeros de edad similar. El nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico de los compañeros, actúa como andamiaje natural que eleva el nivel del juego de todos los participantes (Wilt et al., 2022).

El tercer factor es el contexto sociocultural y familiar. La frecuencia con que los adultos del entorno del niño emplean el lenguaje narrativo, cuentan historias y participan en juegos imaginativos influye directamente sobre la riqueza del juego simbólico. Por último, el cuarto factor es el neurobiológico. El desarrollo de las funciones ejecutivas ligado a la maduración del córtex prefrontal entre los tres y seis años hace del juego simbólico un estimulador natural de la maduración cognitiva durante este período crítico (Ventura et al., 2020).

1.3. Tipos de juego simbólico

La literatura especializada reconoce diversas tipologías del juego simbólico que reflejan las distintas maneras en que el niño ejerce su capacidad representacional. Aunque las clasificaciones varían según los autores, se coincide en que los tipos de juego simbólico no son excluyentes, sino que coexisten y se enriquecen mutuamente a medida que el niño avanza en su desarrollo. En la Tabla 1, se presentan los principales tipos reconocidos en la literatura contemporánea.

Tabla 1. Principales tipos de juegos simbólicos

Tipo de juego	Descripción	Subtipos
Juego de roles	El niño asume la identidad de otra persona o personaje, imitando sus acciones, lenguaje y emociones. Permite explorar roles sociales y comprender perspectivas ajenas.	Juegos de familia; juegos de profesiones; juegos de personajes ficticios.
Juego de objetos simbólicos	El niño transforma un objeto cotidiano en símbolo de otro. Favorece el pensamiento abstracto.	Objetos sustitutos; objetos como herramientas simbólicas.
Juego de acciones simuladas	El niño reproduce secuencias de acciones observadas en su entorno de manera simbólica. Facilita el procesamiento de experiencias cotidianas.	Imitación; creación de secuencias encadenadas.
Juego de construcción de historias	El niño crea relatos completos con inicio, desarrollo y desenlace. Requiere mayor desarrollo cognitivo y lingüístico.	Juegos de fantasía; juegos basados en experiencias reales.

Fuente: Adaptado de Jaggy et al. (2022) y Thompson y Goldstein (2022).

1.3.1. El rol determinante del docente en el juego simbólico

El papel del docente en el juego simbólico trasciende la mera observación pasiva. En el contexto del nivel inicial, el maestro actúa como mediador activo que amplía las posibilidades del juego, sin dirigirlo de manera impositiva y creando condiciones que elevan la calidad y la complejidad de las experiencias lúdicas de sus estudiantes. Este rol mediador exige del docente un conocimiento profundo tanto de las etapas del desarrollo infantil como de las particularidades culturales y sociales del grupo con el que trabaja (Wu et al., 2022).

Investigaciones recientes han diferenciado entre distintos niveles de involucramiento docente. Desde la facilitación ambiental, preparar el espacio, disponer materiales y establecer tiempos protegidos para el juego, hasta la participación directa en el juego como cojugador. Los resultados sugieren que la participación directa y sensible del docente tiene un impacto particularmente significativo sobre la extensión de las tramas narrativas, la incorporación

de vocabulario nuevo y la resolución negociada de conflictos (Fung y Chung, 2023). El docente sensible utiliza, además, el conocimiento del entorno sociocultural de sus estudiantes para enriquecer los contextos de juego e identificar situaciones que puedan requerir atención socioemocional (Fleer, 2015).

1.3.2. La importancia del acompañamiento docente

El acompañamiento docente en el juego simbólico incide en múltiples dimensiones del desarrollo infantil. En primer lugar, contribuye al desarrollo cognitivo al introducir elementos narrativos que el niño no habría generado de manera autónoma, planteando preguntas abiertas que estimulan el pensamiento causal y la anticipación de consecuencias (Ollonen y Kangas, 2024). En segundo lugar, favorece el desarrollo del lenguaje mediante la modelación de estructuras lingüísticas más complejas, la incorporación de vocabulario nuevo en contexto y la retroalimentación contingente ante las producciones verbales de los niños. En tercer lugar, incide sobre el desarrollo social al modelar estrategias de negociación, cooperación y resolución pacífica de conflictos que los niños pueden reproducir luego de manera autónoma (Paliza Arellano et al., 2025).

Finalmente, el acompañamiento docente tiene un efecto positivo sobre la autoestima y la motivación de los niños. El reconocimiento explícito de sus logros durante el juego, sin evaluación punitiva, fortalece la confianza del niño en sus propias capacidades y lo anima a asumir roles más desafiantes. En este sentido, el docente que valora el juego simbólico, como actividad pedagógicamente legítima, transmite también a las familias su importancia para el desarrollo integral del infante (Barla, 2025).

1.3.3. Funciones del docente como acompañante del juego simbólico

Con base en la evidencia empírica disponible, es posible identificar cuatro funciones centrales del docente como acompañante del juego simbólico. La primera es la función de observador activo: el docente observa el juego de manera sistemática para identificar los intereses, las necesidades y el nivel de desarrollo de cada niño, lo que le permite ajustar sus intervenciones de manera individualizada. La segunda es la de participante flexible: el docente se integra al juego como un participante más, siguiendo las iniciativas de los niños sin imponerles un guion predeterminado (Shafer et al., 2022). La tercera es la de orientador discreto: a través de preguntas abiertas y comentarios tentadores, el docente amplía el horizonte del juego sin dirigirlo. La cuarta es la de facilitador del aprendizaje: el docente establece conexiones explícitas entre el juego simbólico y otros contenidos del currículo, favoreciendo así el aprendizaje integrado y significativo. El ejercicio coherente de estas cuatro funciones requiere del docente una formación específica y una disposición reflexiva hacia su propia práctica pedagógica (Andrási y Király, 2023).

1.3.4. Beneficios del acompañamiento docente en el juego simbólico

Los beneficios del acompañamiento docente sobre el juego simbólico han sido ampliamente documentados. En el plano cognitivo, los niños que juegan con el apoyo de un docente sensible desarrollan tramas narrativas de mayor extensión y complejidad, incorporan mayor variedad de roles y muestran mayor capacidad de planificación y anticipación (Kalkusch et al., 2022).

En el plano social, el acompañamiento docente favorece una mayor diversidad de interacciones entre pares, una negociación más eficaz de los roles y una resolución más constructiva de los conflictos. Mientras que, en el plano lingüístico, se ha documentado un incremento significativo en la densidad léxica y en la complejidad sintáctica de las producciones verbales de los niños cuando el docente participa activamente en el juego (Wilt et al., 2022).

Finalmente, en el plano socioemocional, el juego simbólico acompañado por un docente que valora y reconoce las iniciativas de los niños contribuye a la formación de un autoconcepto positivo y al fortalecimiento de la resiliencia. Estos efectos son relevantes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde el espacio escolar puede representar la principal oportunidad de acceso al juego simbólico de calidad (Quinn et al., 2020).

1.4. Importancia de fomentar el juego simbólico en la educación inicial

Fomentar el juego simbólico en el nivel inicial no es únicamente una cuestión metodológica, sino una decisión pedagógica de fondo que refleja la concepción que el docente y la institución tienen sobre el niño, el aprendizaje y la enseñanza. Cuando el juego simbólico es reconocido como actividad pedagógicamente legítima, y no como relleno entre actividades académicas, se convierte en el eje vertebrador de una propuesta educativa centrada en el desarrollo integral del niño. Investigaciones de amplio alcance han demostrado que los niños que participan en programas de educación inicial, que valoran y promueven el juego simbólico, muestran, en etapas escolares posteriores, mejores indicadores de competencia lectora, habilidades matemáticas y regulación emocional (Thompson y Goldstein, 2022).

Cabe mencionar que promover el juego simbólico es una forma de reconocer el derecho del niño a jugar, lo cual está consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Desde esta perspectiva de derechos, el juego no es solo un medio para el desarrollo, sino también un fin en sí mismo: una expresión genuina de la infancia que merece ser protegida, enriquecida y celebrada en el espacio escolar (Forbes, 2022).

1.4.1. Características y beneficios del juego simbólico en la etapa de los cinco años

A los cinco años, el juego simbólico exhibe características que lo distinguen de formas más simples que han sido observadas en edades anteriores. Los guiones del juego son más elaborados y sostenidos: los niños mantienen una misma trama durante períodos prolongados, retomando el juego en sesiones sucesivas e incorporando nuevos elementos sin perder la coherencia narrativa. Los roles son más diferenciados y específicos, e implican un mayor conocimiento social y cultural. La negociación metacomunicativa y la conversación entre los niños sobre el juego mismo alcanzan a esta edad una mayor sofisticación, pues exigen habilidades metalingüísticas y sociales de orden superior (Colliver, 2022).

Los beneficios documentados del juego simbólico en esta etapa son múltiples. En el ámbito cognitivo, se promueve el pensamiento hipotético, la planificación, la memoria narrativa y el razonamiento causal. En el ámbito lingüístico, enriquece el vocabulario y desarrolla la competencia narrativa. En el ámbito social, fortalece la cooperación, la negociación y la resolución constructiva de conflictos. En el ámbito emocional, favorece la identificación, la expresión y la regulación de emociones, al tiempo que fortalece la empatía y la autoestima (Urado y Marquez, 2025).

Por último, es preciso destacar también que el juego simbólico genera condiciones de aprendizaje intrínsecamente motivadoras. Dado que el niño elige sus roles, determina el argumento del juego y evalúa por sí mismo el grado de ajuste de sus acciones al guion acordado; asimismo, experimenta un sentido de agencia y control sobre su propio aprendizaje, el cual resulta fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca y de la autonomía (Nat et al., 2024).

1.4.2. Estrategias para fomentar el juego simbólico en el aula de cinco años

El fomento del juego simbólico en el aula de educación inicial requiere una planificación pedagógica consciente y sistemática. No basta con disponer de materiales o asignar tiempos libres, el docente debe diseñar ambientes, seleccionar recursos y adoptar actitudes que activen y enriquezcan de manera continua el juego de ficción de sus estudiantes.

La primera estrategia es el diseño de rincones temáticos enriquecidos: el rincón de la casita, el consultorio médico, la tienda o el taller de construcción. Estos proporcionan contextos simbólicos estructurados que invitan al juego de roles sin imponerlo. La disponibilidad de materiales abiertos, versátiles y culturalmente relevantes amplía la variedad de guiones posibles y estimula la creatividad de los niños. Investigaciones recientes han confirmado que la calidad del ambiente físico del aula predice significativamente la complejidad del juego simbólico que los niños desarrollan en él (Slot et al., 2020).

La segunda estrategia es la lectura compartida de cuentos como detonante del juego simbólico. La narración oral y la lectura de cuentos proporcionan guiones narrativos, vocabulario y modelos de personajes que enriquecen el repertorio del niño para el juego de ficción. El docente que lee regularmente en voz alta e invita a los niños a dramatizar la historia mediante el juego establece un puente explícito entre la experiencia literaria y la experiencia lúdica (Şirin et al., 2025).

La tercera estrategia es la formulación de preguntas abiertas y contingentes durante el juego simbólico, cuyo

andamiaje verbal tiene efectos documentados sobre la extensión narrativa y la complejidad cognitiva del juego (Abou Naaj et al., 2023). La cuarta estrategia es la articulación del juego simbólico con los contenidos curriculares del nivel inicial: matemáticos, científicos y lingüísticos. Finalmente, la quinta es la comunicación con las familias, orientándolas para fomentar el juego simbólico en el hogar y garantizar la continuidad entre ambos contextos (Quinn et al., 2020).

1.4.3. La articulación entre la familia y la escuela en el fomento del juego simbólico

El fomento del juego simbólico no se agota en el aula, sino que requiere una articulación coherente entre la familia y la escuela como contextos complementarios de desarrollo. El hogar constituye el primer escenario en el que el niño accede a experiencias lúdicas de representación, de modo que la disposición de los padres a jugar, narrar historias y proporcionar materiales abiertos incide directamente en la riqueza del juego de ficción que el niño despliega posteriormente en el aula (Fung y Chung, 2022). Cuando ambos entornos comparten una misma valoración del juego, se genera una continuidad que potencia sus beneficios cognitivos, lingüísticos y socioemocionales.

En este sentido, corresponde al docente orientar a las familias sobre el valor pedagógico del juego simbólico y sugerir prácticas sencillas para promoverlo en el hogar, tales como reservar tiempos no estructurados, participar de manera sensible en los juegos de sus hijos y evitar la sobreestimulación con recursos tecnológicos (Wu et al., 2022). La evidencia internacional ha subrayado que el aprendizaje a través del juego se fortalece cuando las prácticas escolares y familiares se refuerzan mutuamente (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación LEGO, 2019). Así, la corresponsabilidad entre familia y escuela se convierte en una condición decisiva para garantizar que el niño de cinco años disponga de oportunidades sostenidas de juego simbólico de calidad.

CAPÍTULO II: EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

2.1. Definición conceptual del desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional es un proceso multidimensional que integra la capacidad del niño para reconocer, comprender y regular sus emociones, así como para establecer relaciones interpersonales saludables. Huang et al. (2024) explicaron que, en la primera infancia, los niños avanzan en identificar emociones propias y ajenas, fortaleciendo simultáneamente la autorregulación conductual y atencional.

Thümmler et al. (2022) destacaron que esta regulación surge inicialmente en interacción con figuras de apego, evolucionando hacia formas autónomas. Por ello, el desarrollo socioemocional articula componentes cognitivos, conductuales y relacionales que influyen en la preparación escolar y la salud mental infantil. Según Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020), estas competencias permiten gestionar emociones, tomar decisiones responsables y mantener vínculos positivos durante la transición hacia la educación primaria.

2.2. Teorías que fundamentan el desarrollo socioemocional en la primera infancia

2.2.1. La teoría sociocultural de Vygotsky

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo socioemocional se construye mediante interacciones sociales mediadas por el lenguaje y la cultura, donde el juego simbólico adquiere un rol central. Bredikyte y Brandisauskiene (2023) indicaron que este tipo de juego favorece la autorregulación, pues los niños aprenden a inhibir impulsos y ajustan su conducta a reglas implícitas del rol asumido.

En este contexto, la Zona de Desarrollo Próximo se manifiesta cuando el niño actúa por encima de su nivel real con apoyo del adulto o un par competente. Jaggy et al. (2022) confirmaron la vigencia de esta propuesta al demostrar que mejorar la calidad del juego de simulación incrementa habilidades conductuales y relaciones positivas. Esto evidencia que el desarrollo socioemocional depende del contexto interactivo.

2.2.2. La teoría del apego de Bowlby

La teoría del apego constituye un marco esencial para comprender cómo las primeras relaciones afectivas moldean el desarrollo socioemocional infantil. Perry et al. (2023) evidenciaron que las competencias socioemocionales adquiridas en contextos de apego seguro predicen el funcionamiento ejecutivo y el ajuste conductual en la etapa preescolar, que son aspectos decisivos para el desempeño en el jardín de infantes.

Thümmler et al. (2022) explicaron que la regulación emocional emerge inicialmente como un proceso interpsíquico dependiente del cuidador y que, posteriormente, progresa hacia formas intrapsíquicas entre los dos y cinco años. Durante este periodo, los niños aprenden a emplear estrategias autónomas para gestionar emociones, adaptando su comportamiento a las demandas sociales. De este modo, el apego seguro facilita la internalización de recursos autorregulatorios fundamentales.

2.2.3. El modelo de competencia socioemocional de Denham

El modelo de Denham constituye un referente central para comprender la competencia socioemocional infantil; para ello, integra tres componentes interrelacionados: expresión emocional, conocimiento emocional y regulación emocional. Según este enfoque, los niños que desarrollan un mayor conocimiento emocional muestran interacciones más prosociales y un estatus social favorable, debido a su capacidad para identificar y comprender las emociones de los demás.

Por su lado, Salerni y Caprin (2022) evidenciaron que las experiencias tempranas de socialización con pares incrementan conductas prosociales motivadas por el reconocimiento de necesidades ajenas. De este modo, se refuerza la idea de que la competencia socioemocional se construye en interacción con otros. Este modelo vincula procesos emocionales individuales con dinámicas relacionales propias de la etapa preescolar, ofreciendo un marco integrador sólido.

2.3. Dimensiones del desarrollo socioemocional en niños de cinco años

2.3.1. Regulación emocional

La regulación emocional comprende los procesos mediante los cuales los niños monitorean, evalúan y modifican sus reacciones emocionales para alcanzar metas adaptativas dentro del entorno escolar y social. Qashmer (2023) encontró que los niños con mayor capacidad regulatoria establecen relaciones más positivas con sus pares, mostrando habilidades comunicativas, liderazgo y cooperación.

Thümmler et al. (2022) señalaron que, a los cinco años, los niños ya emplean estrategias funcionales como la búsqueda de apoyo, la reorientación atencional, el reencuadre cognitivo y la eliminación del estímulo provocador, aunque estas habilidades continúan en consolidación. De igual forma, Godzik et al. (2024) evidenciaron que la calidad del sueño influye significativamente en la autorregulación, demostrando que factores biológicos y ambientales también modulan este proceso.

2.3.2. Habilidades sociales e interacción con pares

Las habilidades sociales constituyen un componente esencial del desarrollo socioemocional, pues permiten que los niños participen eficazmente en situaciones de interacción grupal. A los cinco años, experimentan avances significativos en el reconocimiento emocional, la empatía y la comprensión de reglas sociales, lo que favorece la cooperación y la convivencia (Takahashi et al., 2024). Jaggy et al. (2022) demostraron que la calidad del juego de

simulación social incrementa habilidades conductuales y relaciones positivas con pares; asimismo, subrayaron que la calidad de las experiencias lúdicas influye más que su cantidad. Kalkusch et al. (2022) evidenciaron que la mejora en el juego simbólico social media los efectos sobre la sociabilidad infantil. Así también, Salerni y Caprin (2022) destacaron que la socialización temprana fortalece conductas prosociales.

2.3.3. Empatía y conducta prosocial

La empatía constituye un componente esencial del desarrollo socioemocional, pues permite a los niños percibir, comprender y responder adecuadamente a los estados emocionales de los demás. Roerig et al. (2023) señalaron que la empatía se manifiesta de manera diversa en las dinámicas grupales, interactuando con conductas prosociales basadas en reglas y con aquellas motivadas por sensibilidad genuina.

Gungordu et al. (2025) evidenciaron que la edad, la creatividad y la empatía cognitiva influyen en decisiones prosociales durante la primera infancia. Asimismo, Takahashi et al. (2024) demostraron que programas socioemocionales estructurados, como Fun FRIENDS, fortalecen la conducta prosocial y reducen problemas emocionales. Así, se confirma que intervenciones centradas en la empatía generan efectos significativos en el desarrollo social infantil.

2.3.4. Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto y la autoestima constituyen una dimensión fundamental del desarrollo socioemocional, pues configuran la representación que el niño construye de sí mismo y la valoración afectiva que le atribuye. Hacia los cinco años, el niño comienza a describirse en términos de características observables, habilidades y pertenencias, y su autoestima se nutre en gran medida del reconocimiento que recibe de las figuras significativas de su entorno (Villegas Quishpe et al., 2024). Un autoconcepto positivo favorece la disposición a explorar, asumir retos y persistir ante las dificultades, mientras que una valoración negativa puede derivar en inhibición social y evitación de las interacciones.

La construcción de una autoestima saludable se encuentra estrechamente vinculada con la calidad de las relaciones tempranas y con las experiencias de logro que el niño acumula en contextos cotidianos. Perry et al. (2023) evidenciaron que las competencias socioemocionales adquiridas en entornos de apego seguro predicen un mejor ajuste conductual y un sentido de competencia más sólido durante la transición escolar. De igual modo, las oportunidades de participación exitosa en actividades grupales fortalecen la percepción de eficacia personal y consolidan una imagen de sí mismo asociada a la confianza y la autonomía (Qashmer, 2023).

2.4. Factores que influyen en el desarrollo socioemocional del niño de cinco años

2.4.1. El contexto familiar

El contexto familiar constituye el primer espacio de socialización emocional y ejerce una influencia decisiva en el desarrollo socioemocional infantil. Gong et al. (2024) demostraron que la satisfacción laboral paterna se relaciona bidireccionalmente con las habilidades socioemocionales de los niños, mediada por la autoeficacia y el estrés parental.

Cuando los padres enfrentan cargas laborales excesivas o horarios impredecibles, se disminuye su disponibilidad emocional, lo que afecta la calidad de las interacciones con sus hijos. Asimismo, el discurso emocional familiar desempeña un papel fundamental, pues las explicaciones maternas sobre emociones favorecen la comprensión de estados internos y la conducta prosocial. De este modo, la dinámica afectiva del hogar constituye un mediador clave para el fortalecimiento socioemocional durante la primera infancia.

2.4.2. El contexto educativo y el rol del docente

El entorno educativo inicial ofrece oportunidades sistemáticas para promover el desarrollo socioemocional mediante

interacciones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo. Thümmler et al. (2022) destacaron que los docentes actúan como figuras significativas de regulación emocional, especialmente cuando establecen relaciones caracterizadas por sensibilidad, calidez y apoyo. Estas interacciones funcionan como un andamiaje que facilita la transición hacia la autorregulación autónoma. Además, programas de aprendizaje socioemocional implementados en contextos preescolares han mostrado efectos positivos.

Por su lado, Takahashi et al. (2024) evidenciaron que el programa Fun FRIENDS mejora la conducta prosocial y reduce problemas emocionales, mientras que el programa SAGA, aplicado en Finlandia, disminuye dificultades internalizantes y externalizantes. Así, el docente y el entorno educativo cumplen un rol protector esencial.

2.4.3. La interacción con pares y el juego

La interacción con pares constituye un escenario natural para fortalecer competencias socioemocionales, pues permite que los niños negocien, cooperen y resuelvan conflictos en situaciones cotidianas. Fantasia et al. (2024) señalaron que los entornos educativos tempranos funcionan como arenas sociales donde los niños organizan dinámicamente su participación mediante diversas estrategias interaccionales.

El juego simbólico social destaca como un vehículo privilegiado para el desarrollo socioemocional. Jaggy et al. (2022) demostraron que el juego de simulación de alta calidad, caracterizado por la descentración, descontextualización y asunción de roles, incrementa habilidades conductuales y relaciones positivas. Para Bredikyte y Brandisauskiene (2023), estas formas maduras de juego fortalecen la autorregulación al permitir que los niños subordinen impulsos a reglas compartidas.

2.5. Importancia del desarrollo socioemocional a los cinco años para la transición escolar

La etapa de los cinco años es crítica para el desarrollo infantil, pues coincide con la transición hacia la educación primaria, donde las competencias socioemocionales resultan determinantes para la adaptación escolar. Perry et al. (2023) evidenciaron que las habilidades socioemocionales adquiridas en los primeros años, mediadas por el funcionamiento ejecutivo, predicen la competencia social, el desempeño en el aula y la calidad del vínculo docente-niño.

De acuerdo con Huang et al. (2024), el desarrollo del lenguaje y las competencias socioemocionales se refuerzan mutuamente, lo cual es un aspecto relevante en contextos culturalmente diversos. Por su parte, Oppermann et al. (2024) señalaron que la calidad del entorno educativo y familiar actúa como factor protector frente a dificultades socioemocionales, incluso en situaciones adversas.

2.6. El juego simbólico como estrategia para el desarrollo socioemocional

El juego simbólico constituye una actividad central en la primera infancia, pues permite a los niños representar situaciones, asumir roles y crear escenarios que favorecen la autorregulación y el desarrollo socioemocional.

Fantasia et al. (2024) lo describieron como una actividad basada en el “como si”, donde los niños recrean aspectos del mundo adulto mediante reglas compartidas. De acuerdo con Bredikyte y Brandisauskiene (2023), estas formas maduras de juego crean una Zona de Desarrollo Próximo que posibilita actuar por encima del nivel habitual. Jaggy et al. (2022) demostraron que la tutoría de juego mejora habilidades sociales y relaciones positivas, mientras que Kalkusch et al. (2022) evidenciaron que la calidad del juego explica cambios significativos en sociabilidad infantil.

CAPÍTULO III: EL JUEGO SIMBÓLICO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El presente capítulo articula los dos ejes desarrollados y examina de qué manera el juego simbólico opera como

estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños de cinco años. Ambos procesos mantienen una relación de mutua determinación: el juego ofrece el escenario en el que las competencias socioemocionales se ejercitan y consolidan, mientras que el desarrollo alcanzado por el niño enriquece la complejidad de su juego (Calderón Masa et al., 2025).

3.1. La relación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional

La relación entre el juego simbólico y el desarrollo socioemocional se sustenta en el carácter representacional y social de esta modalidad lúdica. Al asumir roles, recrear escenas cotidianas y coordinar acciones con sus pares, el niño pone en juego procesos de descentración, negociación y regulación que constituyen el núcleo de la competencia socioemocional (Jaggy et al., 2022). Desde la perspectiva sociocultural, estas formas maduras de juego generan una Zona de Desarrollo Próximo en la que el niño actúa por encima de su nivel habitual, subordinando sus impulsos a las reglas del rol asumido (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023).

Diversos estudios de intervención confirman esta relación. Der et al. (2026) demostraron que los programas centrados en el juego de ficción incrementan la competencia social en la educación inicial, mientras que Nat et al. (2024), en una revisión metaanalítica, evidenciaron que el juego simbólico se asocia de forma consistente con mejores indicadores de competencia social en la primera infancia. Así, el juego simbólico no es un mero reflejo del desarrollo socioemocional, sino un motor activo de su fortalecimiento (Kalkusch et al., 2022).

3.2. Incidencia del juego simbólico en las competencias socioemocionales

3.2.1. La autorregulación emocional

El juego simbólico constituye un contexto privilegiado para la autorregulación emocional. Al representar situaciones que le generan tensión, miedo o alegría, el niño externaliza y elabora sus estados afectivos en un entorno psicológicamente seguro, lo que reduce su impacto y favorece la construcción de estrategias de regulación (Bredikyte y Brandisauskiene, 2023). Además, ajustar la propia conducta a las reglas del rol y sostener la trama compartida exige inhibir impulsos y demorar gratificaciones, ejercitando los mecanismos de control voluntario que sustentan la regulación emocional (Slot et al., 2020).

3.2.2. Las competencias relacionales y la interacción con pares

En su modalidad social, el juego simbólico se configura como un escenario natural para el ejercicio de las competencias relacionales. La construcción conjunta de la trama obliga a los niños a negociar significados, distribuir roles, respetar acuerdos y resolver los conflictos que surgen durante el juego (Fantasia et al., 2024). Estas experiencias reiteradas de cooperación fortalecen las habilidades sociales y predicen relaciones más positivas con los pares, pues la calidad del juego de simulación, más que su cantidad, resulta determinante para la sociabilidad infantil (Jaggy et al., 2022).

3.2.3. La empatía y la conducta prosocial

El juego simbólico también favorece la empatía y la conducta prosocial. Al interpretar personajes y anticipar sus reacciones, el niño se descentra de su propia perspectiva y ejercita la comprensión de los estados mentales y emocionales ajenos, lo que fortalece la teoría de la mente (Larsen et al., 2025). Este ejercicio empático se traduce en un aumento de las conductas de ayuda y cooperación, tal como evidencian las investigaciones que vinculan la empatía y la creatividad con el comportamiento prosocial en la primera infancia (Gungordu et al., 2025).

3.3. El juego simbólico como recurso pedagógico en el aula de cinco años

Reconocer el potencial socioemocional del juego simbólico implica incorporarlo de manera intencionada en la

práctica pedagógica del nivel inicial. Su eficacia como estrategia no depende del juego en sí, sino de la calidad del acompañamiento docente y de las condiciones que el educador dispone para enriquecerlo. El docente que observa de manera sistemática, participa con sensibilidad sin imponer guiones y formula preguntas abiertas amplía la complejidad de las tramas y potencia los aprendizajes socioemocionales que en ellas se ejercitan (Ollonen y Kangas, 2024).

En consecuencia, el juego simbólico debe concebirse como un recurso pedagógico legítimo, y no como un pasatiempo entre actividades académicas. Su incorporación planificada al aula de cinco años, mediante rincones temáticos, dramatización de cuentos y articulación con los contenidos curriculares, favorece simultáneamente el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional del niño y promueve una transición escolar más armoniosa (Calderón Masa et al., 2025; Somolanji Tokić y Borovac, 2020).

CONCLUSIONES

1. El análisis realizado demuestra que el juego simbólico favorece el desarrollo socioemocional de los niños de cinco años al permitirles expresar emociones, asumir roles y comprender situaciones sociales de manera significativa. La evidencia teórica revisada confirma que esta actividad fortalece la autorregulación, la empatía y la interacción cooperativa, que son aspectos esenciales para la convivencia escolar. Por ello, constituye una herramienta pedagógica fundamental para promover el bienestar y el desarrollo integral en la educación inicial.

2. La revisión teórica permite explicar la importancia del juego simbólico en el período preescolar, destacando su influencia en el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional. A los cinco años, esta forma de juego alcanza mayor complejidad, ayuda a sostener narrativas, negociar significados y representar roles diversos. Estas experiencias fortalecen la función simbólica, amplían el lenguaje y favorecen la comprensión de normas sociales. De este modo, se consolidan como un componente esencial del desarrollo infantil integral.

3. El desarrollo socioemocional en niños de cinco años es un proceso esencial que influye directamente en su bienestar y en la forma en que interactúan con su entorno. A través de este desarrollo, aprenden a reconocer sus emociones, regulan su conducta y establecen relaciones basadas en el respeto y la empatía. Asimismo, fortalecen su autoestima y seguridad, que son aspectos clave para su desempeño en el ámbito escolar y social. Por ello, es fundamental que tanto la familia como la escuela brinden un acompañamiento adecuado que favorezca el desarrollo de estas habilidades desde la primera infancia

4. El análisis del juego simbólico como estrategia educativa evidencia que su efectividad depende del acompañamiento docente. Cuando los educadores crean ambientes seguros, estimulan la participación, respetan el desarrollo evolutivo, potencian la calidad del juego y fortalecen habilidades socioemocionales como la comunicación, la cooperación y la autorregulación. La intervención docente actúa como un andamiaje que orienta el aprendizaje significativo; así, el juego simbólico se convierte en un recurso pedagógico clave para la formación socioemocional.

REFERENCIAS

Abou Naaj, M., Mehdi, R., Mohamed, E. A. y Nachouki, M. (2023). Analysis of the factors affecting student performance using a neuro-fuzzy approach. *Education Sciences* , *13* (3), 313. https://doi.org/10.3390/educsci13030313

Alonso Aarija, N. (2021). *El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica* [Trabajo fin de grado en educación infantil, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf

Andrási, K. y Király, I. (2023). "The Red Spots Are Now Lava, We Shouldn't Step on Them"—The Joint Creation of Novel Arbitrary Social Contexts in Pretend Play. *Open Mind* , *9* (7), 283-293. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00082

Arnaiz Sancho, V. (2022). Pandemia. Familias a la intemperie. En Grupo Coordinador GAT (Ed.), *Retos de futuro en el cuidado del desarrollo infantil* (pp. 103–108). Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2022/02/Retos-de-futuro.pdf

Bandura, A. (1977). *Social learning theory* . Prentice-Hall.

Barla, E. (2025). Symbolic play as a means of inclusion in preschool education. *European Journal of Education Studies* , *12* (11), 1-15. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6261

Berk, L. E. (2013). *Desarrollo infantil* . (9ª ed.). Pearson.

Bredikyte, M. y Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology* , *14* . https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512

Bruner, J. (1996). *El proceso de la educación* . Siglo XXI.

Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil* . Octaedro.

Calderón Masa, C., Yanza Alvarado, J., Yanza Alvarado, A. y Calva Arimuya, L. (2025). Symbolic play and its influence on social-emotional development in early childhood education. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social* , *2* (1), 91-104. https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.37

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, 1 de octubre). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/

Colliver, Y. (2022). Intentional or incidental? Learning through play according to Australian educators' perspectives. *Early Years* , *42* (2), 182-199. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1661976

Der, N., Wilt, F., Meeter, M. y Veen, C. (2026). The Effect of Pretend Play on Children's Social Competence: An Intervention Study in Early Childhood Education. *Social Development* , *35* (2), Artículo e70050. https://doi.org/10.1111/sode.70050

Dore, R., Amendum, S., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2020). Theory of Mind: a Hidden Factor in Reading Comprehension? *Educational Psychology Review* , *30* , 1067-1089. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9

Falk, J. (2001). Desarrollo lento o diferente. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años* , (70), 4-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1127392

Fantasia, V., Moncalli, F. y Bello, A. (2024). Shared construction of social pretend play sequences at the kindergarten. *Europe's Journal of Psychology* , *20* (2), 116-128. https://doi.org/10.5964/ejop.v20i2

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care* , *185* (11-12). https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación LEGO. (2019). Aprendizaje a través del juego. https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf

Forbes, C. (2022). Exploring barriers and solutions to encouraging evidence-into-use within an embedded evaluation approach: Reflections from the field. *Review of Education* , *10* (2), Artículo e3351. https://doi.org/10.1002/rev3.3351

Fung, W. K. y Chung, K. K. H. (2022). Parental play supportiveness and kindergartners' peer problems: Children's playfulness as a potential mediator. *Social Development* , *31* (4), 1126-1137. https://doi.org/10.1111/sode.12603

Fung, W. K. y Chung, K. K. H. (2023). Playfulness as the antecedent of kindergarten children's prosocial skills and school readiness. *European Early Childhood Education Research Journal* , *31* (5), 797-810. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2200018

Godzik, C. M., Carlson, D. D., Pashchenko, O. I., Ballarino, G. A. y Emond, J. A. (2024). Within-child associations between sleep quality and emotional self-regulation over 6 months among preschool-aged (3- to 5-year-old) children. *Frontiers in Sleep* , *3* . https://doi.org/10.3389/frsle.2024.1420245

Gong, X., Ju, S. y Bost, K. K. (2024). Children's socioemotional skills and fathers' work satisfaction: Mediation of fathers' parenting. *Family Relations* , *73* (3), 1745-1763. https://doi.org/10.1111/fare.13012

González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños

preescolares. *Revista CES Psicología, 9* (2), 80–99. https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.6

Gordóvil Merino, A. y Brossa Marí, A. (2021). *Compartir la vida educa* . Eumo Editorial. https://www.todostuslibros.com/libros/compartir-la-vida-educa_978-84-9766-710-4

Guevara Ramos, A. (2023). *Influencia del juego en el aprendizaje de los niños* [Trabajo de investigación de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Tarapoto]. http://hdl.handle.net/20.500.14268/90

Gungordu, N., Park, A., Paek, S. H., Meador, K. S. y Kaufman, J. C. (2025). Empathy and creativity as foundations and predictors of how prosocial behavior develops in preschool age children. *International Journal of Child Care and Education Policy* , *19* (6). https://doi.org/10.1186/s40723-025-00147-0

Huang, L., Keenan, T., Roby, E. y Troesch, L. M. (2024). Relations between early majority language and socioemotional development in children with different language backgrounds. *Child Development* , *95* (3), 895-912. https://doi.org/10.1111/cdev.14040

Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. y Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development* , *46* (5), 440-450. https://doi.org/10.1177/01650254221108163

Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. y Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development* , *46* (5), 461-471. https://doi.org/10.1177/01650254221108163

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L. F. y Kuusisto, A. (2020). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood* , *23* (2), 153-165. https://doi.org/10.1177/1463949120966104

Landeira, S. (1998). *El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud* . Luzaro Psikomotrizitate Eskola. https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf

Larsen, N., Pyle, A., Danniels, E., Marzouca, M. y Nazeem, R. (2025). Kindergarten teachers' facilitation of social emotional learning in classroom play contexts. *Education Inquiry* , *16* (2), 195-216. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2192900

León Castro, A., Mora Mora, A. L. y Tovar Vera, V. L. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores* , *9* (1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700033

Manzano Lagunas, J. y Ramallo Ruiz, C. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo. *Revista Isla de Irriaran* , (26), 287-302. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2042367.pdf

Nat, S., Wilt, F., Meeter, M. y Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* , *36* (46). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z

Ollonen, B. y Kangas, M. (2024). Teacher motivational scaffolding and preschoolers' motivational triggers in the context of playful learning of multiliteracy and digital skills. *Early Childhood Education Journal* , *53* , 1079-1093. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01664-2

Oppermann, E., Blaurock, S. y Zander, L. (2024). Children's social-emotional development during the COVID-19 pandemic: Protective effects of the quality of children's home and preschool learning environments. *Early Education and Development* , *35* (7), 1432-1460. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360877

Oppermann, E., Lehrl, S. y Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* , *63* , 133-144. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002

Paliza Arellano, Y. M., Paucar Álvarez, I. J., Villegas Gómez, S. R., Alcántara Masías, J. y Espinoza Luján, Z. X. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom* , *5* (4). https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213

Parker, R., Thomsen, B. S. y Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. *Frontiers in Education* , *7* . https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Pecci, M. (2010). *El juego en el desarrollo infantil. En El juego infantil y su metodología* . McGraw-Hill Ciclos Formativos.

Perry, N. B., Donzella, B., Mliner, S. B. y Reilly, E. B. (2023). Previously institutionalized toddlers' social and emotional competence and kindergarten adjustment: Indirect effects through executive function. *Developmental Psychology* , *59* (12), 2175-2188. https://doi.org/10.1037/dev0001612

Piaget, J. (2004). *La formación del símbolo en el niño* . Ediciones Morata.

Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. y Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research* , *116* , 102059. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059

Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology* , *14* , 1180223. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223

Quinn, S., Donnelly, S. y Kidd, E. (2020). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review* , *49* , 121–135. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005

Roerig, S., Wesel, F., Evers, S., der Meulen, A. y Krabbendam, L. (2023). How, when and why abilities go social: researching children's empathy and prosocial behaviors in context. *Frontiers in Psychology* , *14* . https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.952786

Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico* . Graó. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=844285

Ruiz Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. http://hdl.handle.net/10902/11780

Salas, V. (2023, 24 de febrero). *Primera infancia y desarrollo integral: ¿Por qué es importante?* Observatorio de la Educación Peruana. https://obepe.org/etica-y-ciudadania/primera-infancia-y-desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/

Salerni, N. Caprin, C. (2022). Prosocial behavior in preschoolers: Effects of early socialization experiences with peers. *Frontiers in Psychology* , *13* , 840080. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi* , *12* (30), 143-159. https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/

Secretaría de Educación de Argentina. (2020). *Trayecto de formación docente continua: educación temprana* . https://cedie.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/educaci%C3%B3n-temprana_cuadernillo-editado.pdf

Shafer, A., Wanless, S. y Briggs, J. (2022). Toddler teachers' responses to tantrums and relations to successful resolutions. *Infant and Child Development* , *31* (3), Artículo e2304. https://doi.org/10.1002/icd.2304

Şirin, S., (2025). Supporting children at developmental risk with symbolic play: A case study. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* , *15* , 233–245. https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1326964/supporting-children-at-developmental-risk-with-symbolic-play-a-case-study

Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. y Leseman, P. (2020). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development* , *26* (6), Artículo 2038. https://doi.org/10.1002/icd.2038

Somolanji Tokić, I. y Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education, 28* (3), 232–245. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814210

Takahashi, F., Ishizu, K., Matsubara, K., Ohtsuki, T. y Shimoda, Y. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology* , *12* . https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39696710/

Tarrés, S. (2005). *El juego simbólico: una práctica social* . Graó.

Thompson, B. y Goldstein, T. (2022). Observing the Developmental Progression of Pretend Play across the Preschool Years. *Journal of Cognition and Development* , *23* (4), https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2058508

Thümmler, R., Engel, E.-M. y Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—As a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health* , *19* (7), 3978. https://doi.org/10.3390/ijerph19073978

Uceda, M. (2013). *Actividades programadas en la escuela de padres para el desarrollo socioemocional de los niños de la I.E.I. de Nuevo Chimbote – 2011* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/2385

Urado, N. y Marquez, M. (2025). The effects of play-based learning in behavior and academic progress in kindergarten classrooms. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research* , 11(8), 502-512. https://doi.org/10.36713/epra23769

Velasquez, K. (2021). *El juego en el desarrollo integral del niño del II ciclo del jardín N° 659 jurisdicción de Santa María en el 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/6847/VELASQUEZ%20ANCUNTA%20KATIA%20GERALDINE_compressed.pdf

Ventura, A., Scheuer, N. y Pozo, J. (2020). Elementary school children's conceptions of teaching and learning to write as intentional activities. *Learning and Instruction* , *65* , 101249. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249

Villegas Quishpe, S. V., Vera Castillo, M. J., Córdova Romero, S. P., Coello Marín, A. M., Toapanta Hinojosa, A. L. y Nono Miño, C. E. (2024). Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando* , *5* (2), 1371-1381. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.58

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo del pensamiento y el lenguaje* . Fontamara.

Wieder, S. (2017). The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens. *Topics in Language Disorders, 37* (3), 259-281. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000126

Wilt, F., Bouwer, R. y Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction* , *77* , 101522. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522

World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential* . https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/781de51d-4cef-482e-bb3b-c2b3becf3c9f/content

Wu, J., Barger, M., Oh, D. y Pomerantz, E. (2022). Parents' daily involvement in children's math homework and activities during early elementary school. *Child Development* , *93* (5), 1347-1364. https://doi.org/10.1111/cdev.13774

38