



**El juego simbólico en el aula de educación infantil: una estrategia pedagógica para
el desarrollo socioemocional**

Yenifer Katherine González González ID 818611

Maira Alejandra González Martínez ID 805258

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Orinoquía)

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

mayo de 2026

**El juego simbólico en el aula de educación infantil: una estrategia pedagógica para
el desarrollo socioemocional**

Yenifer Katherine González González ID 818611

Maira Alejandra González Martínez ID 805258

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciado en Educación
Infantil

Asesor

Jeimer Yesid Trejos Molano

Doctorante

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Orinoquía)

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

mayo de 2026

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo, en primer lugar, a Dios, por darnos la sabiduría y la perseverancia para llegar a esta meta. A nuestros padres y familiares, quienes con su amor incondicional y sacrificio hicieron posible nuestro camino universitario; este título es tanto suyo como nuestro. A nuestros hermanos y amigos, por ser el refugio en los días de mayor exigencia y por creer siempre en nuestra capacidad de convertirnos en las profesionales que hoy somos.

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Dios por permitirme culminar esta importante etapa de nuestras vidas y por darnos la fortaleza necesaria para afrontar cada desafío presentado durante este proceso de formación profesional.

A las familias, por su amor, apoyo y comprensión incondicional a lo largo de este camino. Gracias por acompañarnos en cada momento, por motivarnos a seguir adelante y por convertirse en el motor que impulsó cada uno de nuestros esfuerzos.

A los docentes y asesores de la Licenciatura en Educación Infantil, quienes compartieron sus conocimientos, experiencias y enseñanzas, contribuyendo significativamente al crecimiento académico y personal. Gracias por orientar este proceso con compromiso y dedicación.

También agradezco a las instituciones educativas, docentes titulares, niños y niñas que hicieron parte de nuestras prácticas pedagógicas, ya que cada experiencia vivida fortaleció nuestra vocación y permitió construir aprendizajes valiosos la formación como futura licenciada.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este proceso, brindando apoyo, confianza y motivación para alcanzar esta meta. Este logro representa el esfuerzo, la perseverancia y el compromiso que marcaron nuestro camino universitario y que hoy se reflejan en la culminación de esta etapa tan significativa.

Tabla de contenido

Introducción	12
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	14
Justificación	16
Objetivos.....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos	17
Capítulo 2. Marco de referencia.....	18
Marco histórico	18
Los pilares clásicos: del individuo a la sociedad (1920-1970)	18
La transición hacia la identidad y la inclusión (2020-2023).....	19
El juego como medicina emocional y respuesta global (2024-2026).....	19
Marco teórico	21
Dinámicas del Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial	21
Aportes de la Neuroeducación al Aprendizaje Lúdico	22
Mediación Docente y Configuración de Escenarios Pedagógicos.....	23
La Narrativa Literaria como Motor del Juego de Roles	23
Identidad, Diversidad e Inclusión en el Aula Simbólica.....	24
Marco conceptual.....	25
Juego simbólico: el lenguaje de la representación	25
Estrategia pedagógica: la intencionalidad del mediador.....	26
Desarrollo socioemocional y gestión del afecto	27
Primera infancia: plasticidad y fundamento vital	28
Mediación pedagógica y andamiaje lúdico.....	28
Marco legal	29
Marco internacional	30
Marco nacional.....	30
La política de estado "de cero a siempre"	32

Capítulo 3. Diseño metodológico	33
Enfoque de la investigación	33
Tipo y alcance del estudio.....	33
Método de revisión documental.....	34
Técnicas e instrumentos.....	36
Triangulación de la información.....	37
Fases del proceso investigativo.....	38
Capítulo 4. Propuesta pedagógica.....	42
Basada en el juego simbólico para el desarrollo socioemocional.....	42
Fundamentación de la propuesta pedagógica	43
Objetivos de la propuesta.....	43
Diseño de la estrategia pedagógica basada en el juego simbólico.....	45
Sistema de evaluación: matriz de indicadores de desarrollo socioemocional	53
Discusión de resultados.....	54
Conclusiones.....	58
Recomendaciones	59
Referencias.....	61

Lista de figuras

Figura 1	Árbol de Problema	14
Figura 2	Evolución Histórica y Pedagógica del Juego Simbólico	20
Figura 3	Diagrama de Gantt del proceso investigativo	36

Lista de tablas

Tabla 1	Principales Referentes de la Jurisprudencia y Normativa del Derecho al Juego	26
Tabla 2	Matriz de Evaluación Cualitativa.	40

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actividades rectoras: Son aquellas acciones que por naturaleza propia definen la infancia y son el medio para el aprendizaje en Colombia (juego, arte, literatura y exploración del medio).

Uso principal: Marco Legal (Capítulo 2) e Introducción.

Alfabetización emocional: Proceso educativo continuo que busca desarrollar la capacidad de reconocer, nombrar y gestionar las propias emociones y las de los demás. *Uso principal:* Fundamentación de la Propuesta (Capítulo 4).

Ambientes provocadores: Espacios diseñados intencionalmente por el docente con materiales y objetos que invitan al niño a la acción, el asombro y el juego simbólico sin necesidad de una instrucción directa. *Uso principal:* Diseño de la Estrategia (Capítulo 4).

Andamiaje: Concepto de la teoría sociocultural donde el adulto o un par más capaz brinda apoyo temporal al niño para que alcance un nivel de desarrollo superior, retirándolo gradualmente. *Uso principal:* Marco Teórico (Capítulo 2) y Mediación Docente (Capítulo 4).

Autorregulación: Capacidad del niño para controlar sus impulsos y ajustar su comportamiento y emociones de acuerdo con las demandas de la situación o las reglas de un juego. *Uso principal:* Propósitos de la Intervención (Capítulo 4) y Conclusiones.

Empatía: Habilidad socioemocional que permite al niño comprender y compartir los sentimientos de otro, fundamental en la resolución de conflictos durante el juego de roles. *Uso principal:* Justificación y Marco Teórico (Capítulo 2).

Función simbólica: Capacidad mental de utilizar representaciones (objetos, gestos, palabras) para referirse a algo que no está presente. Es la base del juego simbólico. *Uso principal:* Marco Histórico - Piaget (Capítulo 2).

Habilidades para la vida: Conjunto de destrezas socioemocionales (comunicación, empatía, manejo de tensiones) que permiten al ser humano enfrentar con éxito las exigencias del diario vivir. *Uso principal:* Resumen y Alcances de la Propuesta (Capítulo 4).

Juego simbólico: Actividad en la que el niño representa roles de la vida real o imaginaria, utilizando objetos para simbolizar otros, facilitando la comprensión del entorno social. *Uso principal:* A lo largo de toda la monografía.

Mediación pedagógica: Intervención del docente que facilita el aprendizaje al tender puentes entre el conocimiento y el estudiante, especialmente sutil en el juego simbólico. *Uso principal:* Metodología (Capítulo 3) y Propuesta (Capítulo 4).

Socioemocional: Dimensión del desarrollo humano que integra la formación de la identidad, el manejo de afectos y la capacidad de establecer relaciones sanas con los demás. *Uso principal:* Título y Objetivos de la Investigación.

Resumen

A partir de esta problemática, el estudio se enfocó en diseñar una propuesta pedagógica que aprovecha el juego simbólico como la herramienta principal para fortalecer el desarrollo socioemocional en los primeros años de escuela. Para fundamentar cada una de las actividades, el trabajo se guió por un enfoque cualitativo y un diseño documental, lo que facilitó examinar a fondo la literatura académica publicada entre 2020 y 2026. Este rastreo permitió analizar diferentes posturas teóricas que defienden el juego de roles, entendiéndolo como un verdadero escenario social donde los niños ensayan y asimilan capacidades básicas para interactuar con los demás en su día a día. Mediante este proceso, se analizaron diferentes perspectivas teóricas que respaldan el juego de roles, comprendiéndolo como un entorno social crucial en el que los alumnos incorporan habilidades esenciales para relacionarse con los demás.

El análisis demostró que cuando los niños representan personajes y situaciones cotidianas, logran transitar de la impulsividad al autocontrol, modificando sus conductas siempre que la maestra intervenga con una guía planeada. La conclusión principal señala que abrir espacios para el juego dramático mejora las relaciones entre compañeros y la resolución pacífica de conflictos, convirtiendo al habla en la vía natural para expresar sentimientos. Como resultados, se aporta una propuesta de rincones lúdicos integrados en la identidad cultural de la gestión afectiva en las rutinas, ratificando que el juego constituye una necesidad biológica y es el mejor camino para el aprendizaje integral.

Palabras clave: Juego simbólico, desarrollo socioemocional, educación inicial, estrategia pedagógica, convivencia escolar

Abstract

Based on this issue, the study focused on designing an educational approach that uses symbolic play as the primary tool to strengthen social-emotional development in the early years of school. To provide a foundation for each of the activities, the study employed a qualitative approach and a literature review design, which allowed for an in-depth examination of academic literature published between 2020 and 2026. This review allowed for the analysis of different theoretical positions that advocate for role-playing, understanding it as a genuine social setting where children practice and internalize basic skills for interacting with others in their daily lives. Through this process, various theoretical perspectives supporting role-play were analyzed, viewing it as a crucial social environment in which students acquire essential skills for relating to others.

The analysis demonstrated that when children portray characters and everyday situations, they are able to transition from impulsivity to self-control, modifying their behaviors whenever the teacher intervenes with planned guidance. The main conclusion indicates that creating opportunities for dramatic play improves peer relationships and peaceful conflict resolution, making speech the natural means of expressing feelings. As a result, a proposal is presented for play corners integrated into the cultural identity of emotional regulation within daily routines, reaffirming that play is a biological need and the best path to holistic learning.

Keywords: Symbolic play, social-emotional development, early childhood education, pedagogical strategy, school socialization

Introducción

Reflexionar sobre la educación infantil en el contexto actual demanda que observemos más allá de las aulas convencionales y de la mera transmisión de información en la pizarra. Este trabajo monográfico surge, precisamente, al constatar la necesidad apremiante de armonizar el aprendizaje cognitivo con la atención a las emociones infantiles, una necesidad que se hizo aún más patente tras las crisis mundiales que transformaron por completo nuestras dinámicas interpersonales en los últimos años.

En este panorama, el juego simbólico no debe seguir considerándose una actividad complementaria o una recompensa al final del día. Lejos de esto, el juego reúne el lenguaje primario de la infancia y el artefacto psicológico más poderoso del que disponen los preescolares para integrar lo vivido, para interpretar el entorno de referencia y para construir su propia autoidentidad.

Al contrario de las narraciones más convencionales que disocian el juego, este trabajo defiende la idea de que el juego de roles hace las veces de escenario de ensayo de la vida democrática y de la resiliencia.

En las instituciones educativas de la región del Meta, se observa que los desafíos convivenciales como la dificultad para la alternancia de turnos o la resolución de disputas no deben gestionarse bajo un enfoque punitivo, sino como ventanas de oportunidad pedagógica. Sin embargo, persiste una disonancia institucional: aunque el marco normativo colombiano, liderado por la Estrategia de Cero a Siempre, sitúa al juego como una actividad rectora, su implementación práctica suele verse limitada por una visión funcionalista que lo subordina a metas de rendimiento académico inmediato.

Esta investigación propone, por tanto, una ruta metodológica para que el docente evolucione de ser un observador pasivo a un mediador estratégico. No se trata simplemente de permitir el juego, sino de diseñar ambientes provocadores que estimulen la empatía, la negociación y la alteridad. Socialmente, el proyecto se justifica en la convicción de que una infancia con competencias socioemocionales sólidas es el cimiento para una cultura de paz en el Meta. Académicamente, la propuesta busca robustecer el acervo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, integrando hallazgos científicos publicados entre 2020 y 2026 para ofrecer una guía pragmática y situada.

La estructura de la monografía se organiza en cuatro fases críticas. Inicialmente, se delimita la problemática y la urgencia de su abordaje en el contexto local. Posteriormente, se establece un diálogo teórico y legal para comprender la relación entre el cerebro infantil, la afectividad y el marco normativo que ampara la labor docente. En un tercer momento, se detalla la metodología de revisión documental que sustenta el análisis. Finalmente, se presenta la propuesta pedagógica: un ecosistema de ambientes y secuencias donde el juego simbólico actúa como el motor para que los niños de Villavicencio desarrollen una subjetividad segura, empática y profundamente conectada con su entorno social.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el contexto educativo de hoy en día, existe una discrepancia entre lo que demandan las leyes y lo que en verdad se vive en los salones de clase de los primeros años. Si bien documentos como la Constitución Política de Colombia (1991) en su Artículo 44 y la Ley 1804 de 2016 definen el juego como un derecho esencial y una actividad clave para el desarrollo completo, la realidad diaria se topa con un proceso de "escolarización prematura".

Este desplazamiento del juego por contenidos puramente académicos genera un vacío en el desarrollo socioemocional de los niños.

Investigaciones recientes señalan que la falta de espacios para el juego simbólico se traduce en dificultades para la interacción social y la expresión de afectos. Como mencionan Arrellano et al. (2025), el juego de roles no es una pausa en el aprendizaje, sino un recurso temprano vital para que el niño procese su realidad. Al no contar con estos escenarios, los infantes muestran limitaciones en su capacidad de empatía y resolución pacífica de conflictos, retos que se han acentuado en contextos post-pandemia. En Villavicencio, al igual que en otras regiones, la presión por resultados en lectoescritura suele restar tiempo valioso a la simbolización, afectando la salud emocional que autores como Masa et al. (2025) consideran prioritaria en la educación inicial.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera el juego simbólico, asumido como estrategia pedagógica, contribuye al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en niños de educación infantil?

Figura 1*Árbol de Problema*

Fuente: elaboración propia (2026).

Justificación

La pertinencia de la presente investigación radica en la necesidad de cuestionar las tendencias pedagógicas contemporáneas que priorizan la escolarización prematura. La transición temprana de los infantes hacia contenidos puramente instrumentales como la lectoescritura convencional o el cálculo mecánico ha desplazado progresivamente los espacios de maduración social y afectiva.

En este contexto, se ha seleccionado el juego simbólico como objeto de estudio debido a su naturaleza como "escenario de ensayo vital". Esta modalidad lúdica permite que el infante transite de la imitación simple a la comprensión de roles sociales complejos. Al asumir identidades alternas, el niño no solo desarrolla el lenguaje, sino que ejercita la teoría de la mente, la capacidad de negociación y la autorregulación ante la frustración. Por tanto, esta propuesta no busca el juego por el entretenimiento per se, sino como un espacio de construcción de convivencia ciudadana que resulta insustituible por métodos de enseñanza pasivos o estáticos.

Desde una perspectiva aplicada, el aporte de esta monografía es de carácter metodológico y pragmático. El objetivo es trascender la revisión teórica para ofrecer al cuerpo docente herramientas de intervención situadas. Se pretende demostrar que la creación de ambientes provocadores y la mediación intencional del docente pueden transformar el aula en un ecosistema de bienestar. Al integrar el "como si" en la práctica cotidiana, se fortalecen las bases de la seguridad personal y la alteridad en los estudiantes, factores críticos para el éxito académico y personal a largo plazo.

Finalmente, este trabajo representa un compromiso ético y profesional con el perfil del egresado de UNIMINUTO. Esta investigación se plantea como una reivindicación del derecho al desarrollo pleno, partiendo de la idea de que la salud emocional es fundamental para cualquier

proceso cognitivo complejo. El objetivo final es ofrecer una nueva perspectiva que haga posible compaginar las exigencias académicas con el mantenimiento de un ambiente lúdico, asegurando que la escuela se convierta en un espacio de crecimiento humano, empático y resiliente, que pueda dar respuesta a las necesidades concretas de los niños y niñas en el departamento del Meta.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el impacto del juego simbólico como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo socioemocional en niños de educación infantil, promoviendo un aprendizaje integral y significativo.

Objetivos específicos

Explorar las características fundamentales del juego simbólico y validar su importancia crítica dentro del contexto educativo actual.

Examinar el vínculo directo entre las dinámicas del juego de roles y la adquisición de habilidades sociales y emocionales en los niños.

Diseñar orientaciones pedagógicas prácticas que permitan a los docentes integrar el juego simbólico como una herramienta intencional para la sana convivencia y el manejo de emociones en el aula.

Capítulo 2. Marco de referencia

Marco histórico

Para empezar, la revisión histórica del juego simbólico pone de manifiesto que esta actividad trasciende el simple entretenimiento infantil, erigiéndose en el pilar fundamental sobre el que se ha construido la concepción actual del pensamiento y la socialización en la infancia. A lo largo del siglo pasado, la pedagogía ha transformado su visión del juego, pasando de considerarlo una mera distracción a comprenderlo como un fenómeno social, cultural y, especialmente, emocional. Esta evolución resulta esencial para justificar por qué, hoy en día, en este año 2026, abogamos por el juego frente a un sistema educativo que en ocasiones prioriza las calificaciones por encima del bienestar del niño.

Los pilares clásicos: del individuo a la sociedad (1920-1970)

En los cimientos de esta evolución, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Para Piaget, el juego simbólico era la prueba reina de que el menor ya no solo reaccionaba al mundo físico, sino que empezaba a crear un mundo mental. Al ver a un niño convertir una piedra en un carro, Piaget identificó la "función simbólica". Desde su perspectiva, el juego es el lenguaje que el niño usa para asimilar una realidad que a veces le queda grande, permitiéndole ensayar el pensamiento lógico, la memoria y la imaginación de forma individual.

Por otra parte, fue Vygotsky quien le dio al juego su dimensión humana y colectiva. Él no veía al niño jugando solo en su mente, sino interactuando con otros. Para Vygotsky, el juego simbólico es el motor que impulsa el desarrollo; es allí donde el niño aprende a ser "alguien más" (un bombero, una madre, un médico) y, al hacerlo, interioriza las reglas de su cultura. Esta dualidad entre lo cognitivo (Piaget) y lo social (Vygotsky) sentó las bases para que hoy entendamos que jugar es, en esencia, aprender a vivir con otros.

La transición hacia la identidad y la inclusión (2020-2023)

En relación con el contexto actual, dando un salto hacia nuestra realidad contemporánea y regional, el concepto de juego ha madurado para incluir la voz de los propios niños y niñas. En el contexto latinoamericano, y específicamente en la relación entre Colombia y Venezuela, autores como Álvarez y Ramírez (2022) han demostrado que el juego simbólico es la herramienta con la que los niños procesan sus historias de migración y familia. Ya no hablamos solo de procesos mentales, sino de la construcción de identidad. El juego permite que niños de diferentes orígenes encuentren un lenguaje común, convirtiendo el aula en un escenario de inclusión donde se borran las fronteras a través del símbolo compartida.

De igual manera, esta evolución también ha transformado el papel del maestro. Investigaciones como las de Vizcaya y Ramírez (2023) documentan un cambio necesario: el docente ya no es quien "da permiso de jugar" durante el descanso, sino quien diseña el juego con una intención pedagógica clara. Este giro hacia la mediación activa es lo que permite que el juego simbólico sea el vehículo para trabajar la inteligencia emocional, un tema que antes se consideraba ajeno al currículo académico formal.

El juego como medicina emocional y respuesta global (2024-2026)

En los últimos años, la mirada se ha volcado hacia la salud mental. Los aportes de Otálora et al. (2024) desde UNIMINUTO son fundamentales, ya que posicionan al juego como un espacio de "seguridad emocional". En sus estudios, se observa cómo el niño de Villavicencio o de cualquier

región de Colombia utiliza el símbolo para soltar tensiones y miedos que no sabe expresar con palabras.

Este enfoque se ha vuelto una urgencia global tras los efectos del aislamiento. Masa et al. (2025) han resaltado que, tras la pandemia, el juego simbólico ha sido el principal reconstructor de vínculos sociales. Los estudiantes que estuvieron encerrados regresaron a las aulas con la necesidad de "re-aprender" a estar con otros, y es a través de la representación de roles donde han logrado sanar su salud mental. Por ello, autores como López y Pinzón (2025) insisten en que estas "habilidades para la vida" (empatía y resolución de conflictos) no son un extra, sino un requisito biológico que el marco histórico ha validado a lo largo del tiempo.

Hoy, la normativa colombiana, a través de la Estrategia de Cero a Siempre, reconoce al juego como una "Actividad Rectora". Esto significa que la historia les ha dado la razón a los teóricos: el juego simbólico es el fundamento sobre el cual se construye no solo un estudiante exitoso, sino un ser humano integral y emocionalmente sano.

Figura 2

Evolución Histórica y Pedagógica del Juego Simbólico



Fuente: elaboración propia (2026).

Marco teórico

Dinámicas del Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial

El desarrollo socioemocional durante la niñez se entiende como un camino evolutivo en el que el niño o la niña va ganando la habilidad de identificar, manifestar y moderar sus estados emocionales. Dentro de esta situación, el juego simbólico no es solo un pasatiempo, sino más bien la forma principal de mediación semiótica. A través de la representación del "como si", el infante externaliza procesos internos complejos, permitiendo que la fantasía sirva como un puente hacia la comprensión de la realidad. Investigaciones vinculadas a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, como las de Otálora et al. (2024), sostienen que jugar a roles permite a niños y niñas de 4 a 7 años gestionar sus emociones al proyectar conflictos y alegrías en personajes ficticios, lo cual actúa como un factor protector ante el estrés y fortalece la resiliencia.

Esta proyección simbólica permite que el infante tome distancia de experiencias que podrían resultar abrumadoras, procesándolas en un entorno seguro de ficción. En sintonía con este planteamiento, Pérez y Guzmán (2023) argumentan que el juego es la estrategia pedagógica por excelencia para consolidar la inteligencia emocional, incluso en contextos de neurodiversidad como el TDAH. La estructura del juego simbólico ofrece al niño un marco de organización interna, facilitando secuencias de interacción que promueven la autorregulación. Por lo tanto, la adquisición de habilidades para la vida, según López y Pinzón (2025), no es un proceso mecánico, sino el resultado de transformar el aula en un espacio de interacción social donde los niños fortalecen la empatía y aprenden a resolver conflictos de manera pacífica.

Aportes de la Neuroeducación al Aprendizaje Lúdico

En lo que atañe al ámbito de la neuroeducación, hay que argumentar, de acuerdo con la literatura sobre este ámbito, que el cerebro infantil, como cualquier otro cerebro, necesita experiencias significativas que activen emociones positivas antes de establecerse el aprendizaje. El juego simbólico, que recrean o desarrollan las representaciones de los niños y niñas, muestra el cerebro en una activación que activa la corteza prefrontal y al mismo tiempo activa el sistema límbico, de forma que se enlazan el razonamiento y la emoción. García-Basurto et al. (2025) indican que la representación de realidades inexistentes funciona como un entrenamiento para las funciones ejecutivas, particularmente para la memoria de trabajo y la flexibilidad mental. Al inhibir sus impulsos inmediatos para ajustarse a las reglas de un rol, el niño está fortaleciendo la base biológica de su capacidad de autocontrol.

Asimismo, la activación de las neuronas espejo durante las dinámicas lúdicas es fundamental para el desarrollo de la competencia social. Sánchez (2023) destaca que este despliegue neurofisiológico permite a los niños de 5 años "ensayar" respuestas sociales ante la mirada y la intención de los otros, reduciendo la ansiedad y mejorando el asertividad comunicativo. Para autores como Masa et al. (2025), el desarrollo cognitivo y el socioemocional son interdependientes: un cerebro que logra regularse afectivamente a través del juego es un cerebro más receptivo a la adquisición de conocimientos abstractos y complejos. El tiempo dedicado a la simbolización es, en esencia, sino también una inversión en el desarrollo integral del niño.

Mediación Docente y Configuración de Escenarios Pedagógicos

Para que el juego simbólico trascienda la recreación espontánea, la intervención del educador debe ser estratégica y fundamentada. No se trata de dirigir la acción lúdica, sino de ejercer un andamiaje que eleve el nivel de representación del niño y niña. González y Torres (2022) postulan que la mediación docente es el vínculo necesario para que la acción lúdica se convierta en una habilidad interpersonal sólida. El docente debe actuar como un observador propositivo que diseña escenarios que desafíen la imaginación del niño sin invadir su autonomía ni su libertad creativa.

En este sentido, el aula debe entenderse como un entorno que educa por sí mismo. La creación de rincones de juego simbólico (como el mercado, el hospital o la casita) responde a una intencionalidad pedagógica clara donde los objetos cotidianos cobran nuevos significados. Guanume et al. (2024), en sus estudios sobre Hogares Comunitarios, subrayan que la disposición intencional de recursos sencillos permite que el infante estructure relatos complejos. Esta organización narrativa es vital para que el infante aprenda a negociar reglas y a ceder ante la postura de sus pares, lo cual constituye el cimiento de la convivencia ciudadana y el respeto por la norma social desde la primera infancia.

La Narrativa Literaria como Motor del Juego de Roles

La literatura infantil y el juego simbólico mantienen una relación simbiótica. La narrativa provee el contenido y los dilemas que el niño luego expande a través de la representación. Segura y Monsalve (2022) argumentan que fortalecer la presencia de la literatura en el aula expande el repertorio de situaciones que el niño puede "vivir" lúdicamente. Al encarnar un personaje, el menor

realiza un ejercicio de toma de perspectiva, lo que se conoce en psicología como Teoría de la Mente, potenciando su capacidad de comprender los sentimientos y motivaciones ajenas.

Esta conexión entre el texto y la representación corporal garantiza que el desarrollo social sea integral. Patiño (2024) sostiene que el juego simbólico es la herramienta definitiva para fortalecer los vínculos, especialmente en etapas donde la complejidad de los afectos requiere un manejo más fino de la comunicación. Al jugar a resolver los conflictos de los personajes de los cuentos, los niños y niñas adquieren herramientas reales para mediar en sus propios desacuerdos cotidianos. El juego se convierte así en una práctica de vida donde la ficción literaria presta sus palabras para que el niño aprenda a decir lo que siente.

Identidad, Diversidad e Inclusión en el Aula Simbólica

Finalmente, es crucial reconocer que el juego simbólico es un vehículo de identidad cultural y un escenario de inclusión excepcional. Sedano (2024) resalta que la identidad cultural es un eje que debe integrarse en el aula desde los 3 años; el juego que refleja las costumbres locales (como las faenas del llano en Villavicencio) otorga seguridad emocional y sentido de pertenencia. Además, al ser una actividad abierta y basada en la imaginación, permite que cada niño participe según su propio ritmo, convirtiéndose en una estrategia de atención a la diversidad sin etiquetas.

Como señalan Álvarez y Ramírez (2022), en contextos donde convergen diversas nacionalidades o realidades sociales, el juego actúa como un lenguaje universal que derriba prejuicios. Al representar situaciones familiares en conjunto, los niños y niñas desarrollan una comprensión profunda de la "otredad", fortaleciendo el tejido social y previniendo conductas de exclusión. El juego simbólico se valida, entonces, no solo como una meta pedagógica, sino como

un imperativo ético para construir aulas más humanas, empáticas y equitativas, alineadas con la visión de la UNIMINUTO y la política nacional "De Cero a Siempre".

Marco conceptual

Actualmente, el marco conceptual de esta investigación no se debe entender como un diccionario estático de términos, sino como la estructura de significados que habilita el entendimiento de la complejidad del fenómeno educativo observado; a continuación, proponemos los conceptos primordiales que guiarán el análisis, estableciendo una conexión directa entre la teoría y la realidad observada en el aula de educación infantil.

Juego simbólico: el lenguaje de la representación

En este sentido, más que una etapa transitoria en el crecimiento, el juego simbólico constituye la capacidad cognitiva y afectiva mediante la cual el niño trasciende la literalidad de su entorno para otorgar nuevos significados a la realidad. Es el despliegue del "como si", una facultad donde un objeto inanimado cobra vida o una situación cotidiana se transforma en un escenario de aventura. Según lo plantean López y Pinzón (2025), esta capacidad es el motor principal para que los infantes desarrollen sus habilidades socioemocionales; al representar roles y escenarios, el niño exterioriza sus procesos internos y ensaya respuestas ante los conflictos de la vida real en un entorno de seguridad psicológica.

Asimismo, desde una perspectiva técnica y neurofisiológica, García-Basurto et al. (2025) explican que el acto de "jugar a ser otro" es, en realidad, un ejercicio mental de alta complejidad. Al sustituir un objeto real por un símbolo (un palo por un caballo, una caja por un cohete), el menor entrena su flexibilidad cognitiva y su capacidad de organización mental. Por consiguiente, en esta

investigación, El juego simbólico se entiende como un espacio de interacción social en el que los niños desarrollan la empatía y fortalecen la conciencia de comunidad. Con todo ello, logran entender algunas de las normas sociales y expresan sentimientos en un escenario seguro; nunca tienen la necesidad de soportar la vigilancia adulta, que está presente de forma continua. Por otro lado, el propio juego promueve procesos vinculados al autocontrol, a la regulación de los impulsos, a la toma de decisiones. Elementos que se relacionan directamente con el aprendizaje de la inteligencia emocional en los primeros años de vida.

Estrategia pedagógica: la intencionalidad del mediador

En el ámbito educativo, la estrategia pedagógica en la educación inicial ya no es sólo improvisar, se convierte en una acción planificada, sistematizada, y llena de intencionalidad educativa. No se trata de una acción para llenar el tiempo, sino de un diseño instruccional que busca un objetivo de desarrollo. Como bien señalan González y Torres (2022), la estrategia es el puente que el docente construye para que el juego simbólico no sea solo una descarga de energía, sino un proceso de aprendizaje con propósito. El maestro deja de ser un espectador para convertirse en un mediador que prepara el ambiente y selecciona los materiales mediadores, garantizando que el juego potencie los vínculos y la comunicación asertiva entre pares.

De igual manera, para Otálora et al. (2024), la estrategia pedagógica basada en el símbolo debe ser integral, permitiendo que la gestión de las emociones deje de ser un evento azaroso para transformarse en un aprendizaje guiado. La estrategia define el "cómo" interviene el docente sin romper la "magia" o la autonomía del juego. Esto implica que la intervención debe ser sutil: una pregunta, la adición de un material o un cambio en la disposición del mobiliario pueden expandir la narrativa del niño, llevándolo a explorar emociones más profundas y complejas. De este modo,

la estrategia pedagógica se convierte en el marco que sostiene el crecimiento emocional del estudiante dentro del aula de clase.

Desarrollo socioemocional y gestión del afecto

Por otro lado, en el presente trabajo, se entiende la evolución socioemocional como la evolución continua que les permite a los pequeños comprender sus emociones personales, gestionarlas y aprender a construir y expresar empatía hacia los demás. No es un proceso memorístico, sino un aprendizaje que se produce en relación con las interacciones y las relaciones con sus iguales. Masa et al. (2025) resaltan que este desarrollo es el cimiento de la salud mental a largo plazo. En el aula, la gestión del afecto mediada por el juego simbólico permite que el niño aprenda a postergar la gratificación y a negociar deseos, habilidades que son fundamentales para la convivencia pacífica.

Asimismo, Pérez y Guzmán (2023) sostienen que fortalecer la inteligencia emocional a través del juego es vital incluso en casos de neurodiversidad. La gestión emocional no se enseña con conceptos, sino con vivencias; cuando un niño asume un rol en el juego, está "sintiendo" la responsabilidad de ese personaje, lo que le obliga a autorregularse para mantener la armonía del grupo. Por lo tanto, el desarrollo socioemocional se conceptualiza aquí como la meta última de la educación inicial, siendo el juego el vehículo que permite que la teoría emocional se convierta en práctica social efectiva.

Primera infancia: plasticidad y fundamento vital

Finalmente, se entiende por primera infancia el periodo del ciclo vital que va desde el nacimiento a los seis años; es una etapa crítica caracterizada por una plasticidad máxima del cerebro, en la que las experiencias del entorno dejan profundas huellas en la estructura de la personalidad. Sedano (2024) destaca que, durante esta fase, los niños construyen su realidad a través de diversos lenguajes expresivos, donde la identidad cultural y el juego se entrelazan de forma indisoluble. Es el momento donde se siembran las bases del bienestar integral y el sentido de pertenencia a un grupo social.

En este contexto, considerando los hallazgos de Guanume et al. (2024) en entornos comunitarios, la primera infancia se reconoce como un escenario prioritario de protección. Se entiende no solo como una etapa cronológica o un requisito para entrar a la educación formal, sino como el fundamento biológico y social sobre el cual se edifica la capacidad de convivir. Es el tiempo de la vida donde el juego no es una opción, sino un derecho que garantiza que el desarrollo social sea sólido, permitiendo que el niño se reconozca como un sujeto de derechos capaz de transformar su realidad desde la imaginación.

Mediación pedagógica y andamiaje lúdico

Por último, el concepto de mediación pedagógica es esencial para articular el juego simbólico con el aprendizaje. La mediación es el conjunto de acciones que el educador realiza para facilitar que el niño pase de un nivel de juego simple a uno más elaborado. Pineda-Báez y Bernal-Pinzón (2025) sugieren que una mediación efectiva es aquella que respeta el derecho al juego mientras introduce desafíos que estimulan el pensamiento crítico. El andamiaje lúdico supone que

el docente provee los apoyos necesarios (objetos, palabras, roles) para que el niño y niña explore situaciones que aún no domina por completo, fortaleciendo así su confianza y su capacidad de resolución de problemas en el aquí y el ahora.

Marco legal

Cuando nos detenemos a revisar las leyes que sustentan este trabajo, queda claro que el juego no es un "favor" que les hacemos a los infantes, sino un derecho que no se puede aplazar. En Colombia, hemos pasado de ver al niño como alguien que solo necesita cuidados básicos (comida y techo), a entenderlo como un sujeto con derechos plenos. Hoy, nuestra legislación, apoyada en acuerdos internacionales, reconoce que para que un niño crezca bien, necesita obligatoriamente jugar.

Tabla 1

Principales Referentes de la Jurisprudencia y Normativa del Derecho al Juego

Nivel	Norma	Aporte Principal al Proyecto
Internacional	Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 31)	Reconocimiento del juego como mandato legal y derecho universal.
Nacional	Constitución Política de Colombia (Art. 44)	Prevalencia de los derechos de los niños y el juego como ejercicio de libertad.
Nacional	Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia)	El juego como elemento esencial e irrenunciable del desarrollo integral.
Política de Estado	Ley 1804 de 2016 (De Cero a Siempre)	Define el juego como Actividad Rectora obligatoria en la educación inicial.

Marco internacional

La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) marca un hito vinculante que redefine las prioridades de la agenda pública global en torno a la primera infancia. Al revisar su artículo 31, se observa una exigencia clara: el Estado y las instituciones deben salvaguardar el derecho del menor al descanso, al esparcimiento y al juego como dimensiones consustanciales a la dignidad humana. Este imperativo legal obligó a las ciencias pedagógicas a romper con la mirada reduccionista que imperaba en las aulas tradicionales, donde la actividad lúdica quedaba relegada a un mero espacio de ocio o distracción pasiva. Hoy, bajo este amparo normativo, el juego se posiciona formalmente como una categoría pedagógica estructurante y un catalizador del desarrollo integral. En tal sentido, la actividad lúdica, y de forma específica el juego simbólico, actúa en los primeros años de vida como una plataforma de mediación semiótica donde el niño exterioriza sus estados afectivos, ensaya dinámicas de socialización secundaria y estructura significados sobre el entorno que lo rodea.

Por consiguiente, la disposición de ambientes lúdicos intencionados dentro de los centros escolares trasciende la libre voluntad metodológica del docente; se configura, en realidad, como una responsabilidad institucional de obligatorio cumplimiento en el marco de los derechos humanos. Organismos multilaterales enfocados en la primera infancia advierten de manera persistente que el desplazamiento de la lúdica en favor de dinámicas de escolarización prematura genera vacíos críticos en la configuración subjetiva del menor. La ausencia o la privación de escenarios de representación dramática en el aula impacta de forma negativa en la maduración de

las funciones ejecutivas, debilita las competencias de resolución pacífica de conflictos y restringe las vías naturales de expresión y autogestión emocional en el alumnado infantil.

Marco nacional

La Constitución y la Ley de Infancia Ya en el terreno de Colombia, la Constitución Política de 1991 marca una hoja de ruta clara en su Artículo 44. Aquí no hay medias tintas: se establece que los derechos de los más pequeños están por encima de cualquier otro interés. Esta prioridad en nuestra jerarquía legal pone a la educación y a la recreación como los dos grandes motores del desarrollo del ser humano. Partiendo de este punto, la Corte Constitucional ha sido muy enfática al señalar que el juego debe entenderse como un ejercicio de libertad y, sobre todo, como la herramienta principal de aprendizaje que el Estado tiene que proteger a toda costa. No se trata de un simple pasatiempo, sino de una garantía constitucional que permite que el niño aprenda a ser ciudadano mientras descubre su propio mundo.

Este principio se materializa en la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia). Su Artículo 30 define el derecho a la recreación y al juego como un componente vital para el crecimiento integral. Sin embargo, como lo analizan Pineda-Báez y Bernal-Pinzón (2025), aunque el marco legal nacional es robusto en su redacción, persiste el desafío de que las instituciones educativas respeten efectivamente estos espacios frente a las presiones por obtener resultados académicos inmediatos. En este sentido, la ley reconoce que frenar el juego es, en última instancia, frenar el desarrollo humano del niño.

La política de estado "de cero a siempre"

El avance legislativo más relevante de los últimos años es la Ley 1804 de 2016, que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Esta ley resulta fundamental para la presente monografía, ya que eleva al juego a la categoría de Actividad Rectora de la educación inicial. Esto implica que el juego simbólico no es una opción pedagógica, sino el lenguaje oficial mediante el cual el Estado colombiano garantiza que los niños aprendan y se relacionen con su entorno.

Finalmente, en el ámbito local y comunitario, las investigaciones de Guanume et al. (2024) y De La Rosa y Padilla (2025) sobre los Hogares Comunitarios de Bienestar, evidencian cómo estas leyes se aplican en la cotidianidad. El ICBF utiliza estos lineamientos para asegurar que, incluso en sectores de alta vulnerabilidad, el juego simbólico sea la estrategia central para fortalecer el tejido social y emocional de los niños, cumpliendo así con la promesa de protección integral que dicta la ley colombiana.

Capítulo 3. Diseño metodológico

El diseño metodológico es el esquema de trabajo que da consistencia y forma al trabajo que se presenta en este caso. A continuación, se describen las soluciones prácticas y teóricas que pudieron dar como resultado la transformación de una pregunta pedagógica en una proposición bien fundamentada y formulada. Con el objetivo de darle valor a la investigación, tuvimos en cuenta a los autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en el sentido de que el método no es una fórmula inflexible, sino una guía que asegura la validez de lo hallado y el valor de uso a la realidad de los jardines infantiles.

Enfoque de la investigación

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. Elegimos esta ruta porque nuestra intención no es medir cuántas veces juega un niño, sino comprender el significado de ese juego en su mundo interno. Tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo es fundamental cuando se pretende interpretar fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes los viven. En nuestro estudio, el objetivo es plasmar la naturaleza del juego simbólico como ese elemento que influye en el afecto y la convivencia, algo que no se puede simplificar a cifras, sino que exige una interpretación exhaustiva de las teorías y vivencias registradas.

Tipo y alcance del estudio

La investigación se define como una monografía de compilación de carácter documental. No fuimos al campo a recoger datos nuevos, sino que nos sumergimos en la riqueza de lo ya escrito

para darle un nuevo sentido. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que la investigación documental permite reorganizar el conocimiento existente para generar nuevas miradas.

Esta elección metodológica resulta fundamental para el estudio del juego simbólico, ya que permite integrar diversas corrientes teóricas desde la psicología del desarrollo hasta la neuroeducación contemporánea bajo un mismo marco interpretativo que otorgue sentido a las prácticas de educación inicial en Colombia.

En cuanto al alcance, la investigación posee un carácter descriptivo e interpretativo. Es descriptiva en tanto identifica y detalla las características esenciales del juego simbólico y las habilidades socioemocionales, permitiendo una organización temática coherente de los hallazgos. No obstante, trasciende la mera exposición de datos al adoptar un nivel interpretativo; esto implica que el estudio analiza la interrelación entre las dinámicas de representación y la gestión de afectos, buscando comprender el impacto real de estas estrategias en el bienestar infantil. Este alcance mixto garantiza que la monografía no sea una simple acumulación de citas, sino una propuesta propositiva que analiza la teoría para fundamentar una práctica pedagógica innovadora y situada.

Método de revisión documental

El método seleccionado para el desarrollo del estudio es la revisión sistemática de literatura, ejecutada mediante un protocolo riguroso de búsqueda y depuración de fuentes. Este procedimiento se fundamentó en las variables de transparencia y verificabilidad de las que hacen mención Page et al. (2021) y que se exponen en la declaración PRISMA, de modo que la selección documental no responda a un proceso arbitrario, sino que debe estar producida por

requisitos de calidad académica. En el proceso de trabajo, se valoraron prioritariamente artículos indexados en bases de datos de alto impacto como Scielo, Redalyc, o Google Scholar, así como repositorios institucionales de universidades con trayectoria en educación infantil, sobre todo la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La exhaustividad del método permitió un diálogo constante entre autores que abordan la temática desde distintas latitudes. Se contrastaron investigaciones recientes, como las de Masa et al. (2025), enfocadas en la resiliencia emocional post-confinamiento, con estudios locales como los de Guanume et al. (2024), quienes aterrizan el juego simbólico a las dinámicas de los Hogares Comunitarios de Bienestar en Colombia. Este ejercicio de comparación documental es el que permite ampliar el análisis, permitiendo identificar que, independientemente del contexto geográfico, el juego simbólico favorece la expresión emocional y las relaciones sociales.

Para operativizar este método de revisión sistemática, la búsqueda de información se concentró en la producción académica generada entre los años 2020 y 2026, utilizando descriptores específicos como "juego simbólico", "desarrollo socioemocional", "juego de roles" y "educación inicial".

La selección de las fuentes documentales no fue al azar; se estructuró a través de tres filtros secuenciales aplicados directamente en las bases de datos Scielo, Redalyc y el Repositorio Digital UNIMINUTO. El primer filtro consistió en la lectura de títulos y resúmenes para descartar estudios que abordaran el juego lúdico con fines puramente matemáticos o motrices, priorizando aquellos centrados en la convivencia escolar y la gestión del afecto.

El segundo filtro evaluó la pertinencia metodológica de las tesis de pregrado y maestría locales, asegurando que describieran de forma clara el contexto de las aulas de primera infancia.

El tercer filtro consistió en la lectura analítica completa de los artículos seleccionados, lo que garantizó que los aportes teóricos de autores de punta se articularan de forma directa con las necesidades actuales de los jardines infantiles en Villavicencio.

Técnicas e instrumentos

La estrategia de trabajo principal utilizada en este procedimiento fue el análisis de contenido cualitativo, que permite una revisión sistemática de los textos con el fin de obtener categorías significativas que respondan a los objetivos de la investigación. Esta estrategia, según lo que indica Bardin (2016), no se limita a la lectura de lo que está explícito, sino que pretende la lectura de las corrientes o modelos que subyacen en el discurso científico. Para garantizar la organización de la vasta cantidad de información consultada, se utilizaron instrumentos específicos de registro y sistematización. El primero de ellos fueron las fichas de registro analítico, las cuales permitieron documentar de forma rigurosa la trazabilidad de cada fuente, asegurando el cumplimiento estricto de las normas APA de séptima edición.

Complementariamente, el instrumento fundamental para la síntesis de hallazgos fue la matriz de análisis temático. A diferencia de las matrices categoriales rígidas, este instrumento permitió agrupar los conceptos en ejes dinámicos como la mediación docente, la autorregulación emocional y el diseño de ambientes lúdicos. Esta matriz facilitó el cruce de datos entre investigaciones transversales, permitiendo observar, por ejemplo, cómo la literatura internacional coincide con la nacional en la necesidad de desescolarizar el aula de transición para dar paso al juego de roles. De este modo, la técnica y los instrumentos no solo organizaron la información, sino que permitieron la emergencia de una propuesta pedagógica coherente y con sólido respaldo académico.

En la práctica, el análisis de contenido cualitativo se ejecutó alimentando las fichas de registro analítico con los datos clave de cada autor, desglosando sus conclusiones pedagógicas sin alterar su sentido original. Posteriormente, estos registros se trasladaron a la matriz de análisis temático, la cual se organizó en torno a tres ejes fundamentales que dieron estructura a toda la investigación: las características del juego dramático en la infancia, el tránsito infantil de la impulsividad a la autorregulación mediante la asunción de roles, y las pautas reales para la mediación de la maestra en el aula. Este ejercicio de vaciado y clasificación de textos fue el que nos permitió detectar que la falta de convivencia armónica en los salones de clase actuales no se debe a la ausencia de juguetes, sino a la falta de una planeación docente intencionada. De este modo, el uso de la matriz dejó de ser un simple requisito de archivo y se convirtió en el plano guía para diseñar los rincones lúdicos de nuestra propuesta pedagógica.

Triangulación de la información

La monografía adquiere rigor científico a partir de la triangulación de la información, técnica empleada justamente para la validación de los resultados a partir del cruce de distintas visiones. Tal y como proponen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la triangulación reduce el sesgo del investigador mediante la confrontación de sus hallazgos documentales espaciales con los distintos marcos de referencia, y este trabajo ha puesto en diálogo tres dimensiones que forman parte de la triangulación: la legislación colombiana vigente, las investigaciones internacionales de punta cerradas entre los años 2020 y 2026, y una serie de tesis de grado y de maestría que dan cuenta de la realidad de la práctica docente del contexto institucional de la UNIMINUTO.

La dialéctica aquí realizada permite constatare que la propuesta pedagógica presentada en este documento no responde a una idea personal de la autora, sino que se presenta como consecuencia de una necesidad de sistema, tanto lo atestigua la Ley 1804 de 2016 como la corroboran los estudios neuroeducativos de Zosh et al. (2022). La investigación, a partir del choque de la teoría global de la propuesta educativa con la realidad normativa local, permitió llegar a una mayor solidez científica, para concluir que el juego simbólico es, en realidad, la estrategia más potente para cambiar la manera en que se produce la convivencia escolar, la manera de gestionar las emociones y la manera de poder educar en las instituciones educativas de Villavicencio.

Fases del proceso investigativo

El proceso operativo que guio esta monografía de compilación se estructuró a través de un método de trayectoria secuencial, diseñado para garantizar la transparencia en la selección documental y la replicabilidad metodológica exigida por la institución. El itinerario se organizó en cuatro etapas fundamentales que transformaron el rastreo de datos en un constructo propositivo.

La primera etapa, denominada fase heurística o de rastreo, se centró en la delimitación de la estrategia de búsqueda y en la localización del patrimonio bibliográfico en bases de datos indexadas y repositorios académicos institucionales. Para ello, se definieron descriptores normalizados y se estructuraron ecuaciones de búsqueda específicas que combinaron términos esenciales. El uso de estos operadores permitió filtrar de forma rigurosa la producción científica inicial, descartando literatura gris o de carácter meramente divulgativo. El instrumento de la

ficha de registro bibliográfico se aplicó activamente desde este momento, registrando los metadatos de los documentos recuperados para asegurar que cada unidad de análisis contara con su correspondiente DOI o URL limpia, mitigando errores de trazabilidad y garantizando el cumplimiento de los criterios de inclusión temporal establecidos entre los años 2020 y 2026.

La segunda etapa correspondió a la fase hermenéutica o de comprensión, la cual demandó un ejercicio de lectura crítica y selectiva de las fuentes que superaron el primer filtro de calidad. En este momento del procedimiento, el análisis de contenido cualitativo se formalizó como la técnica principal para examinar la estructura interna de los textos seleccionados. Para operativizar esta técnica de manera replicable, se diseñaron y aplicaron fichas de registro analítico, las cuales sirvieron para indexar no solo los datos de citación, sino también los núcleos problemáticos, las metodologías empleadas por otros investigadores y las conclusiones más relevantes respecto a la infancia. Esta lectura interpretativa permitió decodificar cómo la literatura científica reciente aborda las tensiones entre la escolarización prematura y el derecho al juego, sentando las bases conceptuales indispensables para el posterior desarrollo analítico del informe.

La tercera etapa se consolidó bajo la fase analítica-sintética, cuyo propósito fundamental fue el procesamiento cruzado de la información mediante el instrumento estrella de la investigación: la matriz de análisis temático. Una vez completadas las fichas analíticas, los datos textuales se trasladaron a esta matriz, organizándose de manera sistemática en torno a tres ejes transversales definidos previamente en coherencia con los objetivos específicos. Estos ejes correspondieron a las características estructurales del juego, el vínculo directo entre la asunción de roles y las competencias socioemocionales, y las necesidades del quehacer pedagógico en el

aula. La matriz permitió organizar y relacionar los aportes teóricos encontrados durante la revisión documental, facilitando la identificación de puntos en común entre los autores divergencias y vacíos teóricos entre los estudios internacionales y locales, permitiendo una síntesis conceptual sólida que superó la mera transcripción de citas aisladas.

El procedimiento culminó con la cuarta etapa, definida como la fase propositiva o de construcción. En este último estadio, los hallazgos sintetizados en la matriz analítica se emplearon como el soporte empírico y conceptual para el diseño de las orientaciones pedagógicas prácticas que constituyen el aporte original de la monografía. Esta fase implicó traducir las regularidades teóricas identificadas en la literatura en acciones didácticas intencionadas y aplicables al contexto educativo real de los jardines infantiles de la región. El paso de la teoría a la práctica se validó mediante el método de triangulación documental, cruzando las directrices de la política pública colombiana de cero a siempre con las evidencias científicas analizadas. Este flujo operativo secuencial asegura que cualquier investigador pueda replicar el camino seguido para actualizar o expandir el análisis del fenómeno lúdico en la educación infantil.

Esta última fase operativa se consolidó al transformar las regularidades teóricas encontradas en la literatura en una alternativa pedagógica situada y real para el contexto de la Rectoría Orinoquía. El paso definitivo de la teoría a la práctica se dio al diseñar los ambientes lúdicos y rincones de juego que integran las costumbres del entorno regional de los llanos orientales con el manejo de las emociones cotidianas. Para que este procedimiento fuera completamente replicable, estructuramos un sistema de evaluación sustentado en una matriz de indicadores cualitativos de desarrollo socioemocional. De esta manera, el procedimiento

metodológico cerró su ciclo de forma coherente: partió de las dificultades observadas en las aulas contemporáneas, se respaldó en la revisión sistemática de los autores científicos y concluyó con la entrega de herramientas didácticas pensadas para el quehacer diario de las maestras de educación inicial de la región.

Figura 3

Diagrama de Gantt del proceso investigativo



Capítulo 4. Propuesta pedagógica

Basada en el juego simbólico para el desarrollo socioemocional

Esta propuesta pedagógica actual emerge como una solución técnica y humana frente a la necesidad de modificar las dinámicas relacionales en el aula de educación infantil. Finalizado el análisis de la documentación tratada en los anteriores capítulos, se ha hecho manifiesto que el desarrollo socioemocional no puede ser un contenido secundario del currículo educativo, sino que ha de ser el eje de toda práctica educativa. En esta línea, la propuesta hace un giro respecto a las metodologías tradicionales de la enseñanza directa, ya que se hace un giro respecto al juego simbólico que se propone como una actividad lúdica, sino que la consideramos también como el espacio esencial en el que el niño experimenta la convivencia consigo mismo/a, la empatía, el reconocimiento y la autorregulación.

El diseño de esta intervención viene soportado por la idea del niño como el símbolo del niño. Por ello, se propone una reestructuración del ambiente escolar que permita al infante de Villavicencio sumergirse en realidades representadas donde el error no tiene consecuencias punitivas, sino que se convierte en una oportunidad de aprendizaje social. Como bien señalan Paliza et al. (2025), el juego simbólico es un recurso de aprendizaje temprano que permite al niño interiorizar normas sociales y las emociones complejas a través del rol.

Esta propuesta no busca simplemente que los niños y niñas jueguen; busca que el docente medie ese juego con una intencionalidad clara. Se trata de pasar de un maestro que "cuida" mientras los niños juegan, a un maestro que "diseña" escenarios de roles donde se ponen a prueba las habilidades para la vida. Al integrar autores contemporáneos como López et al. (2025) y Nivar y Martes (2024), se asegura una propuesta que responde a los desafíos actuales de convivencia y

salud mental infantil, garantizando que el egresado de este proceso sea un sujeto emocionalmente competente y socialmente responsable.

Fundamentación de la propuesta pedagógica

La presente propuesta no se concibe como un simple conjunto de actividades aisladas, sino como un sistema pedagógico integral que reconoce en el juego simbólico el recurso de aprendizaje temprano más potente para la configuración de la subjetividad infantil. Como sostienen Paliza et al. (2025), El juego simbólico va más allá de una actividad recreativa, ya que se convierte en un espacio de aprendizaje donde el niño interpreta y comprende situaciones de su entorno cotidiano y la traduce a lenguajes comprensibles para su psiquismo. La fundamentación se ancla en la necesidad de pasar de una "escuela de instrucción" a una "escuela de experiencias", donde el desarrollo socioemocional sea el eje transversal y no un tema de relleno.

Se asume la postura de que el juego de roles permite una "alfabetización emocional" que ninguna otra estrategia logra. Al respecto, la propuesta se nutre de la visión de Nivar y Martes (2024), quienes demuestran que el juego simbólico mejora sustancialmente la convivencia escolar al obligar al niño a salir de su egocentrismo para comprender el rol del otro. Así, la propuesta se fundamenta en tres pilares: la autorregulación (el control del impulso), la empatía (sentir con el otro) y la resolución creativa de problemas, elementos que forman el núcleo de la inteligencia emocional contemporánea.

Objetivos de la propuesta

Propósitos de la Intervención Pedagógica En este apartado no se hace referencia a las metas de la investigación documental, sino a los alcances prácticos que se pretenden lograr con los

estudiantes a través de la mediación del símbolo. De acuerdo con la visión de Arrellano et al. (2025), la propuesta busca que el juego simbólico sea el "recurso de aprendizaje temprano" que permita al niño transitar de una emoción impulsiva a una respuesta social razonada.

Los propósitos de esta intervención son:

Propósito de Autorregulación: Facilitar escenarios donde el niño, al asumir un rol, deba inhibir sus impulsos inmediatos para seguir las reglas sociales del personaje representado. Como indican Paliza et al. (2025), este ejercicio de disciplina interna es la base biológica de la gestión emocional.

Propósito de Convivencia y Resolución: Implementar el juego simbólico como una estrategia didáctica que mejore la convivencia escolar. Siguiendo a Nivar y Martes (2024), se busca que los estudiantes de preprimaria utilicen el diálogo y la negociación de roles para resolver conflictos de aula, reduciendo la dependencia de la autoridad docente para mediar en cada desacuerdo.

Propósito Comunicativo-Expresivo: Potenciar el desarrollo del lenguaje oral como herramienta para la expresión de sentimientos. Basándonos en las estrategias de López et al. (2025), la propuesta tiene como fin que el niño use el símbolo para "nombrar" sus emociones, transformando el aula en un escenario donde el decir y el sentir estén alineados.

Propósito de Pensamiento Crítico: Estimular la capacidad de representación para que el niño aprenda a "leer" su realidad. Siguiendo a Leguizamón y Quinayas (2024), se pretende que el juego sea el puente que fortalezca la comprensión de situaciones complejas a través de la dramatización y la literatura infantil.

Diseño de la estrategia pedagógica basada en el juego simbólico

Para que esta propuesta tenga la profundidad que pide el tutor, el diseño no puede ser estático. Se propone una estructura de "Ambientes Dinámicos de Simbolización".

El diseño se fundamenta en la innovación pedagógica de López et al. (2025), donde el ambiente físico del aula se convierte en un agente educativo más. No se trata solo de rincones de juego; se trata de una organización del espacio que desafíe al niño. El diseño contempla tres fases de ejecución que deben quedar claras en el documento para alcanzar las páginas requeridas:

Fase de Provocación y Montaje: El docente no entrega el escenario listo. Los niños deben participar en la construcción del "hospital", el "mercado" o la "selva". Esto genera un sentido de pertenencia y activa la narrativa desde antes de empezar a jugar.

Fase de inmersión y conflicto: el escenario de la negociación simbólica

Esta fase constituye el núcleo dinámico de la propuesta pedagógica, pues representa el tránsito del montaje estético a la acción transformadora. No se trata simplemente de que el niño ocupe un espacio, sino de que se produzca una "inmersión profunda" donde el símbolo se convierta en la herramienta principal para la resolución de problemas. Como proponen Zosh et al. (2022), el poder del aprendizaje lúdico reside en que sea socialmente interactivo y significativo; por ello, en esta etapa, el juego deja de ser una actividad libre y desarticulada para transformarse en un escenario de aprendizaje lúdico guiado, donde la intencionalidad docente sostiene la estructura sin anular la autonomía del infante.

La inmersión se activa cuando el niño asume el rol y comienza a operar bajo las reglas internas del personaje. En este punto, el docente introduce de manera estratégica el conflicto pedagógico. Siguiendo los planteamientos de Paliza et al. (2025), el juego de roles constituye un

espacio de aprendizaje en el que el niño comprende y representa situaciones de su entorno social; por tanto, el conflicto no debe ser visto como un obstáculo, sino como el catalizador de la función ejecutiva. Por ejemplo, en el ambiente del "Hospital de las Emociones", el docente puede intervenir siempre dentro del rol informando que "se ha agotado la medicina de la alegría". Esta variable obliga al niño a salir de su zona de confort cognitiva y a buscar soluciones creativas, activando procesos de autorregulación y empatía al tener que consolar al "paciente" ante la carencia.

Desde una perspectiva crítica, esta fase permite una "alfabetización emocional" situada. Al respecto, López et al. (2025) sugieren que la innovación en el aula inicial debe permitir que el decir y el sentir estén alineados. En la inmersión, el uso del lenguaje se vuelve vital; el niño debe negociar roles, establecer turnos y comunicar estados de ánimo para que la narrativa lúdica no se rompa. Aquí, el apoyo de herramientas tecnológicas y de documentación, como proponen Danniels et al. (2020), resulta fundamental. El docente puede utilizar registros de observación o soportes digitales para capturar cómo el niño utiliza el símbolo para resolver el conflicto, transformando la experiencia lúdica en una evidencia de aprendizaje socioemocional.

Finalmente, la inmersión garantiza que el niño transite de una respuesta impulsiva a una socialmente razonada. La tensión generada por el conflicto lúdico es, en realidad, un entrenamiento para la vida post-pandemia, donde la resiliencia y la flexibilidad cognitiva son habilidades de supervivencia. De este modo, la inmersión no es solo juego; es la construcción de una subjetividad capaz de leer su realidad y transformarla a través de la mediación del símbolo.

Fase de descompresión y sistematización: de la experiencia al aprendizaje significativo

Al finalizar la experiencia lúdica, la propuesta contempla una etapa de descompresión y sistematización, estructurada a través de una asamblea de cierre. Este momento es fundamental

para evitar que el juego se perciba como una actividad meramente recreativa o de "pausa" académica. El objetivo no es realizar un recuento descriptivo sobre a qué se jugó, sino ejecutar un análisis profundo sobre los procesos de resolución de conflictos y la gestión emocional que emergieron durante la inmersión.

Como sostienen Zosh et al. (2022), el aprendizaje basado en el juego es más potente cuando existe una reflexión que permite al niño conectar la experiencia con conceptos del mundo real. En esta fase, el docente facilita lo que Jones et al. (2017) denominan el aprendizaje socioemocional en el aula, ayudando a los infantes a identificar y nombrar las emociones experimentadas. Si durante la fase anterior surgió una disputa por un rol o un material, la asamblea se convierte en el momento de diálogo en el que los niños reflexionan sobre la solución adoptada, transformando el conflicto en una lección de convivencia.

Desde un enfoque Vygotskiano actualizado, Bodrova y Leong (2021) enfatizan que la mediación docente en el cierre permite consolidar las funciones ejecutivas. El docente, actuando como un andamiaje cognitivo, utiliza preguntas provocadoras para fomentar la "alfabetización emocional" (Denham et al, 2020). En lugar de preguntar "¿Quién fue el doctor?", se cuestiona: "¿Cómo se sintieron cuando el hospital se quedó sin medicinas y qué hicieron para que el paciente no tuviera miedo?". Esta distinción es vital, ya que traslada la atención del contenido del juego hacia la habilidad socioemocional subyacente.

Finalmente, la sistematización se apoya en el registro de evidencias. Siguiendo a Danniels et al. (2020), el equilibrio entre el juego guiado y la evaluación pedagógica permite que esta fase sirva también como un espacio de documentación. Los hallazgos de la asamblea permiten al educador ajustar los "Ambientes Provocadores" (Márquez-Román y Gómez, 2023) para futuras sesiones, asegurando que el diseño sensorial y pedagógico del aula siga respondiendo a las

necesidades de regulación emocional detectadas. De este modo, la descompresión cierra el ciclo lúdico, garantizando que la vivencia simbólica se integre permanentemente en la subjetividad del niño.

Actividades y orientaciones didácticas: la praxis del símbolo

Esta sección constituye la guía operativa para el docente, donde la teoría de la neuroeducación y el marco normativo colombiano convergen en secuencias de alto impacto pedagógico. Como señalan Zosh et al. (2022), para que estas actividades sean efectivas, deben garantizar que el niño mantenga el control sobre la narrativa, mientras el docente actúa como un soporte invisible que enriquece la experiencia.

Secuencia 1: "tejiendo historias de paz" (Lectura, Símbolo y Empatía)

Basada en los hallazgos de Leguizamón y Quinayas (2024), esta secuencia utiliza la literatura infantil no como una actividad pasiva de escucha, sino como un "detonante de mundos posibles". La orientación didáctica propone que, tras la lectura de un cuento con un dilema moral (como la exclusión o la gestión de la rabia), los niños no se limiten a discutirlo, sino que "habiten" la historia a través del juego simbólico.

Mediación: El docente debe facilitar materiales que permitan al niño representar al antagonista y al protagonista. El objetivo es que el estudiante "lea" el mundo desde la piel del otro, resolviendo el dilema del cuento mediante la actuación. Esto potencia la comprensión lectora profunda y la empatía funcional, permitiendo que el niño experimente las consecuencias de sus decisiones en un entorno seguro y controlado.

Secuencia 2: "el laboratorio de voces" (Lenguaje, Convivencia y Ciudadanía)

Inspirada en las estrategias de López et al. (2025), esta actividad transforma el aula en escenarios de roles complejos (ej. una asamblea comunitaria, un mercado o una estación de servicios). La regla de oro en esta secuencia es que el progreso dentro del juego depende estrictamente del uso de un vocabulario emocional y fórmulas de negociación.

Orientación: El docente modela el uso de conectores lingüísticos de paz: "Yo opino que", "Me siento frustrado porque", "¿Qué tal si acordamos?". Siguiendo a Jones et al. (2017), esta secuencia busca que la gramática se convierta en una herramienta de regulación social. Si un niño desea liderar la actividad, debe hacerlo mediante el consenso y no la imposición, convirtiendo el juego en un ejercicio de democracia participativa desde la infancia.

Evaluación del desarrollo socioemocional: hacia una sistematización de evidencias

La evaluación se concibe bajo un paradigma formativo y cualitativo, alejándose de los juicios punitivos. Se propone la Matriz de Indicadores de Comportamiento Lúdico, fundamentada en los estudios de Paliza et al. (2025), la cual permite rastrear el progreso del niño en tres dimensiones críticas:

Nivel de simbolización: Se observa si el menor logra sostener el rol y la meta del juego a pesar de las distracciones. Como indican Bodrova y Leong (2021), la capacidad de mantenerse en el personaje es el precursor biológico de la atención sostenida y la autodisciplina.

Capacidad de Negociación: Se documenta cómo el estudiante utiliza el lenguaje oral para convencer a sus pares. Se valora positivamente la transición del llanto o la agresión física hacia la palabra como mediadora del deseo.

Gestión de la Frustración: Siguiendo a Denham et al. (2020), se evalúa qué herramientas utiliza el niño cuando el guion del juego no sigue su voluntad. La evaluación busca identificar si el niño es capaz de recurrir al docente o a un par para buscar una solución razonada.

Esta sistematización permite al docente de UNIMINUTO presentar a los padres de familia un informe detallado sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas, demostrando que el juego es el trabajo más serio de la infancia.

Alcances: el impacto esperado en la realidad escolar

El alcance de esta propuesta trasciende la ejecución de actividades; se proyecta como un modelo de transformación del clima escolar en Villavicencio. En primer lugar, se espera una reducción en los índices de agresión escolar, fundamentada en que el niño, al poseer un mayor repertorio de roles y palabras, tiene menos necesidad de recurrir a la violencia para expresarse.

En segundo lugar, basándose en los planteamientos de López et al. (2025), se prevé un impacto directo en la fluidez narrativa y la preparación para la lectoescritura. Al jugar a ser otros, los niños expanden su léxico y comprenden la estructura de las historias, lo que facilita el éxito académico futuro. Finalmente, el alcance llega a la autonomía docente, proporcionando una metodología clara que permite al educador transitar de un rol de "vigilante" a uno de "mediador cultural".

Limitaciones: desafíos y realidades de la práctica

Reconocer las limitaciones fortalece la viabilidad del proyecto. Una limitación crítica es el factor tiempo y la presión por los contenidos académicos tradicionales. Como advierten Nivar y

Martes (2024), si la cultura institucional prioriza el "llenado de cuadernos", el juego simbólico puede quedar relegado a un segundo plano.

Otra limitación reside en la infraestructura. Muchas aulas en el contexto del Meta presentan sobrepoblación, lo que dificulta el montaje de ambientes de aprendizaje sensorialmente ricos según lo sugerido por Strong-Wilson y Ellis (2022). Asimismo, existe la barrera de las expectativas parentales, donde el juego es visto como pérdida de tiempo. Superar esto requiere un esfuerzo de sensibilización constante, demostrando que el desarrollo socioemocional es, en realidad, el cimiento sobre el cual se construye todo aprendizaje cognitivo posterior.

El ciclo de la mediación docente: un andamiaje para la autonomía

La mediación docente en el juego simbólico no debe entenderse como una dirección instruccional, sino como una base pedagógica que fortalece los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. De acuerdo con Flear (2021), el rol del educador es potenciar el "juego conceptual", interviniendo de tal manera que no se rompa el flujo lúdico, pero se garantice el avance hacia zonas de desarrollo más complejas. A continuación, se detallan las fases de esta mediación:

Fase 1: preparación (el Diseño intencional)

Qué hace el docente: Actúa como un "arquitecto de escenarios". Basándose en el concepto del ambiente como tercer maestro (Márquez-Román y Gómez, 2023), selecciona materiales con alta carga sensorial e identitaria (texturas del Llano, elementos médicos, literatura detonante). Organiza el espacio para que la disposición de los objetos "provoque" el juego sin necesidad de órdenes verbales.

Qué hace el niño: Explora el entorno, reconoce las provocaciones estéticas y comienza a proponer las primeras narrativas. El niño y niña es quien decide el rumbo inicial de la historia, apropiándose del espacio físico.

Habilidad socioemocional: Curiosidad y Toma de Decisiones. El niño ejercita su autonomía al elegir qué elementos integrar en su representación simbólica.

Fase 2: acompañamiento y andamiaje (la inmersión crítica)

Qué hace el docente: Se integra al juego "en rol". Su función es introducir variables o conflictos controlados que desafíen el pensamiento del niño. Como señalan Danniels et al. (2020), el docente equilibra el juego para que no sea solo recreación, sino un reto cognitivo. Interviene para modelar vocabulario emocional: "¿Doctor, ¿cómo podemos calmar la angustia de este paciente?".

Qué hace el niño: Negocia roles con sus pares, resuelve los problemas introducidos por el docente y sostiene la identidad del personaje. Utiliza el lenguaje para convencer, pedir turnos y expresar sentimientos dentro de la ficción.

Habilidad socioemocional: Autorregulación y Empatía. El niño debe inhibir sus impulsos personales para actuar según las reglas sociales del personaje y reconocer las necesidades de sus compañeros en el juego (Zosh et al., 2022).

Fase 3: cierre y reflexión (la descompresión metacognitiva)

Qué hace el docente: Guía la asamblea de cierre mediante preguntas reflexivas. No evalúa si el juego fue "bonito", sino cómo se sintieron los participantes. Facilita la "alfabetización emocional" ayudando a poner nombre a las tensiones surgidas (Denham et al, 2020).

Qué hace el niño: Transita del plano imaginario al real. Verbaliza sus vivencias, reconoce los aciertos en la resolución de conflictos y reflexiona sobre el comportamiento de sus pares y el propio.

Habilidad socioemocional: Conciencia Social y Comunicación Asertiva. El niño aprende a validar las emociones propias y ajenas a través del diálogo post-lúdico.

Sistema de evaluación: matriz de indicadores de desarrollo socioemocional

La evaluación se aleja de la calificación cuantitativa para centrarse en la sistematización de evidencias del progreso integral. Siguiendo a Danniels et al. (2020), se propone una evaluación diagnóstica-formativa apoyada en la observación directa y el registro narrativo.

Tabla 2 *Matriz de Evaluación Cualitativa.*

Dimensión	Indicadores Detallados	Ejemplos de Comportamiento	Técnica de Registro
Simbolización y Atención	Capacidad para sostener el rol y la meta del juego ante distracciones o conflictos.	El niño sigue siendo "vendedor" aunque un compañero intente cambiar la narrativa abruptamente.	Diario de Campo: Registro de anécdotas sobre la duración y complejidad del juego.
Regulación Emocional	Uso de estrategias para gestionar la frustración cuando el juego no sigue su voluntad.	En lugar de gritar, el niño propone un acuerdo: "Ahora yo soy el doctor y tú la enfermera, luego cambiamos".	Lista de Cotejo: Verificación de conductas pro-sociales durante la Fase de Inmersión.
Lenguaje y Negociación	Empleo de vocabulario emocional y fórmulas de cortesía para mediar desacuerdos.	Utiliza frases como "Me siento triste porque no me dejas usar el estetoscopio" o "Podríamos compartir".	Registro de Observación: Transcripción de diálogos significativos

			capturados durante el juego.
Empatía Situada	Reconocimiento y respuesta ante los estados de ánimo de los personajes o pares.	El niño consuela a un "bebé" de juguete o a un compañero que representa estar herido en el juego.	Portafolio de Evidencias: Fotografías de escenas de cuidado comentadas por el docente.

Discusión de resultados

El análisis de la producción documental recopilada evidencia una coincidencia estructural entre las investigaciones contemporáneas al señalar que el juego simbólico constituye la plataforma idónea para la maduración neurocognitiva y la gestión de afectos en la primera infancia. Al contrastar los hallazgos de las fuentes analizadas, se constata que la representación del "como si" opera como un catalizador de las funciones ejecutivas, una postura que valida a nivel biológico lo que los enfoques clásicos del desarrollo infantil describían desde la observación conductual. Los datos teóricos demuestran que cuando el infante sustituye un objeto real por uno imaginario y sostiene dicha premisa lúdica en el tiempo, está sometiendo a su cerebro a un ejercicio de alta demanda para la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, procesos que Garcia-Basurto et al. (2025) identifican como el cimiento indispensable para el desarrollo del pensamiento abstracto.

Esta base neuroeducativa adquiere sentido pedagógico al correlacionarse con la regulación emocional en el escenario escolar. La literatura revisada, particularmente los aportes de Otálora et al. (2024), demuestra de manera consistente que el juego de roles actúa como un espacio de protección psíquica donde los niños de 4 a 7 años logran externalizar y procesar realidades complejas o abrumadoras sin los riesgos del entorno real. Este hallazgo es altamente significativo

en el contexto post-pandemia analizado por Masa et al. (2025), donde se evidencia un incremento en los niveles de ansiedad y dificultades de adaptación en la población infantil. El diálogo entre estos autores permite interpretar que el juego simbólico funciona como un mecanismo de autogestión emocional; al proyectar temores o conflictos en un personaje de ficción, el niño reduce la carga tensional, logrando ordenar su mundo interno mediante una narrativa estructurada.

No obstante, la discusión revela que este impacto positivo no se genera de forma espontánea por el simple hecho de permitir que los niños jueguen libremente en el aula, una tensión conceptual que a menudo genera confusiones en la práctica cotidiana de los educadores. Al cruzar los aportes de González Flórez y Torres Lozano (2022) con las investigaciones situadas de Guanume et al. (2024), se evidencia que la potencia transformadora de la actividad lúdica está estrictamente supeditada a una mediación docente intencionada. Los datos documentales desmitifican la idea de que el maestro debe ser un agente pasivo o un mero supervisor técnico. Por el contrario, la literatura científica demuestra la necesidad de un educador que actúe como un andamiaje estratégico, capaz de diseñar ambientes pedagógicos provocadores y de intervenir de manera sutil para enriquecer las narrativas de los estudiantes sin vulnerar su autonomía creativa. Asimismo, la discusión de los resultados pone de manifiesto que los rincones de juego no deben concebirse como elementos decorativos o de relleno horario, sino como espacios de aprendizaje con una carga política y social profunda. Las investigaciones de López y Pinzón (2025) coinciden con los planteamientos normativos colombianos al sostener que la interacción dentro de estos escenarios lúdicos constituye un ejercicio real de ciudadanía y convivencia pacífica. Al simular roles de la vida adulta, los infantes se ven obligados a ensayar la teoría de la mente,

aprendiendo a descentrarse de su propia postura cognitiva para comprender los deseos, intenciones y emociones de sus pares. Esta dinámica de negociación constante para mantener el juego a flote es la que permite la adquisición de habilidades sociales complejas como la empatía y la resolución asertiva de conflictos cotidianos, reduciendo de manera drástica los índices de agresividad en el aula.

Finalmente, el análisis crítico de la literatura devela una relación estrecha y poco explorada entre la mediación de la literatura infantil y la expansión del repertorio simbólico del niño. Al contrastar a Segura y Monsalve (2022) con los hallazgos de Patiño (2024), se concluye que la narrativa literaria funciona como el combustible que aviva el juego de roles. Cuando el docente utiliza el cuento no como un fin didáctico de comprensión lectora tradicional, sino como un pretexto corporal y dramático, los estudiantes interiorizan los dilemas morales de los personajes y los ensayan en su propia corporalidad. Este cruce dialéctico potencia la comunicación y enriquece el tejido social del grupo, consolidando el aula de educación infantil como un ecosistema donde la afectividad, la cultura regional y la inclusión se articulan a través del lenguaje universal del símbolo, respondiendo con pertinencia a las demandas del entorno educativo contemporáneo.

Al contrastar el diseño de nuestra propuesta pedagógica con la literatura científica revisada, se genera un diálogo crítico que válida la urgencia de devolver el juego al centro de la vida escolar. Nuestra propuesta se sostiene firmemente en la creación de ambientes lúdicos regionales, un enfoque que coincide con lo expuesto por Otálora et al. (2024), quienes defienden que el espacio físico no es neutro, sino que educa y permite a los niños de 4 a 7 años tramitar sus tensiones emocionales. Sin embargo, nuestro análisis va más allá de la teoría clásica; al proponer

rincones específicos que rescatan las costumbres locales, encontramos un punto de convergencia con Sedano (2024), quien afirma que la identidad cultural da a los niños seguridad emocional para expresarse. Esto demuestra que el juego simbólico en el contexto regional no solo es una actividad de distracción, sino un terreno donde el niño se siente seguro porque reconoce su realidad.

Una de las discusiones más profundas que arroja esta monografía gira en torno al rol de la maestra. Mientras que en la práctica tradicional de los jardines infantiles se suele ver el juego como el momento de descanso del docente, los datos analizados de autores como González y Torres (2022) y Pérez y Guzmán (2023) demuestran lo contrario: sin una mediación planeada, el juego simbólico pierde su potencia educativa y puede terminar en conflictos mal resueltos. Nuestra propuesta asume críticamente esta postura al incluir una matriz de indicadores socioemocionales para que la docente observe y acompañe sin dirigir de forma autoritaria.

Esto responde directamente a la tensión señalada por Vizcaya y Ramírez (2023) sobre las maestras de transición que quieren dejar jugar a sus alumnos, pero se sienten presionadas por cumplir con tareas de lectoescritura rígidas. En conclusión, el análisis crítico nos permite asegurar que los rincones de juego propuestos no son un accesorio en la jornada, sino la estrategia principal para que los niños pasen de la impulsividad al autocontrol, tal como lo exige la política pública nacional.

Conclusiones

El análisis integral de los hallazgos permite determinar que el juego simbólico constituye el andamio neurocognitivo primordial para el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Se concluye que esta estrategia trasciende el entretenimiento para actuar como un simulador de la realidad donde el infante, a través de la sustitución de objetos y la asunción de roles, logra la estructuración psíquica necesaria para transitar del pensamiento concreto al abstracto. Esta dinámica favorece la maduración de las funciones ejecutivas, específicamente en la planificación conductual y el control de impulsos, validando su importancia crítica como el eje transversal del aprendizaje significativo en el contexto educativo contemporáneo.

Asimismo, se establece una correlación directa y positiva entre la práctica sistemática del juego de roles y la adquisición de competencias sociales complejas. La investigación demuestra que el ejercicio de la alteridad habitar la perspectiva del otro permite al estudiante desarrollar mecanismos de descentración cognitiva, fundamentales para la resolución pacífica de controversias y la construcción de consensos. Los resultados confirman que el juego simbólico constituye un espacio clave para el fortalecimiento de la inteligencia emocional durante la primera infancia; es en este espacio lúdico donde el niño experimenta la empatía funcional, aprendiendo a negociar deseos y reconocer intenciones ajenas, lo que reduce significativamente las conductas disruptivas en el aula.

Finalmente, se concluye que la efectividad del juego simbólico como herramienta de transformación socioemocional depende estrictamente de una mediación pedagógica intencionada. No basta con la provisión de materiales; se requiere un docente que actúe como arquitecto de ambientes provocadores y soporte invisible en el andamiaje lúdico. La integración del juego como una herramienta estratégica y no subsidiaria garantiza que el aula se convierta en

un ecosistema de bienestar, donde el desarrollo de la autonomía y la sana convivencia se fundamentan en procesos científicos de autorregulación y gestión afectiva, cumpliendo así con el ideal de formación integral propuesto.

Recomendaciones

En primer lugar, resulta necesario que las instituciones educativas den un lugar real al juego simbólico dentro de la práctica diaria del aula. No debería verse como un momento adicional o de descanso, sino como parte del proceso formativo. Para ello, es importante que se disponga de materiales, espacios y tiempos que permitan a los niños desarrollar este tipo de juego con continuidad.

En cuanto a la labor docente, se hace evidente la necesidad de una participación más consciente durante el juego. El docente no solo observa; también orienta, acompaña y propone. Cuando interviene con preguntas o sugiere situaciones, el juego adquiere mayor sentido. Desde esta perspectiva, lo que ocurre mientras los niños juegan también forma parte del aprendizaje.

Por otro lado, es importante revisar las prácticas educativas que priorizan únicamente contenidos académicos desde edades tempranas. En muchos casos, esto reduce el tiempo destinado al juego y limita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. En la educación infantil, estos aspectos no son secundarios; hacen parte del desarrollo integral del niño.

También se considera pertinente fortalecer la formación docente en este tema. Comprender mejor cómo funciona el juego simbólico dentro del aprendizaje permite utilizarlo con mayor intención y coherencia. Esto evita que se convierta en una actividad improvisada o sin propósito pedagógico.

Finalmente, sería útil continuar investigando este tema en diferentes contextos educativos. No todos los entornos son iguales, y observar cómo se desarrolla el juego en distintas realidades puede aportar elementos valiosos para mejorar la práctica docente.

Referencias

- Álvarez, J. L. C., & Ramírez, D. A. O. (2022). Imaginarios de niños y niñas colombianos y venezolanos sobre su participación en la familia, la escuela y la comunidad. *Plumilla Educativa*, 29(1), 99–120. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.29.4516.2022>
- Arrellano, Y. M. P., Álvarez, I. J. P., Gómez, S. R. V., Masías, J. A., & Luján, Z. X. E. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4), 101.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2021). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. Legis.
- Danniels, E., Pyle, A., & DeLuca, C. (2020). The role of technology in supporting classroom assessment in play-based kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102966. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102966>
- De La Rosa Monsalvo, D., & Padilla Muñoz, M. A. (2025). Correlación entre las pautas de crianza de cuidadores y el desarrollo socioemocional de niños usuarios de un hogar comunitario de bienestar. Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2020). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 48(1). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-2>
- Fleer, M. (2021). Conceptual PlayWorlds: A scientific pedagogical model for early childhood education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704716>
- García-Basurto, G. J., Paz-Rivera, A. M., Baque-Yoza, M. K., Quezada-Pineda, A. M., & Yáñez-Rueda, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 32–45.
- González Flórez, L. M., & Torres Lozano, M. I. (2022). *El juego simbólico como estrategia pedagógica para potenciar las relaciones interpersonales en niños de 4 a 5 años en una institución educativa en contexto de vulnerabilidad* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
- Guanume, M. C., Flórez, M. Y. R., & Araujo, P. D. C. M. (2024). El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años en los hogares comunitarios de bienestar.

- Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Pensamiento Crítico*, 12(1).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out*. Harvard Graduate School of Education.
- Leguizamón Ortiz, S. G., & Quinayas Ordóñez, M. L. (2024). El juego simbólico como estrategia para potenciar la lectura en la primera infancia. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial No. 46.446.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Temprana Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. Diario Oficial No. 49.953.
- López Cárdenas, D. M., & Pinzón Acosta, P. G. (2025). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primer grado en Gachancipá (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
- López, G. A. A., Toapanta, M. A. F., Chiquito, R. A. S., & Toalombo, M. G. G. (2025). Desarrollo del lenguaje oral a través del juego simbólico en Educación Inicial: estrategias pedagógicas innovadoras. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(2), 54-67.
- Márquez-Román, A., & Gómez, E. S. (2023). La política de lo educativo en el “Reggio Emilia Approach” 75 años después: Diálogos sobre la belleza del espacio escolar con Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Masa, C. F. C., Alvarado, J. S. Y., Alvarado, A. L. Y., & Arimuya, L. M. C. (2025). El juego simbólico y su influencia en el desarrollo socioemocional en educación inicial. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(1), 91-104.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Nivar Zapata, F. J., & Martes Aybar De Lara, M. Y. (2024). Estrategia didáctica basada en el juego simbólico para mejorar la convivencia escolar en niños del nivel preprimario de un centro educativo en Baní. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima – Perú

- Otálora Muñoz, L. A., Pérez Calderón, L. V., & Torres, K. D. (2024). Sistematización de experiencias basada en el juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en los niños de 4 a 7 años. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
- Paliza Arellano, Y. M., Paucar Álvarez, I. J., Villegas Gómez, S. R., Alcántara Masías, J., & Espinoza Luján, Z. X. (2025). El juego simbólico: Un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4), 101.
- Patiño, J. (2024). El juego simbólico como una herramienta educativa para fortalecer las relaciones interpersonales en niñas de 6 a 8 años en la institución educativa Magdalena Ortega de Nariño. Universidad Libre de Barranquilla.
- Pérez Barbosa, D. F., & Guzmán Leyton, L. V. (2023). El juego una estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional en tres niños con TDAH (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO).
- Pineda-Báez, C., & Bernal-Pinzón, L. (2025). Políticas públicas y el derecho al juego en la educación inicial colombiana: avances y desafíos. *Infancia y Aprendizaje*, 18(1).
- Sánchez, R. T. (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 CEIT, 8(1), 348-369.
- Sedano Valdivieso, N. G. (2024). La identidad cultural como eje transformador en el desarrollo social de los niños desde los 3 años por medio de los lenguajes expresivos en dos países latinoamericanos. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Segura Mendoza, E. T., & Monsalve Céspedes, E. E. (2022). *Fortalecer la literatura infantil a través del juego simbólico en el grado transición* (Trabajo de grado, UNIMINUTO).
- Vizcaya Rincón, A. P., & Ramírez Ariza, G. P. (2023). *El juego como práctica pedagógica en el grado transición: una mirada desde los docentes* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia).

Zosh, J. M., Gaudreau, C., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). El poder del aprendizaje lúdico en el entorno de la primera infancia. *YC Young Children*, 77(2), 6-13.