

T_Melita Sanchez y Tania Pinedo_PPD_2025_tURNITIN.docx

 Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Tarapoto"

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::12815:575786524

Fecha de entrega

7 abr 2026, 12:39 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

7 abr 2026, 12:44 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

T_Melita Sanchez y Tania Pinedo_PPD_2025_tURNITIN.docx

Tamaño del archivo

283.3 KB

44 páginas

12.641 palabras

72.360 caracteres




25% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía

Fuentes principales

- 19%  Fuentes de Internet
- 10%  Publicaciones
- 21%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 19% Fuentes de Internet
- 10% Publicaciones
- 21% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	2%
2	Publicación	CONAMTECI ORIENTE E.I.R.L. "Plan de Recuperación de Áreas Degradadas por Res...	2%
3	Internet	repositorio.escuelatarapoto.edu.pe	2%
4	Trabajos entregados	unapiquitos on 2023-09-04	1%
5	Internet	repositorio.upla.edu.pe	1%
6	Internet	www.coursehero.com	<1%
7	Trabajos entregados	Foundation University, Islmabad on 2025-09-28	<1%
8	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-12-21	<1%
10	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2024-12-14	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2026-01-02	<1%

12	Internet	repositorio.mcc.edu.pe	<1%
13	Internet	www.monografias.com	<1%
14	Trabajos entregados	Universidad Politécnica del Perú on 2025-06-27	<1%
15	Trabajos entregados	unapiquitos on 2025-06-03	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-01-15	<1%
17	Trabajos entregados	Enterprise-Escuela de Educacion Superior Pedagogica Marcos Duran Martel- on 2...	<1%
18	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-26	<1%
19	Internet	hdl.handle.net	<1%
20	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica de los Andes on 2025-12-03	<1%
21	Internet	es.scribd.com	<1%
22	Trabajos entregados	Instituto Superior de Artes, Ciencias y Comunicación IACC on 2025-10-04	<1%
23	Internet	repositorio.upsc.edu.pe	<1%
24	Trabajos entregados	uncedu on 2025-01-29	<1%
25	Publicación	Livia Figueroa Guzmán, Alex Melecio Salazar Marzal. "Impact of Strategic Plannin...	<1%

26	Trabajos entregados	Universidad Nacional Federico Villarreal on 2023-12-29	<1%
27	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-09-29	<1%
28	Internet	archive.org	<1%
29	Trabajos entregados	Fundación Universitaria del Area Andina on 2025-02-21	<1%
30	Internet	prezi.com	<1%
31	Trabajos entregados	Universitat Oberta de Catalunya on 2026-03-05	<1%
32	Internet	repositorio.ujcm.edu.pe	<1%
33	Trabajos entregados	Universidad Marcelino Champagnat on 2018-11-19	<1%
34	Trabajos entregados	Universidad Nacional Federico Villarreal on 2026-03-10	<1%
35	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2025-12-11	<1%
36	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-07-21	<1%
37	Trabajos entregados	Universidad Ricardo Palma on 2025-03-07	<1%
38	Internet	core.ac.uk	<1%
39	Internet	repositorio.uladech.edu.pe	<1%

40	Trabajos entregados	Universidad Nacional Agraria de la Selva on 2025-12-18	<1%
41	Internet	www.theibfr.com	<1%
42	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Tumbes on 2026-01-29	<1%
43	Internet	eprints.uanl.mx	<1%
44	Internet	larepublica.pe	<1%
45	Internet	www.researchgate.net	<1%
46	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
47	Internet	repositorio.unemi.edu.ec	<1%
48	Internet	repositorio.unsaac.edu.pe	<1%
49	Internet	repositorio.untumbes.edu.pe	<1%
50	Trabajos entregados	Instituto Superior de Educación Publico Hno Victorino Elorz Goicoechea on 2025-0...	<1%
51	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2024-08-23	<1%
52	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Tumbes on 2025-10-25	<1%
53	Trabajos entregados	Universitat Oberta de Catalunya on 2026-03-06	<1%

54	Internet	estandaresdocentes.mineduc.cl	<1%
55	Internet	www.dykinson.com	<1%
56	Trabajos entregados	Escuela De Educación Superior Pedagógico Público Indoamerica on 2026-03-05	<1%
57	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-07-24	<1%
58	Internet	pt.slideshare.net	<1%
59	Trabajos entregados	Escuela De Educación Superior Pedagógico Público Indoamerica on 2025-08-07	<1%
60	Trabajos entregados	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa on 2025-05-23	<1%
61	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2022-05-31	<1%
62	Internet	elespectadordepanama.com	<1%
63	Internet	repositorio.uap.edu.pe	<1%
64	Internet	eujournal.org	<1%
65	Internet	riubu.ubu.es	<1%
66	Trabajos entregados	Facultad de Traducción Interpretación y CC.CC. on 2025-12-11	<1%
67	Trabajos entregados	Instituto Superior Miguel Torga on 2024-07-27	<1%

68	Trabajos entregados uncedu on 2024-03-06	<1%
69	Publicación Amy A. Weimer, Noemi Cortez, Nancy Razo. " Does chess-playing relate to theory ...	<1%
70	Publicación Cumpa Ito, Yéssica Kely. "Niveles de estrés y rendimiento académico de los estud...	<1%
71	Trabajos entregados Universidad Cesar Vallejo on 2024-08-01	<1%
72	Trabajos entregados Universidad Politécnica del Perú on 2026-03-03	<1%
73	Internet backend.hrw.org	<1%
74	Internet bonga.unisimon.edu.co	<1%
75	Internet exlegibus.pjedomex.gob.mx	<1%
76	Internet interactua.es	<1%
77	Internet issuu.com	<1%
78	Internet oa.upm.es	<1%
79	Internet repositorio.unfv.edu.pe	<1%
80	Internet turismo.gratis-total.com	<1%
81	Trabajos entregados ucol on 2025-07-28	<1%

82	Publicación	Aro Mamani, María Margarita. "Actitudes lingüísticas frente a la lengua aimara e...	<1%
83	Trabajos entregados	Michigan Technological University on 2025-09-13	<1%
84	Trabajos entregados	PREGRADO on 2025-12-23	<1%
85	Trabajos entregados	UISEK on 2026-03-05	<1%
86	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-12-10	<1%
87	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-12-23	<1%
88	Internet	hera.ugr.es	<1%
89	Internet	repositorio.une.edu.pe	<1%
90	Internet	todorespondio.es	<1%
91	Internet	www.clinicaltrialsregister.eu	<1%
92	Internet	www.grafiati.com	<1%
93	Trabajos entregados	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2019-10-17	<1%
94	Trabajos entregados	Foundation University, Islamabad on 2025-09-19	<1%
95	Trabajos entregados	Foundation University, Islamabad on 2025-09-20	<1%

96	Trabajos entregados	UPAEP: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla on 2024-11-25	<1%
97	Trabajos entregados	Universidad ICESI on 2025-07-03	<1%
98	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-07-18	<1%
99	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-06-19	<1%
100	Internet	es.slideshare.net	<1%
101	Internet	peacekeeping.un.org	<1%
102	Internet	repositorio.unac.edu.pe	<1%
103	Internet	www.revistauniversitas.org	<1%
104	Internet	www.savethechildren.org.pe	<1%
105	Internet	www.scoop.it	<1%
106	Internet	www.slideshare.net	<1%
107	Internet	yanelly10sep.wordpress.com	<1%
108	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-05-05	<1%
109	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Iberoamericana on 2023-10-15	<1%

110	Publicación	Cristhian Jonathan Mejia Coello. "Impacto das estratégias didáticas no rendiment...	<1%
111	Trabajos entregados	Johns Hopkins University on 2017-04-27	<1%
112	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-12	<1%
113	Publicación	Pinto Moreno, Claudia Johanna Sánchez Gutiérrez, Sandra Catalina. "Sumergido...	<1%
114	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-04-25	<1%
115	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-01-15	<1%
116	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-01-15	<1%
117	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-01-09	<1%
118	Trabajos entregados	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion on 2025-12-18	<1%
119	Trabajos entregados	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion on 2026-01-15	<1%
120	Publicación	Wilfredo Saul Arpai Cruz, Cristian Gumercindo Medina Sotelo, Régulo Montoya Va...	<1%
121	Trabajos entregados	aesanlucas on 2023-12-13	<1%
122	Internet	camedunan.blogspot.com	<1%
123	Internet	educacionparalasalud.org	<1%

124	Internet	ivy.fm	<1%
125	Internet	naskhad.blogspot.com	<1%
126	Internet	pure.ups.edu.ec	<1%
127	Internet	repositorio.unae.edu.ec	<1%
128	Internet	repositorio.utelesup.edu.pe	<1%
129	Publicación	Lolo Avellaneda-Callirgos, Yvonne de Fátima Sebastiani-Elías, Evert José Fernánde...	<1%
130	Trabajos entregados	UNIBA on 2020-05-10	<1%
131	Trabajos entregados	Universidad de Guayaquil on 2026-02-24	<1%
132	Internet	dokumen.pub	<1%
133	Trabajos entregados	uncedu on 2024-05-22	<1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA “TARAPOTO”



TESIS

“Juego Simbólico y Competencias Socioemocionales en Infantes”

TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA DE EDUCACIÓN INICIAL

Autores:

Br. Tania Esthefanny Pinedo García (0009-0002-5096-2286)

Br. Melita Sánchez Vela (0009-0000-9439-5303)

Asesor:

Dr. Segundo Portocarrero Tello (0009-0000-9670-8780)

Línea de investigación

Calidad-Equidad-Pertinencia de Aprendizajes - Soporte Pedagógico Currículo y
Evaluación

Promoción 2025

Tarapoto – San Martín

2026

Resumen

1 La presente investigación tuvo como objetivo general, determinar la relación entre el juego
38 simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de cinco años de la Institución
83 Educativa N° 0272 de San José de Sisa. Metodológicamente, el estudio tiene un enfoque
23 cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte
40 transversal. La muestra estuvo constituida por 70 niños (86.4% de la población), a quienes se
3 les aplicó una ficha de observación mediante rúbrica analítica, instrumento sometido a procesos
de validez y confiabilidad. Los resultados del análisis inferencial, realizados mediante el
coeficiente de Rho de Spearman, reportaron una correlación positiva y estadísticamente
significativa de magnitud moderada ($\rho = 0,386$; $p = 0,001$). Asimismo, se hallaron
asociaciones significativas en las dimensiones de autoconciencia, autogestión, empatía y
habilidades relacionales. Se concluye que el juego de ficción constituye un escenario de ensayo
social crítico donde el infante, al representar roles y coordinar tramas lúdicas, fortalece su
estructura afectiva y capacidad de convivencia. Se recomienda integrar el juego libre en
42 sectores como estrategia pedagógica prioritaria para potenciar la resiliencia y el bienestar
emocional en el contexto escolar.

Palabras Claves: Juego de ficción; Desarrollo emocional; Relaciones interpersonales; Educación de la primera infancia.

Introducción

Situación problemática

53 En el panorama educativo contemporáneo, el desarrollo de las Competencias Socioemocionales (CSE) ha dejado de considerarse un aspecto complementario para erigirse como el eje vertebrador del bienestar, la convivencia y el éxito académico a largo plazo. Según 43 las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estas capacidades que incluyen el reconocimiento emocional, la autogestión y la toma de decisiones responsables deben integrarse de forma sistémica en las 94 políticas escolares desde el ciclo inicial (UNESCO, 2024). En concordancia, la Organización 41 para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) mediante su estudio SSES, ha ratificado que niveles elevados de CSE correlacionan con una mayor satisfacción vital y un rendimiento escolar superior, advirtiendo que las intervenciones tempranas son la estrategia más eficaz para cerrar brechas de desigualdad (OCDE, 2024).

6 En el ámbito de América Latina y el Caribe, esta urgencia ha adquirido un matiz crítico tras la crisis sanitaria global. Según 62 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) la región atraviesa una "crisis silenciosa" en el desarrollo infantil, manifestada en un incremento de la ansiedad y dificultades de socialización (CEPAL, 2024). Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) destaca una tendencia preocupante hacia la "escolarización temprana" o sobre escolarización de la educación inicial, donde se priorizan contenidos cognitivos sobre el juego, marginando procesos de autorregulación esenciales (OEI, 108 2023). Informes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) subrayan que en contextos rurales y de selva, esta problemática se agudiza por la falta de recursos didácticos que promuevan el aprendizaje basado en el juego, limitando las oportunidades de resiliencia en 55 sectores vulnerables (BID, 2024).

77 En el contexto peruano, el compromiso con la primera infancia se materializa en la RM N.º 556-2024-MINEDU la cual establece que el Ciclo II de Educación Inicial debe garantizar tiempos protegidos para el juego y la interacción entre pares (MINEDU, 2024). No obstante, a pesar de este robusto marco normativo y las recomendaciones de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sobre entornos estimulantes, la práctica pedagógica enfrenta desafíos estructurales. Persiste una desconexión entre la prescripción legal y la realidad del aula, manifestada en tiempos de juego restringidos, materiales insuficientes y una evaluación

de las CSE que suele ser asistemática, impidiendo capitalizar el potencial del juego como herramienta diagnóstica y terapéutica.

Científicamente, la literatura empírica reciente sostiene que el juego simbólico (pretend play) es el escenario de ensayo social más potente para el niño de 3 a 5 años. Investigaciones de 2023-2024 reportan que los niveles de complejidad en el juego de roles actúan como predictores directos de la autorregulación y la empatía. Sin embargo, en la región San Martín, y específicamente en la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda” de San José de Sisa, estas tensiones se expresan en la necesidad de consolidar ambientes de juego que sean sensibles al territorio y aseguren la disponibilidad de materiales pertinentes al contexto amazónico. Actualmente, se observa en la institución una carencia de evidencia local que documente cómo la dinámica del juego simbólico impacta en las competencias socioemocionales de los infantes de 5 años. La falta de instrumentos validados para este entorno específico dificulta que el docente tome decisiones didácticas fundamentadas sobre la organización del aula y la articulación con las familias.

Formulación del problema

La presente investigación formuló como problema general: ¿Cuál es la relación entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda”, San José de Sisa? y los problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda”, San José de Sisa?, ¿Cuál es la relación entre el juego simbólico y la autogestión emocional en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda”, San José de Sisa?, ¿Cuál es la relación entre el juego simbólico y la empatía social en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda”, San José de Sisa? y ¿Cuál es la relación entre el juego simbólico y las habilidades relacionales en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Bóveda Bóveda”, San José de Sisa?.

Justificación del problema

La investigación se justifica por su conveniencia, porque generará evidencia local y actualizada para que el equipo directivo y docente de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóveda Bóveda” incorpore, durante la planificación anual y las unidades didácticas, tiempos, ambientes y materiales específicos para juego simbólico orientado al desarrollo

socioemocional; por su relevancia social, al aportar insumos para que el área de tutoría y bienestar articule acciones escuela–familia que fortalezcan la autoconciencia, autogestión, empatía y habilidades relacionales de los infantes, con impacto en la convivencia y el clima de aula; por su valor teórico, ya que contrastará, en un contexto amazónico concreto, la relación entre juego simbólico y competencias socioemocionales, precisando la fuerza y dirección de las asociaciones y dialogando con marcos recientes sobre aprendizaje socioemocional y autorregulación en educación inicial; por su implicancia práctica, porque permitirá a las y los docentes identificar qué dimensiones del juego (representación simbólica, asunción de roles, interacción y autorregulación lúdica) se asocian con mayores logros socioemocionales, orientando decisiones pedagógicas (rutinas lúdicas, acompañamiento, evaluación formativa) y acciones de mejora continua; y por su utilidad metodológica, al disponer de instrumentos válidos y confiables (rúbrica de juego simbólico y escala Likert de competencias socioemocionales) y un procedimiento replicable de medición que facilitará el monitoreo institucional, la comparación entre aulas y la evaluación de intervenciones futuras centradas en el juego, contribuyendo así a la toma de decisiones basada en evidencias y a la calidad del servicio educativo en educación inicial.

Objetivos de la investigación

En el trabajo de investigación se ha planteado el objetivo general: determinar la relación entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa; y los objetivos específicos: (1) establecer la relación entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa, (2) establecer la relación entre el juego simbólico y la autogestión emocional en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa, (3) establecer la relación entre el juego simbólico y la empatía social en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa y (4) establecer la relación entre el juego simbólico y las habilidades relacionales en infantes de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

Delimitaciones y limitaciones de la investigación

El estudio se delimita a infantes de 5 años de la Institución Educativa N° 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, en San José de Sisa, durante el año lectivo 2025, con enfoque cuantitativo,

correlacional, no experimental y transversal, midiendo el juego simbólico mediante rúbrica analítica (observación en aula) y las competencias socioemocionales con escala Likert; las principales limitaciones son la validez externa acotada por el trabajo en una sola institución y posible muestreo por conveniencia, el carácter transversal que impide inferir causalidad, sesgos de observación y de apreciación docente (halo, lenidad), variabilidad contextual del aula (tiempos, materiales, clima), supuestos estadísticos (normalidad, atípicos), datos faltantes y restricciones de tiempo/recursos, además de potenciales intervenciones escolares concurrentes; para mitigarlas se prevén calibración y acuerdo interevaluador, anclajes conductuales y doble registro en submuestra, registro de condiciones contextuales y actividades paralelas, tamaños del efecto, criterios de completitud y una segunda observación cuando sea necesario, así como una descripción detallada del contexto para favorecer comparabilidad en estudios futuros.

3

Capítulo I

Marco Teórico

Antecedentes de estudio

Antecedentes internacionales

Tigrero (2022), desarrolló una investigación en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, en Ecuador, con el propósito de establecer cómo el juego simbólico incide en el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años. El estudio se abordó desde un enfoque mixto, con modalidad de campo y de corte transversal. La muestra estuvo integrada por 20 niños y 3 docentes, y para recoger la información se utilizaron una guía de observación y una guía de entrevista. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre el juego simbólico y el desarrollo socioafectivo, concluyéndose que este tipo de juego fortalece las habilidades sociales, la empatía, la comprensión y las interacciones saludables entre pares.

Esparza et al. (2023), examinaron experiencias pedagógicas basadas en la lúdica aplicadas por educadoras de párvulos en la provincia de Osorno, Chile. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo e interpretativo, y la información se obtuvo mediante un cuestionario abierto y un grupo focal con educadoras. Entre los principales hallazgos, se identificó que las experiencias lúdicas favorecen la curiosidad, la motivación hacia el aprendizaje, la socialización, la creatividad y el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Gamboa y Mendoza (2023), realizaron una investigación con la finalidad de comprobar la influencia del juego simbólico en el fortalecimiento de las habilidades sociales en niños de 4 años. El estudio fue de tipo experimental con diseño preexperimental y contó con una muestra de 25 niños, utilizando la ficha de observación como instrumento de recolección de datos. Los resultados permitieron determinar que el juego simbólico ejerce una influencia significativa en el fortalecimiento de las habilidades sociales, observándose que, luego de la intervención, el 80 % de los niños alcanzó el nivel logrado.

Antecedentes Nacionales

Fiestas (2023), realizó una investigación con el propósito de determinar si el juego de roles contribuye a mejorar el desarrollo de la autonomía en niños de 4 años. El estudio fue de tipo aplicado, con nivel explicativo y diseño preexperimental con pretest y postest. La muestra estuvo integrada por 15 niños de 4 años, y se utilizó la observación mediante una lista de cotejo como técnica e instrumento de recolección de datos. Los resultados evidenciaron una reducción

68 en el nivel de inicio y un incremento en el nivel de logro destacado, por lo que se concluyó que
3 la aplicación del juego de roles favorece el desarrollo de la autonomía infantil.

46 60 Sayago (2023), desarrolló una investigación con la finalidad de demostrar que el juego
49 de roles favorece el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 años. La investigación
72 siguió un enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicada y presentó un diseño preexperimental con
51 pretest y posttest. La muestra estuvo conformada por 14 niños, y se empleó la observación como
1 técnica para la recolección de información. Los resultados mostraron avances en las
12 dimensiones de empatía, asertividad, responsabilidad e integración, concluyéndose que el
1 juego de roles mejora de manera significativa las habilidades sociales en los niños.

12 130 Ugaz y Vargas (2019), realizaron un estudio con el objetivo de determinar si el juego
80 libre en los sectores mejora significativamente las interacciones de calidad en niños y niñas de
82 5 años. La investigación presentó un diseño preexperimental y empleó la observación, la lista
129 de cotejo y la escala de Likert como técnicas e instrumentos de recojo de datos. La muestra
1 estuvo conformada por 23 niños. Los resultados del posttest demostraron una mejora
significativa en las interacciones de calidad, destacándose aspectos como la empatía, la escucha
activa, el respeto por el turno y el manejo adecuado de conflictos durante el juego.

Antecedentes locales

10 Flores y Orbegoso (2024), realizaron una investigación con el propósito de establecer
1 la relación entre el juego y el desarrollo de la autonomía en estudiantes del nivel inicial de la
125 I.E. N.º 409, ubicada en la comunidad de Nueva Esperanza, provincia de El Dorado, región
32 San Martín. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo
4 correlacional y con diseño no experimental de corte transversal. La población y la muestra
estuvieron conformadas por 20 estudiantes. Los resultados evidenciaron una relación positiva
perfecta entre el juego y el desarrollo de la autonomía, así como con las dimensiones de hábitos,
31 interrelaciones sociales, desarrollo intelectual, ocio y responsabilidad.

70 Mora y Sivincha (2020), llevaron a cabo un estudio con la finalidad de promover el
51 desarrollo de la autonomía a través de sesiones de juego libre en sectores. La investigación fue
50 de tipo aplicada y presentó un diseño preexperimental. Se trabajó con una muestra de 20 niños
113 de cinco años y se utilizó una lista de cotejo para evaluar la autonomía. Los resultados
42 obtenidos en el pretest y posttest reflejaron un nivel favorable al finalizar la intervención, por
lo que se concluyó que el juego libre en sectores contribuye al desarrollo de la autonomía
infantil.

Flores (2019), desarrolló una investigación con el objetivo de determinar en qué medida los juegos cooperativos, como estrategia didáctica, favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de cuatro años. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental de pre y post evaluación, y contó con grupo experimental y de control. La muestra estuvo integrada por 28 niños. Tras la aplicación de 10 sesiones de aprendizaje, los resultados del postest mostraron diferencias significativas ($p = 0.005$), concluyéndose que los juegos cooperativos desarrollan de manera significativa las habilidades sociales.

Bases Teóricas

Juego simbólico

Definición

Constituye una forma imaginativa del juegos de los niños de ambos sexos, en las cuales sustituyen las cosas u objetos, asumiendo roles y elaboran narrativas para representar diversas situaciones de la vida real, en la cual se coordina acciones, afecto y lenguaje, favoreciendo de esta manera la auto regulación en la relación con sus pares o mejor dicho favorece las habilidades sociales de cada individuo en etapa preescolar (Bredikyte, 2023). Además, diversos autores consideran que el juego de roles es una actividad espontanea, que utilizan los niños no solo de pre escolar, sino que su uso va hasta los 7 años y se caracteriza porque cada niño usa su imaginación para elaborar situaciones reales o fantasiosas, en la cual los niños utilizan objetos de uso común o cotidiano en símbolos, por ejemplo, un niño puede tomar una varilla o rama para representar un arma de fuego el cual le sirve para aniquilar a los enemigos, una niña, puede asumir un caja como un cuarto de baños muñecas, en ambos casos los niños no solo imagina lo que puede ser un objeto, sino que realiza acciones, establece un lenguaje con la finalidad de evocar realidades imaginativas (no presentes).

Del mismo modo, diversos estudios sostienen que el juego simbólico constituye un espacio privilegiado para que el niño explore roles, situaciones y emociones, lo que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo, social y lingüístico. En el plano cognitivo, estimula la imaginación, la creatividad, el pensamiento abstracto y la resolución de problemas; en el afectivo, facilita la expresión, reconocimiento y regulación de emociones; en el social, promueve la comprensión del otro, la interacción con pares y la construcción compartida de significados; y en el lenguaje, fortalece las habilidades comunicativas durante la representación de acciones y roles. Así, mediante el juego simbólico, el niño puede imitar conductas del mundo adulto, ensayar respuestas ante situaciones cotidianas y avanzar de la acción concreta a la

representación simbólica (González-Moreno, 2015; Herrera-Occ & Gonzales-Soto, 2023; Mendoza, 2018).

Importancia del juego simbólico

La importancia del juego simbólico en la educación de los infantes va más allá del aspecto meramente recreativo, constituyéndose una herramienta indispensable en el desarrollo integral del niño. Para Tigrero (2023), la importancia de este tipo de juego, es que permite al niño procesar la realidad desde la dimensión subjetiva, facilitando de esta manera la incorporación de normas sociales y la descarga de sus tensiones emocionales. Es decir, al representar roles de otras personas, el niño imita conductas, pero también reconstruye significados, potenciando su resiliencia y su capacidad de adaptación a diversos entornos sociales. Así mismo, desde el punto de vista neuroeducativa, Esparza et al. (2023), indican que el juego de ficción o simbólico, activa zonas o áreas prefrontales del cerebro responsables de las funciones ejecutivas. Esta activación es crucial para que el niño de 5 años desarrolle la flexibilidad cognitiva, permitiéndole alternar entre la realidad y la fantasía, una habilidad que predice el éxito en la resolución de problemas complejos y en la regulación de impulsos dentro del aula.

Enfoques teóricos sobre el juego simbólico

Perspectiva histórico-cultural

Para la tradición histórico-cultural, el juego de roles constituye una actividad rectora en la edad preescolar, porque sitúa al niño en un escenario social organizado por roles, reglas y significados compartidos. En la dramatización, el niño actúa en una situación imaginaria, asume expectativas propias del personaje y coordina acciones con sus pares; ese proceso favorece el paso de la impulsividad a la conducta intencional y fortalece la autorregulación, en estrecha relación con la zona de desarrollo próximo (Elkonin, 2005; Bodrova & Leong, 2015). En el plano empírico, las intervenciones que promueven la calidad del juego de ficción han mostrado mejoras en la conducta social y en las relaciones positivas entre pares; asimismo, estudios experimentales de juego sociodramático con apoyo adulto han hallado efectos favorables en algunos componentes de las funciones ejecutivas, especialmente el control inhibitorio y la persistencia motora (Jaggy et al., 2023; Veresov et al., 2021).

Perspectiva constructivista

Desde Piaget (1962) el juego simbólico expresa la función semiótica: capacidad de evocar lo ausente y representarlo con gestos, objetos y palabras. El juego permite asimilar la realidad a esquemas propios y, progresivamente, acomodarse a las restricciones sociales cuando aumenta la coordinación con otros. El pasaje del egocentrismo al descentramiento se realiza en la negociación de roles y guiones compartidos (Piaget, 1962; Bruner, 1983). En este marco, el valor del juego no sólo reside en “practicar” habilidades, sino en construir sentidos y categorías compartidas sobre la vida social (Bruner, 1983).

28 **Teoría de la Mente (ToM) y el Metajuego**

69 Investigaciones recientes de Mora y Sivincha (2024) vinculan el juego simbólico con el desarrollo de la Teoría de la Mente, la cual es la capacidad de atribuir pensamientos, intenciones y estados emocionales a otros. Durante el juego de ficción, el niño debe "leer" la intención de sus pares y ajustar su comportamiento en función de una narrativa compartida. Esta base teórica es fundamental para tu tesis, ya que demuestra que el juego simbólico es el precursor directo de la empatía y las habilidades relacionales, permitiendo que el niño comprenda perspectivas ajenas a la propia.

86 **Dimensiones de juego simbólico**

Representación simbólica

Se refiere a la capacidad del niño para atribuir nuevos significados a objetos, acciones o situaciones y sostener el “como si” en el juego (por ejemplo, usar un bloque como “teléfono” o una caja como “auto”), lo cual implica separar el significado del uso literal y coordinarlo con la escena imaginaria. A nivel del aula, esta dimensión se observa cuando los niños realizan sustituciones de objetos (el cual ocurre cuando un objeto representa a otro, estimulando el pensamiento abstracto), mantienen una narrativa para lograr que el significado simbólico sea comprendido por sus pares, de tal forma que el juego se sostenga socialmente. Por ello, tal como lo indica (Bonilla-Sánchez et al., 2022), desde la perspectiva histórica cultural, el juego de roles que incide en lo simbólico, potencia la complejidad de la función simbólica, la cual se evidencia en representaciones más elaboradas y la generación de nuevos sistemas de significados de los niños.

La literatura actual también enfatiza que el significado simbólico no es solo un proceso individual, sino una construcción compartida: en contextos de kindergarten, la simbolización se sostiene mediante microsecuencias de coordinación (miradas, gestos, turnos de acción y uso

de objetos), donde los niños negocian y estabilizan el sentido del juego con otros (Flores y Orbegoso (2024). Este punto es crucial para la operacionalización en aula, porque sugiere que la representación simbólica se fortalece cuando existen condiciones para la interacción sostenida (tiempo, materiales abiertos, rincones) y cuando la docente media sin sustituir la agencia infantil, ayudando a clarificar significados (“¿qué representa esto en el juego?”) y a sostener la coherencia narrativa. En paralelo, estudios contemporáneos desde una mirada cultural-histórica señalan que las formas maduras del juego simbólico se asocian con procesos de regulación y control voluntario; aunque el foco sea autorregulación, el argumento es relevante porque la simbolización exige mantener reglas implícitas y sostener el doble significado (real/imaginario), lo que demanda control cognitivo y conductual (Flores, 2019).

La evidencia reciente permite matizar la dimensión: la simbolización depende de oportunidades y apoyos del entorno. Por ejemplo, en niños con discapacidad visual congénita se ha estudiado cómo ciertas condiciones sensoriales pueden afectar componentes del juego de simulación y, por tanto, se requieren mediaciones y recursos adaptados para sostener la representación simbólica (Fiestas, 2023). Este matiz es útil incluso en aulas regulares, porque recuerda que la representación simbólica no se desarrolla por “exposición” al juego, sino por la calidad de la experiencia: acceso a objetos sustitutos, tiempo suficiente, interacción con pares y mediación docente sensible que promueva la creación de significados sin dirigir en exceso.

Asunción de roles

La asunción de roles se comprende como la capacidad del niño para adoptar un papel social, sostenerlo y ajustar su conducta, lenguaje y acciones a las reglas implícitas del personaje dentro de una situación imaginaria compartida. Desde el enfoque histórico-cultural, **el juego de roles constituye una actividad rectora del desarrollo en la edad preescolar**, porque organiza la experiencia infantil en torno a significados sociales, roles y reglas. En este marco, el niño actúa en una situación imaginaria y, al hacerlo, se somete voluntariamente a las exigencias del papel asumido, lo que favorece el tránsito de la heterorregulación hacia la autorregulación. Asimismo, **el juego crea una zona de desarrollo próximo**, pues **en él el niño actúa por encima de su comportamiento cotidiano y condensa tendencias del desarrollo**. Desde el interaccionismo simbólico, la asunción de roles es clave porque el niño construye su yo al tomar la actitud del otro y anticipar expectativas sociales. En el aula, la calidad de los roles se fortalece cuando existen escenarios temáticos ricos, materiales simbólicos y una mediación

30

13

docente sensible que apoye la planificación del juego sin sustituir la agencia infantil (Bodrova y Leong, 1996; Leong y Bodrova, 2012; Mead, 1934; Vygotsky, 1978).

Interacción lúdica

4 La interacción lúdica se refiere a la forma en que los niños se vinculan y coordinan durante el juego: comparten objetos, negocian reglas, construyen una escena común y sostienen intercambios comunicativos que permiten que el juego “avance”. Esta dimensión se sustenta en la teoría clásica de la participación social en el juego, que describe un continuo desde formas con baja interacción (solitario, paralelo) hasta modalidades más complejas (asociativo y cooperativo), donde aumentan la coordinación y los acuerdos compartidos (Bodrova y Leong, 1996). Desde el marco sociocultural, la interacción lúdica es especialmente relevante porque el juego compartido crea un microespacio social en el que los niños negocian significados, ajustan conductas y aprenden formas de convivencia que luego generalizan a otros momentos del aula (Mead, 1934). En cuanto a evidencia reciente, una meta-análisis concluyó que existe una relación positiva entre pretend play y competencia social en la infancia temprana (3–8 años), con variaciones según edad y medición, lo cual respalda que el juego simbólico, cuando es social y sostenido, suele acompañarse de mejores competencias interpersonales. Asimismo, un estudio experimental mostró que promover activamente la calidad del juego social de ficción mejora conductas sociales y relaciones con pares, destacando que no basta con “jugar”: importa la calidad del juego y la oportunidad real de interacción.

Autorregulación lúdica

13 La autorregulación lúdica alude a la capacidad del niño para controlar impulsos, esperar turnos, seguir reglas, tolerar frustraciones y reorientar su conducta para sostener el juego. Teóricamente, esta dimensión se explica con nitidez desde la teoría de Vygotsky (1978): en el juego, el niño se somete a reglas del rol y de la situación imaginaria, y esa subordinación voluntaria constituye una vía privilegiada para el desarrollo de la autorregulación; por ello se afirma que el juego contiene, en forma condensada, tendencias del desarrollo y coloca al niño por encima de su nivel habitual. En línea con ello, un estudio reciente en psicología del desarrollo plantea que el pretend play opera como un espacio donde las reglas emergen y regulan el comportamiento, y donde el involucramiento en la escena lúdica moviliza esfuerzos de control voluntario.

Juegos como Tools of the Mind, el cual es un programa inspirado en Vygotsky (1978), indican que el juego maduro (con planificación, reglas y roles) permite el andamiaje en el autocontrol y la autoregulación, reforzando así, la relación juego simbólico y la regulación emocional y conductual (Bodrova y Leong, 1996). A nivel de aula, la autorregulación lúdica, se maximiza cuando se establecen reglas simples y visibles y una mediación del docente sin intervenir mucho en él, promoviendo que los niños negocien turnos, roles rotativos, acuerdos de reparación para mantener la escena.

Competencias socioemocionales

Definición

Las competencias socioemocionales constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones para identificar nuestras propias emociones, gestionarlas, comprender las emociones de los demás, establecer vínculos positivos y tomar decisiones responsables en los contextos sociales (UNESCO, 2024). Las competencias socioemocionales, comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los infantes reconocer sus emociones propias y de los demás, gestionar sus emociones para relacionarse con los demás y tomar decisiones responsables en diversos contextos (familia, escuela y comunidad). En educación inicial, su desarrollo es crítico porque sienta bases para el aprendizaje académico posterior, la adaptación escolar, la convivencia y el bienestar subjetivo, en estrecha articulación con el lenguaje y la función ejecutiva.

Importancia en la educación inicial

En la educación inicial las CSE permiten coordinar el reconocimiento de las emociones, la autoregulación de conductas, toma de perspectiva y la cooperación entre pares. Es por ello, que su desarrollo temprano, permite la adaptación y la convivencia escolar, esto gracias a climas de aula seguros, actividades de calma y experiencias de juegos guiados que permiten integrar el lenguaje emocional, acuerdos y la retroalimentación contingente. Por otro lado, Flores (2019), indica que las competencias socioemocionales esenciales y necesarias para el ámbito personal y social; esto implica que su desarrollo temprano contribuye a la adaptación y bienestar del niño, por ello, se considera como un predictor del éxito escolar y personal del niño. Además, Bredikyte (2023), indica que las competencias socioemocionales (CSE), mejoran la capacidad de los niños para gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas

127 adecuadas y tomar decisiones efectivas, es por ello, que se hace necesaria incorporarlas en el currículo de la educación inicial.

Existen muchas investigaciones que afirman que el desarrollo de estas competencias influye en la autoregulación y la resiliencia de las personas, es por lo que Ugaz et al. (2019), afirma que los infantes que presentan un buen desarrollo de estas competencias a su vez presentan mejores mecanismos para enfrentar problemas académicos y sociales. Es decir, estas competencias no solo influyen en la convivencia, sino que influyen en el rendimiento escolar. Además, a esto se suma las investigaciones de diseños longitudinales de programas de aprendizaje socioemocionales (SEL) que indica que generan resultados sostenibles. Esto lo afirma (Bodrova y Leong, 2015): “los escolares que participaron en programas SEL mostraron actitudes, comportamientos y rendimientos académicos significativos”, la cual evidencia la importancia de las intervenciones sistemáticas tempranas (desde la infancia).

73 La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica que la falta de desarrollo socioemocional temprano puede incidir el riesgo de problemas de conducta y emocionales, aumentando los efectos negativos en la salud mental de las personas. De ahí, que se refuerza que la educación inicial debe priorizar estrategias para promover la autorregulación, la empatía y la comunicación emocional. Es por ello, que se considera a la educación emocional como un pilar en la formación integral del niño, ya que facilitan la adaptación al entorno escolar, la prevención de dificultades emocionales y el desarrollo de aprendizajes significativos. El desarrollo de estas competencias mediado por el juego simbólico constituye una inversión educativa con impactos positivos a largo plazo.

74
97
107 Las competencias socioemocionales son consideradas un pilar fundamental para la formación integral del niño. Mora y Sivincha (2020) afirma: “Las competencias emocionales son esenciales para la vida, tanto en el ámbito personal como social, porque permiten comprender y regular las emociones, establecer relaciones positivas y afrontar los retos cotidianos de manera adaptativa” (p. 15). Este planteamiento evidencia que el desarrollo socioemocional temprano no es accesorio, sino una condición necesaria para la adaptación escolar y la construcción de una personalidad equilibrada.

Teorías de las competencias socioemocionales

Teoría de la inteligencia emocional.

112
118 Para Tigrero (2022), la inteligencia emocional de los niños, se estructura en cinco dimensiones: autoconciencia (capacidad para reconocer y comprender las emociones propias,

81 pensamientos, comportamientos, las debilidades y fortalezas); autorregulación (capacidad de gestionar de forma voluntaria los pensamientos, emociones y comportamientos para adaptarse al entorno); motivación (conjunto de factores intrínsecos o extrínsecos que impulsan, mantienen y dirigen las conductas para la satisfacción de metas); empatía (capacidad de comprender y compartir los sentimientos y estados mentales de otra persona) y habilidades sociales (conjunto de conductas, capacidades y habilidades interpersonales que permiten relacionarse efectivamente con los demás). En los niños de 3 a 5 años, esta teoría se aplica en la capacidad de identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa) tanto en sí mismo como en los demás, la cuales favorecen la convivencia escolar democrática. La actualización de esta teoría enfatiza que el desarrollo de las dimensiones depende del entorno escolar y del docente.

67 ***Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)***

54 El modelo del consorcio CASEL es actualmente el marco de referencia más utilizado a nivel internacional para el aprendizaje socioemocional (SEL). Durlak et al. (2011) explican que este modelo organiza las competencias en cinco áreas clave interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. Este enfoque sustenta que las competencias socioemocionales no solo mejoran el bienestar del niño, sino que están intrínsecamente ligadas al rendimiento académico y a la reducción de conductas de riesgo en el aula.

109 ***Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura y el Enfoque Neurodidáctico***

La teoría de Bandura cobra relevancia actual al integrarse con la neurociencia para explicar el papel de las "neuronas espejo" en la adquisición de competencias. Durlac et al. (2011) sostienen que el aprendizaje de la empatía y la gestión emocional ocurre principalmente a través del modelado y la observación en contextos sociales. El niño de 5 años aprende a regular su ira o a colaborar observando cómo sus referentes (docentes y pares) resuelven situaciones de conflicto. Esta base teórica justifica por qué el aula de inicial debe ser un entorno emocionalmente seguro donde se modelen respuestas pro-sociales.

Dimensiones de competencias socioemocionales

Autoconciencia emocional

98 Es la capacidad del niño de reconocer los propios estados emocionales y comprender cómo estos inciden en su comportamiento. Para Esparza et al. (2023), la autoconciencia emocional es la base de la inteligencia emocional, ya que la autoconciencia en esta etapa o periodo de la infancia permite identificar y nombrar las sensaciones corporales que la acompañan, permitiendo pasar al niño de una fase de reacción compulsiva a otra fase de comprensión reflexiva de su mundo interior. Esta capacidad de realizar una introspección inicial permite a los niños de 5 años, proporcionar etiquetas verbales para comunicar sus necesidades sin un desequilibrio emocional. Así mismo, Sayago (2023), destacan la importancia de esta dimensión en el aprendizaje social, ya que consideran que el desarrollo de la autoconciencia emocional en el nivel inicial permite que el niño reconozca sus limitaciones y fortalezas emocionales a partir de la valoración de sus propios sentimientos, lo cual favorece su autoestima y su identidad. Es decir, bajo este enfoque teórico la autoconciencia no es un proceso aislado, que esta se nutre de la interacción pedagógica y del cual el niño aprende que sus emociones son señales informativas necesarias en la convivencia escolar.

Autogestión emocional

123 Se entiende por autogestión emocional a la habilidad o capacidad de identificar, entender, aceptar y regular las emociones propias, es decir, la habilidad para canalizar sus impulsos y ajustar o adaptar sus reacciones ante situaciones de conflicto o mantener la calma ante el estrés y expresar sentimientos de forma constructiva. Al respecto, Flores (2019), define la importancia de esta dimensión de la competencia, señalando que la autogestión no es represión de la emoción, sino que consiste en la capacidad del niño de utilizar estrategias cognitivas y conductuales para modular la intensidad de sus afectos, evocando una respuesta adaptativa a las demandas del entorno escolar

Esta dimensión se manifiesta cuando el niño es capaz de esperar su turno y busca soluciones verbales con sus pares en vez de recurrir a la violencia física o verbal ante la frustración. Según Mora y Sivincha (2020), desde el aspecto vinculado al desarrollo neuropsicológico y social, concibe a la autogestión emocional, como una función ejecutiva de orden superior que permite a los individuos monitorear sus propios estados de ánimo y desarrollar técnicas de autorregulación, las cuales fueron aprendidas mediante el modelado de los docentes, los cuales son esenciales para la autonomía y el bienestar subjetivo. De ahí, que

6 esta definición, indica que es un proceso dinámico que se desarrolla a través de la práctica constante en espacios controlados y seguros, siendo el juego la actividad donde el niño aprende a regular sus emociones para lograr metas compartidas.

Empatía social

46 Se define como la capacidad del niño para identificar, comprender y actuar de manera efectiva a las experiencias y sentimientos de los demás. Bonilla-Sánchez et al. (2022), menciona que en la educación inicial, el desarrollo de esta competencia constituye el motor de la conducta prosocial, indicando que la empatía social del niño de esta edad (5 años), supera la simple imitación de emociones, convirtiéndose en un proceso de descentración cognitiva, el cual le permite validar la perspectiva de sus pares y actuar en favor del bienestar común en el entorno escolar. La empatía social es fundamental en el aula, ya que permite dejar el egocentrismo a una interacción basada en la solidaridad y el bienestar común.

La convivencia democrática y el aprendizaje socioemocional propuestas por Tigrero (2022), permiten una conceptualización centrada en la respuesta relacional, ya que la empatía social conforma una competencia clave que permite al niño sintonizar o estar acorde a las necesidades afectivas de su entorno, favoreciendo un clima armonioso en el aula basado en la comprensión del sufrimiento y la alegría ajena, motivando actitudes de apoyo y cooperación espontánea. En ese sentido, en este enfoque, la empatía no solo constituye un sentimiento interno, más bien se constituye una herramienta de comunicación no verbal, la cual permite resolver conflictos de manera pacífica y fortalece los vínculos de amistad entre pares.

Habilidades relacionales

56 Las habilidades relacionales se comprenden como el conjunto de capacidades comunicativas y sociales que permiten al infante establecer vínculos significativos y cooperativos con sus pares y adultos. Al respecto, Esparza et al. (2023) destaca que en el nivel inicial esta dimensión se manifiesta a través de la aptitud del niño para integrar grupos de juego, negociar roles y resolver discrepancias mediante el diálogo. El autor sostiene que el fortalecimiento de estos lazos durante los primeros años es determinante para la construcción de una convivencia armónica, puesto que facilita que el estudiante desarrolle estrategias de negociación social y aprenda a equilibrar sus propios intereses con las metas colectivas del grupo.

30 Gamboa y Mendoza (2024) enfatizan que las habilidades relacionales en la infancia no son solo conductas aisladas, sino procesos complejos que involucran la escucha activa y la asertividad. Según estos investigadores, cuando un niño de cinco años logra articular sus ideas con claridad y demuestra apertura hacia las propuestas de los demás, está consolidando las bases de la competencia social. Bajo esta perspectiva, el entorno escolar funciona como un escenario de práctica constante donde el menor perfecciona su capacidad de colaboración, logrando una participación ciudadana temprana que se fundamenta en el respeto mutuo y la ayuda recíproca.

Definiciones de términos básicos

Juego simbólico

Se define como una manifestación del pensamiento representacional donde el infante de cinco años utiliza su capacidad de abstracción para conferir significados imaginarios a objetos, gestos y escenarios, distanciándolos de su función literal inmediata. De acuerdo con Fiestas (2023) este proceso constituye un "escenario de ensayo social" que permite al niño transitar de la imitación reproductiva a la construcción de tramas sociodramáticas complejas. En la educación inicial, el juego simbólico representa la herramienta pedagógica por excelencia para el desarrollo de la función semiótica y la descentración cognitiva, facilitando que el menor procese y reconstruya su realidad sociocultural.

Competencias socioemocionales

105 Representan el conjunto movilizable de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten al infante reconocer, gestionar y expresar sus propios estados afectivos, así como sintonizar con los sentimientos de los demás para actuar de manera prosocial. Según Bonilla-Sánchez et al. (2024), estas competencias no son rasgos innatos, sino procesos en desarrollo que actúan como factores protectores del bienestar y son determinantes para el éxito en la convivencia escolar. Para fines de este estudio, se focalizan en la capacidad del niño para alcanzar la autoconciencia, la autogestión, la empatía y la solvencia en sus habilidades relacionales dentro de un entorno colectivo.

Capítulo II

Metodología

Hipótesis

5 Como hipótesis general manejamos H_{0G} : No existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga”, San José de Sisa; como H_{aG} : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga Bóriga”, San José de Sisa. 2 19

2 Como hipótesis específicas nuestro trabajo presenta; H_1 : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga Bóriga”, San José de Sisa., H_2 : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autogestión emocional en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga Bóriga”, San José de Sisa., H_3 : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la empatía social en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga Bóriga”, San José de Sisa., H_4 : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y las habilidades relacionales en infantes de la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga Bóriga”, San José de Sisa. 5 2 5 2 5 2

Variables

VI: Juego simbólico

Dimensiones

Representación simbólica

Asunción de roles

Interacción lúdica

Autorregulación lúdica

VD: Competencias socioemocionales

Dimensiones

Autoconciencia emocional

Autogestión emocional

Empatía social

Habilidades relacionales

Operacionalización de variables

Tabla 1

Variable Juego simbólico

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Juego simbólico	Forma de juego imaginativo en la que niñas y niños sustituyen objetos, asumen roles y construyen narrativas para representar situaciones de la vida real, coordinando lenguaje, acción y afecto, lo que favorece la autorregulación y habilidades sociales en preescolar (Bredikyte, 2023)	Es la representación libre o guiada de roles, situaciones y escenarios imaginarios mediante el uso de objetos sustitutos, el lenguaje y la expresión corporal, evidenciando niveles de abstracción, asunción de identidades ficticias, cooperación interactiva con pares y el respeto por las normas internas de la ficción en contextos lúdicos y pedagógicos.	<p>Representación simbólica</p> <p>Asunción de roles</p> <p>Interacción lúdica</p> <p>Autorregulación lúdica</p>	<p>Sustitución de objetos</p> <p>Simulación de acciones</p> <p>Coherencia de la representación</p> <p>Asigna/acepta roles</p> <p>Mantiene el rol</p> <p>Aporta líneas de historia</p> <p>Toma de turnos</p> <p>Negociación de reglas</p> <p>Cooperación</p> <p>Planificación breve</p> <p>Flexibilidad para ajustar la trama</p> <p>Control de impulsos</p>	<p>1. Utiliza objetos como si fueran otros durante el juego</p> <p>2. Realiza secuencias de acciones cotidianas (p. ej., servir-comer-guardar)</p> <p>3. Mantiene coherencia entre el objeto y la acción representada</p> <p>4. Integra detalles en la representación (p. ej., 'apaga la cocina', 'lava los platos')</p> <p>5. Declara o acepta un rol (p. ej., médico, vendedor, docente).</p> <p>6. Sostiene el rol durante la mayor parte de la escena.</p> <p>7. Emplea frases y acciones propias del rol asumido.</p> <p>8. Participa en una historia simple con inicio-nudo-cierre.</p> <p>9. Respeta turnos y escucha a sus compañeros durante el juego.</p> <p>10. Negocia reglas o acuerdos sin abandonar la actividad.</p> <p>11. Cooperera para mantener la escena en marcha.</p> <p>12. Retoma y aporta ideas de otros para continuar la actividad.</p> <p>13. Anticipa pasos del juego (plan simple).</p> <p>14. Ajusta su actuación cuando cambian las condiciones del juego.</p> <p>15. Mantiene el foco sin conductas disruptivas.</p> <p>16. Regula su tono/volumen cuando es necesario.</p>	<p>1 = Nunca</p> <p>2 = A veces</p> <p>3 = Frecuente</p> <p>4 = Siempre</p>

Fuente: Elaboración propia de las investigadoras

Tabla 2
Variable Competencias Socioemocionales

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Competencias socioemocionales	Conjunto integrado de conocimientos, habilidades y disposiciones para reconocer y gestionar las propias emociones, comprender a los demás, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables en contextos educativos y cotidianos (UNESCO, 2024)	Es la capacidad del infante para identificar y gestionar sus propias emociones, así como para reconocer los estados afectivos de los demás, evidenciando conductas de autoconciencia, autorregulación de impulsos, respuestas empáticas y el establecimiento de vínculos colaborativos con sus pares y adultos en diversos escenarios de interacción cotidiana y aprendizaje escolar.	Autoconciencia emocional	Identifica emociones Reconoce detonantes Expresa cómo se siente	17. Nombra cómo se siente en situaciones comunes del aula. 18. Reconoce qué le provoca alegría, enojo o tristeza. 19. Solicita ayuda cuando una emoción le sobrepasa. 20. Relaciona sus emociones con eventos del día.	1 = Nunca 2 = A veces 3 = Frecuente 4 = Siempre
			Autogestión emocional	Espera turnos Regula impulsos	21. Espera su turno en actividades grupales. 22. Recupera la calma usando estrategias simples (respirar, rincón tranquilo). 23. Sigue reglas acordadas durante el juego.	
			Empatía social	Utiliza estrategias de calma Reconoce emociones en otros Ofrece ayuda	24. Retoma la actividad tras una frustración menor. 25. Identifica cuándo un compañero está triste o molesto. 26. Ofrece ayuda a un compañero sin que se la pidan.	
			Habilidades relacionales	Cuida materiales/pares Comunicación asertiva Cooperación Resolución de conflictos	27. Cuida materiales compartidos y el espacio común. 28. Respeta diferencias individuales (ritmos, preferencias). 29. Expresa necesidades con palabras y tono adecuado. 30. Cooperación para completar tareas o juegos compartidos. 31. Negocia soluciones simples ante desacuerdos. 32. Acepta acuerdos y los cumple.	

Fuente: Elaboración propia de las investigadoras

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo, el cual permite examinar la realidad desde la perspectiva de los sujetos en su entorno natural, priorizando la interpretación de significados sobre la medición numérica. De acuerdo con Hernández et al. (2014) este enfoque es el más pertinente para el ámbito de la educación inicial, ya que facilita la comprensión de fenómenos complejos como el juego simbólico, donde las interacciones y los simbolismos no pueden reducirse a variables aisladas, sino que deben analizarse como un todo sistémico dentro del aula.

Tipos de estudio

La presente investigación es de tipo básica, también denominada pura o sustantiva, dado que su propósito primordial es el progreso del conocimiento científico y la profundización de las estructuras teóricas que vinculan el juego de ficción con el desarrollo infantil, sin una aplicación práctica inmediata sobre la muestra. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este tipo de estudio permite consolidar las bases conceptuales necesarias para futuras intervenciones pedagógicas en el nivel inicial, partiendo de la observación y el análisis sistemático de la realidad educativa.

El presente estudio dado su alcance es descriptivo correlacional. Según sostiene Hernández et al. (2014), el nivel descriptivo tiene como fin especificar las propiedades, características y perfiles de los niños de 5 años de la I.E. N.º 0272, especificando, la forma como se manifiestan cada una de las dimensiones del juego simbólico y evaluando las competencias socioemocionales. Al mismo tiempo, tiene un carácter correlacional, ya que busca establecer si existe algún grado de relación de las variables en cuestión en el ámbito escolar. En ese sentido, el presente estudios no busca establecer una causa-efecto entre variables, sino identificar como el incremento del comportamiento de una variable (juego simbólico) afecta el comportamiento de la otra (capacidades socioemocionales).

Diseño

El presente estudio se basa en un diseño no experimental, el cual se caracteriza por la observación del comportamiento de dos variables o fenómenos, sin la manipulación deliberada por parte del equipo de investigación. Por ello, de acuerdo con Hernández et al. (2014), en este diseño el o los investigadores se abstienen de intervenir en la dinámica espontánea de los sujetos muestrales y solo se limita a recolectar información sobre el juego simbólico y las competencias socioemocionales de los niños, tal como se muestra en su entorno. Este enfoque

permite garantizar la validez ecológica de las observaciones, al respetar la interacción natural de los niños en el aula.

Asimismo, el estudio posee un corte transversal (o transeccional), dado que la recolección de los datos se realiza en un único punto del tiempo. Como Hernández et al. (2014), este diseño es altamente eficiente para describir el estado de las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En el caso de los niños de 5 años de la I.E. N.º 0272, este abordaje permite capturar una "fotografía" precisa del desarrollo socioemocional y la madurez lúdica durante el periodo académico evaluado, proporcionando una base sólida para el análisis correlacional sin las complicaciones de un seguimiento longitudinal y cuya estructura es la siguiente:

$$M \implies \begin{cases} O_x \\ O_y \end{cases} \implies r$$

Donde:

M : Representa la muestra de estudio, constituida por 70 niños de 5 años de la I.E. N.º 0272.

O_x : Simboliza la observación y recolección de datos de la variable independiente o predictor: Juego simbólico.

O_y : Simboliza la observación y recolección de datos de la variable dependiente o de criterio: Competencias socioemocionales.

r : Representa el coeficiente de relación entre ambas variables, el cual permitirá determinar la fuerza y dirección del vínculo hallado.

Este diseño se caracteriza por su naturaleza sincrónica, puesto que las mediciones (O_x y O_y) se ejecutan de forma paralela en el tiempo, asegurando que las condiciones ambientales y madurativas de los infantes sean constantes durante la recolección de la información. Al no existir manipulación de variables, el diseño garantiza que los resultados reflejen la realidad intrínseca de la muestra en su escenario cotidiano de aprendizaje.

Población, muestra y muestreo

Población:

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad (81) de los niños y niñas de 5 años matriculados en la IE N.º 0272 “Andrés Bóriga” (San José de Sisa) durante el periodo lectivo vigente, entendidos como unidades de análisis en las que se observan las variables “juego simbólico” y “competencias socioemocionales”. Se consideraron como criterios de inclusión: matrícula vigente en el aula de 5 años, asistencia regular y consentimiento informado del padre/madre o tutor (y asentimiento del niño); y como criterios de exclusión: diagnósticos que impidan participar en observaciones lúdicas de aula o ausencias reiteradas durante el trabajo de campo. Esta delimitación busca asegurar cobertura exhaustiva del marco poblacional y validez para el contexto específico del estudio (Hernández et al., 2014).

Tabla 3*Información poblacional*

Turno/ 5 años	Masculino	Femenino	Total
Turno Mañana	21	23	44
Turno Tarde	18	19	37

Fuente: Nómina oficial de matrícula – SIAGIE 2025

Muestra:

La muestra de la presente investigación estuvo constituida por 70 niños y niñas de 5 años, lo que representa el 86.4% de la población total matriculada en la Institución Educativa N.º 0272 “Andrés Bóriga”. La selección se realizó mediante un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia o criterios, priorizando a aquellos estudiantes que mantuvieron una asistencia regular y cuyos padres otorgaron el consentimiento informado para su participación en el estudio.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), una muestra que supera el 80% de la población garantiza un margen de error mínimo y una alta fidelidad en la descripción de los fenómenos observados, permitiendo que las conclusiones sobre la relación entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales posean una sólida base empírica. El grupo muestral presenta características homogéneas en cuanto a su etapa de desarrollo cronológico y entorno sociocultural, lo que facilita el análisis de las variables en condiciones de equidad madurativa.

Tabla 4
Muestra de estudio

Turno/5 años	fi	f%
Mañana	37	52.9
Tarde	33	47.1
Total	70	100

Fuente: Nómina oficial de matrícula – Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa [SIAGIE] del año lectivo 2025

Muestreo:

El procedimiento de selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, técnica que permite la inclusión de sujetos bajo criterios estratégicos de accesibilidad, disponibilidad y permanencia dentro del escenario educativo sin recurrir a la asignación aleatoria. Este tipo de muestreo es idóneo en investigaciones de nivel inicial, ya que asegura que la muestra seleccionada en este caso, 70 niños que representan el 86.4% de la población posea una asistencia regular y una participación activa en las dinámicas de juego simbólico, garantizando así la calidad y profundidad de los datos recolectados. Asimismo, Hernández et al. (2014) sostiene que, al trabajar con una proporción tan elevada de la población matriculada en la I.E. N.º 0272, se minimiza el error de selección y se fortalece la validez interna del estudio, permitiendo que las interpretaciones sobre la relación entre el juego y las competencias socioemocionales reflejen de manera fidedigna la realidad intrínseca del aula en el contexto de San José de Sisa.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Se utilizó la observación estructurada no participante, en contexto natural de aula y patio, con registro en tiempo real y períodos de 15–20 minutos por grupo. La técnica se centró en episodios lúdicos y rutinas socializadas para captar conductas operacionalizadas de las dos variables: (a) juego simbólico (representación simbólica, asunción de roles, interacción lúdica, autorregulación lúdica) y (b) competencias socioemocionales (autoconciencia emocional, autogestión emocional, empatía social, habilidades relacionales).

Instrumento

131 Guía de observación (rúbrica). Se aplicó una guía de observación tipo rúbrica con ítems conductuales y escala ordinal de 4 niveles (Escala: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Frecuente, 4 = Siempre). La guía se estructura en dos secciones:

Sección A – Juego simbólico:

A1: representación simbólica

A2: asunción de roles

A3: interacción lúdica

A4: autorregulación lúdica

Sección B – Competencias socioemocionales

B1: autoconciencia emocional

B2: autogestión emocional

B3: empatía social

B4: habilidades relacionales

3 En la variable Juego simbólico se manejó una guía de observación que estuvo compuesto por 4 dimensiones y 16 ítems.

En la variable Competencias socioemocionales se trabajó con una guía de observación integrada por 4 dimensiones y 16 ítems

Métodos de análisis de datos

49 El procesamiento y análisis de la información se estructuró en dos fases complementarias orientadas a transformar los datos recolectados en la Institución Educativa N.º 0272 en resultados científicos válidos. En la primera fase, de carácter descriptivo, se utilizó el software Microsoft Excel 2019 para la organización y tabulación de las observaciones realizadas a los 70 niños y niñas. En la segunda fase, de nivel inferencial, se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics Versión 27 para la contrastación de las hipótesis; tras aplicar las pruebas de normalidad y constatar la ausencia de una distribución normal en los datos de escala ordinal (1=Nunca a 4=Siempre), se seleccionó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman como el estadístico no paramétrico idóneo para determinar el grado de asociación y la significancia entre el juego simbólico y competencias socioemocionales de la muestra.

16

45

132

102

128

Capítulo III

Resultados Obtenidos

Presentación de datos generales, análisis, e interpretación de resultados

Resultados descriptivos de la variable 1: Juego simbólico

Tabla 5

Estadísticos variable juego simbólico

	Representación simbólica	Asunción de roles	Interacción lúdica	Autorregulación lúdica
N Válido	70	70	70	70
Perdidos	0	0	0	0
Media	2,56	2,71	2,81	2,69
Desv. Desviación	,715	,684	,666	,649
Varianza	,511	,468	,443	,422

Descripción

En la muestra evaluada (N = 70), los estadísticos descriptivos evidencian medias comprendidas entre 2,56 y 2,81, lo cual ubica el desempeño general entre los niveles “A veces” (2) y “Frecuente” (3), con una tendencia clara hacia “Frecuente”. Este hallazgo permite sostener que, en términos globales, las conductas observadas se manifiestan con regularidad, aunque todavía no alcanzan un patrón de ocurrencia estable y permanente propio del nivel “Siempre” (4). Asimismo, la ausencia de datos perdidos (0) refuerza la consistencia del registro y la validez descriptiva de los resultados obtenidos.

En la variable juego simbólico, se aprecia que las dimensiones analizadas presentan un desempeño predominantemente frecuente, destacando interacción lúdica (M = 2,81) y asunción de roles (M = 2,71), lo que sugiere que los niños tienden a involucrarse de manera habitual en experiencias de juego compartido e incorporación de roles sociales. Sin embargo, la dimensión representación simbólica (M = 2,56) exhibe el promedio más bajo, lo cual indicaría que el uso de símbolos, la transformación imaginaria de objetos y la elaboración del “como si” aún se encuentra en proceso de consolidación, aspecto esperable en edades tempranas y altamente influenciado por la calidad de los contextos lúdicos, la disponibilidad de materiales y la mediación pedagógica. Por su parte, la autorregulación lúdica (M = 2,69) se posiciona también cerca del nivel “Frecuente”, evidenciando que los participantes logran, en buena medida, ajustarse a reglas, turnos o acuerdos del juego, aunque con cierta variabilidad que sugiere la

necesidad de fortalecer progresivamente hábitos de convivencia y autocontrol durante situaciones de interacción.

Resultados descriptivos de la variable 2: Competencias socioemocionales

Tabla 6

Estadísticos variable competencias socioemocionales

	Autoconciencia emocional	Autogestión emocional	Empatía social	Habilidades relacionales
N Válido	70	70	70	70
Perdidos	0	0	0	0
Media	2,66	2,84	2,86	2,84
Desv. Desviación	,679	,735	,748	,715
Varianza	,460	,540	,559	,511

Descripción

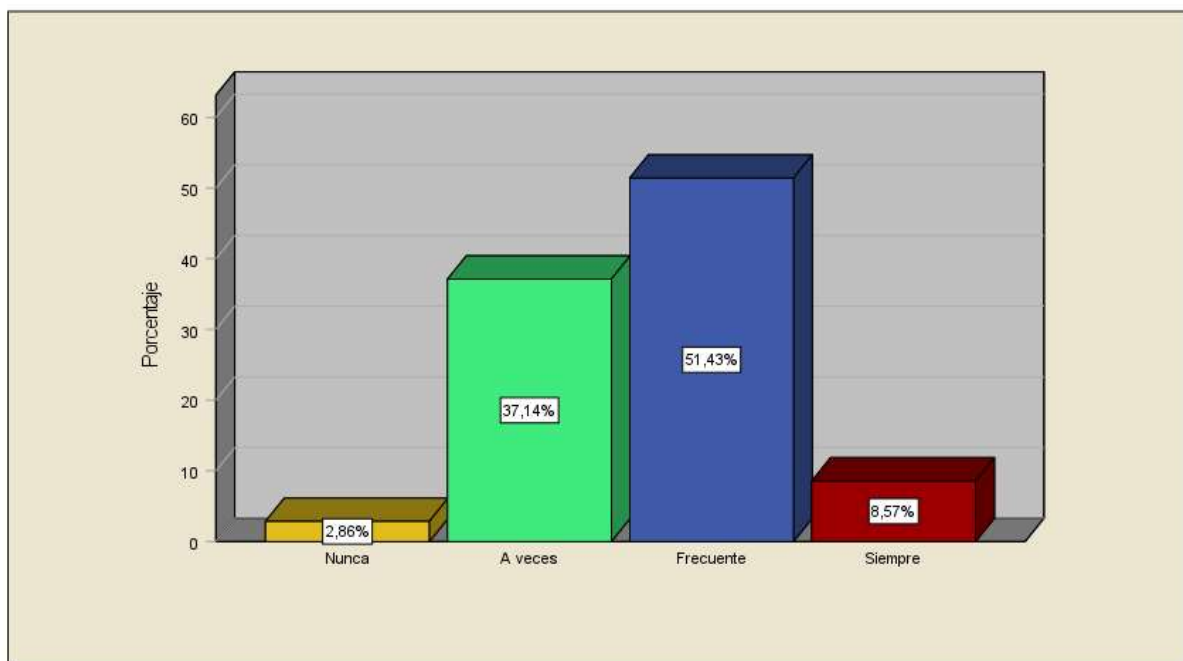
La variable competencias socioemocionales, las medias más elevadas corresponden a empatía social ($M = 2,86$), autogestión emocional ($M = 2,84$) y habilidades relacionales ($M = 2,84$). Este patrón describe un perfil socioemocional favorable, en el que los participantes muestran con frecuencia conductas vinculadas con el reconocimiento del otro, la regulación de respuestas emocionales y la interacción social adecuada. No obstante, la autoconciencia emocional ($M = 2,66$), pese a mantenerse en un rango cercano a “Frecuente”, refleja que la identificación y expresión consciente de emociones aún presenta fluctuaciones, lo cual es coherente con el desarrollo socioemocional en la infancia y requiere experiencias sistemáticas de acompañamiento, modelado y lenguaje emocional en el aula.

Las desviaciones estándar (aprox. 0,649 a 0,748) evidencian una variabilidad moderada, lo que implica que, si bien el promedio general se aproxima a “Frecuente”, existen diferencias individuales relevantes: un grupo de participantes se acerca al nivel “Siempre”, mientras que otro permanece más próximo a “A veces”. En consecuencia, los resultados describen un escenario educativo en el que tanto el juego simbólico como las competencias socioemocionales se presentan de manera recurrente, pero todavía con necesidad de consolidación en dimensiones específicas, particularmente en representación simbólica y en componentes vinculados al reconocimiento emocional. Estas evidencias permiten fundamentar, desde una perspectiva pedagógica, la importancia de sostener estrategias y ambientes que potencien el juego como recurso formativo, al mismo tiempo que se fortalecen habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia, el bienestar y los aprendizajes posteriores.

Tabla 7*Juego simbólico /Autoconciencia emocional*

	N	%
Nunca	2	2,9%
A veces	26	37,1%
Frecuente	36	51,4%
Siempre	6	8,6%

Nota: Base de datos de juego simbólico

Figura 1*Autoconciencia emocional*

Fuente: Tabla 7

Descripción

Predomina el nivel “Frecuente” (51,4%), seguido de “A veces” (37,1%); en menor medida aparece “Siempre” (8,6%) y “Nunca” (2,9%).

Los niños, en general, suelen reconocer estados emocionales y expresarlos con cierta regularidad, pero no siempre lo hacen de manera estable o verbalizada. En educación inicial, esto se potencia con estrategias como el “termómetro emocional”, cuentos para identificar emociones y modelado docente.

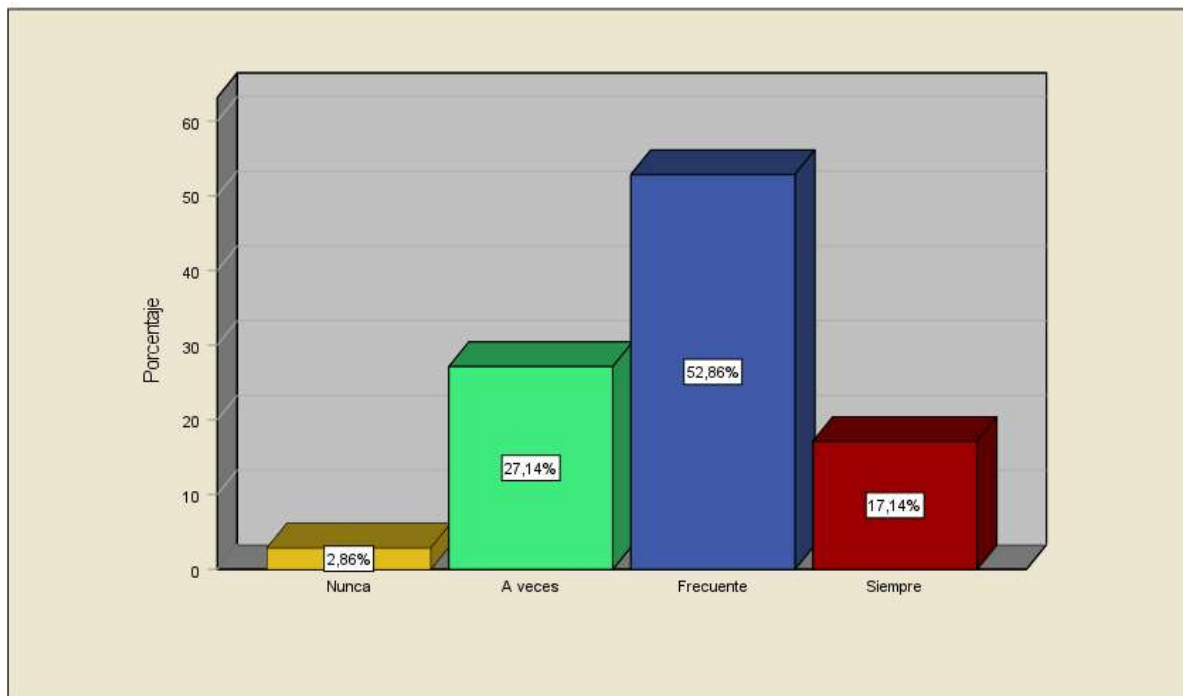
Tabla 8*Juego simbólico/Autogestión emocional*

	N	%
Nunca	2	2,9%
A veces	19	27,1%
Frecuente	37	52,9%
Siempre	12	17,1%

Nota: Base de datos de juego simbólico

Figura 2

Autogestión emocional



Fuente: Tabla 8

Descripción

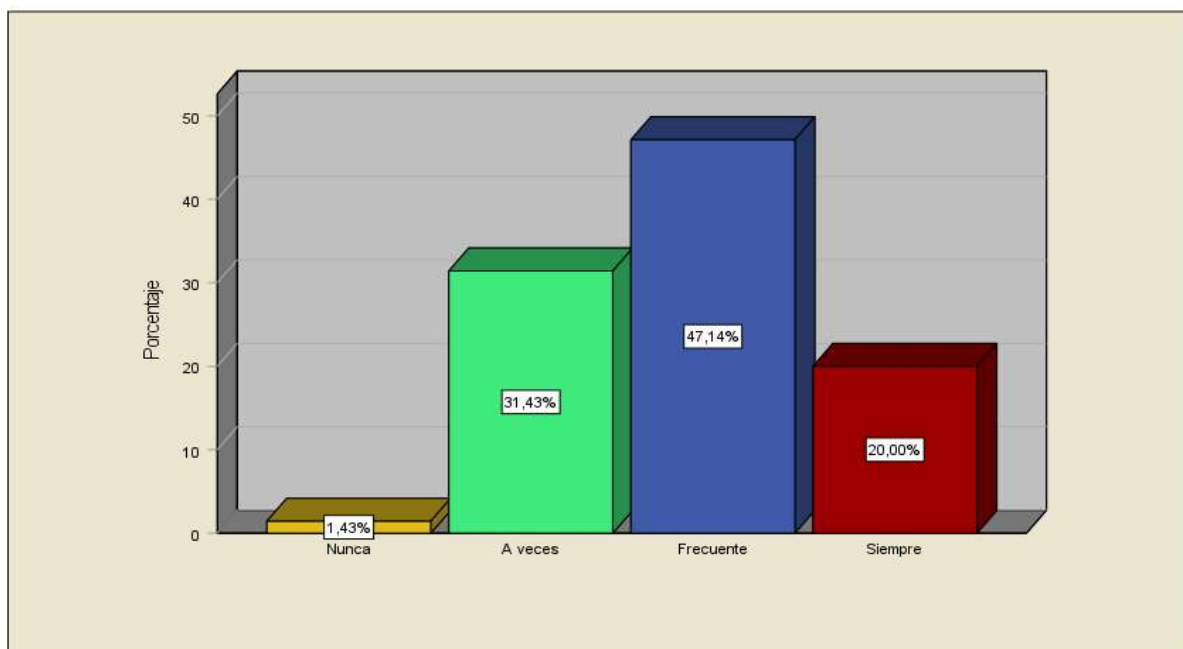
La autogestión emocional presenta “Frecuente” (52,9%), “A veces” (27,1%), “Siempre” (17,1%) y “Nunca” (2,9%).

Se observa un desempeño relativamente favorable: más de la mitad regula emociones con frecuencia; además, el 17,1% lo hace siempre, lo cual es valioso. No obstante, el 27,1% “A veces” indica que aún hay niños que requieren apoyo para manejar impulsos o frustración, especialmente en situaciones de conflicto o competencia por materiales.

Tabla 9

juego simbólico /Empatía social

	N	%
Nunca	1	1,4%
A veces	22	31,4%
Frecuente	33	47,1%
Siempre	14	20,0%

*Nota: Base de datos de juego simbólico***Figura 1***Empatía social**Fuente: Tabla 9*

Descripción

La empatía se ubica principalmente en “Frecuente” (47,1%) y “A veces” (31,4%); el nivel “Siempre” alcanza 20,0%, y “Nunca” es mínimo (1,4%).

Es una dimensión con un componente social potente: uno de cada cinco niños muestra empatía de forma constante. Esto sugiere condiciones escolares donde el otro “importa”: se percibe al compañero, se responde a sus emociones, se brinda ayuda. Para elevar “Frecuente” hacia “Siempre”, funcionan bien rutinas de ayuda entre pares, roles cooperativos y reflexión breve post-conflicto.

Tabla 10

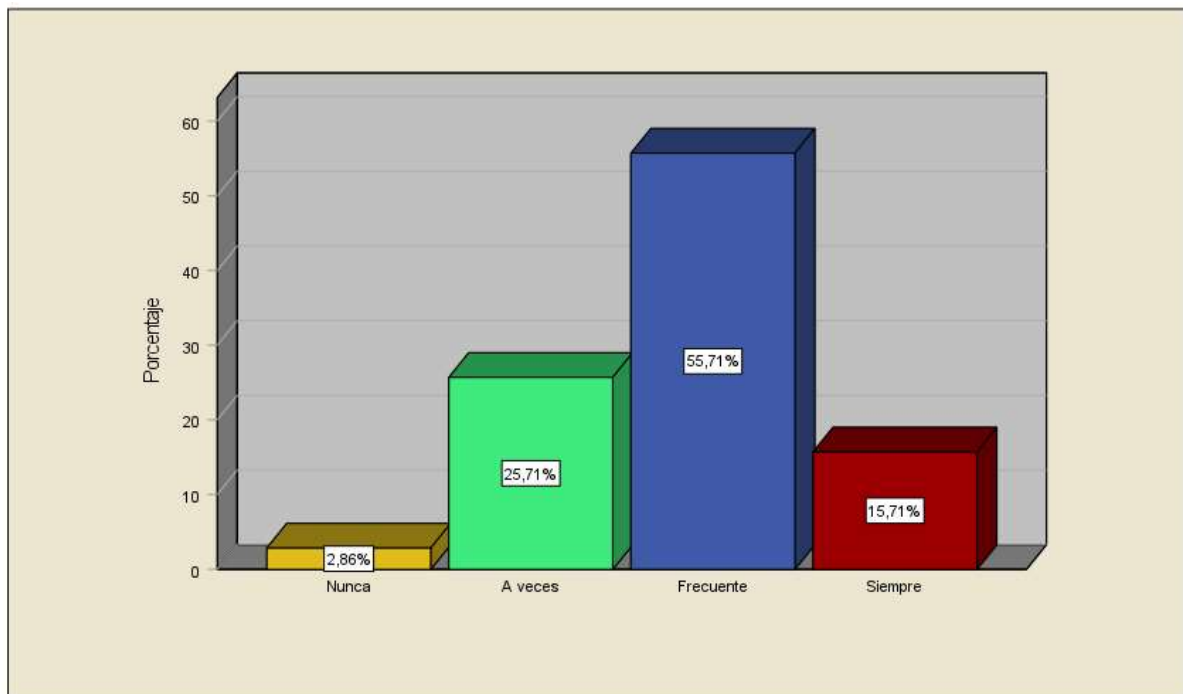
Juego simbólico /Habilidades relacionales

	N	%
Nunca	2	2,9%
A veces	18	25,7%
Frecuente	39	55,7%
Siempre	11	15,7%

Nota: Base de datos de juego simbólico

Figura 4

Habilidades relacionales



Fuente: Tabla 10

Descripción

Las habilidades relacionales muestran predominio en “Frecuente” (55,7%), seguido de “Siempre” (15,7%) y “A veces” (25,7%); “Nunca” es bajo (2,9%).

Esta dimensión aparece como una de las más sólidas del bloque socioemocional: más de la mitad se relaciona con frecuencia de manera adecuada (comunicación, cooperación, resolución básica de desacuerdos). No obstante, el 25,7% que está “A veces” nos recuerda que las habilidades sociales en la infancia no son lineales: dependen del contexto, del tipo de actividad, del grupo y del acompañamiento adulto.

Tabla 11
Pruebas de normalidad

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Representación simbólica	,268	70	,000
Asunción de roles	,266	70	,000
Interacción lúdica	,281	70	,000
Autorregulación lúdica	,272	70	,000
Autoconciencia emocional	,293	70	,000
Autogestión emocional	,285	70	,000
Empatía social	,247	70	,000
Habilidades relacionales	,301	70	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Descripción

En la Tabla 11 se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (con corrección de Lilliefors), aplicada a las dimensiones de las variables Juego Simbólico y Competencias Socioemocionales. Dado que la muestra está constituida por 70 participantes, esta prueba es la idónea para determinar si la distribución de los datos se aproxima a una curva normal.

Al observar los valores de significancia (Sig.), se evidencia que en todas las dimensiones evaluadas (Representación simbólica, Asunción de roles, Interacción lúdica, Autorregulación lúdica, Autoconciencia emocional, Autogestión emocional, Empatía social y Habilidades relacionales) el valor obtenido es de ,000. Al ser este resultado inferior al nivel de significancia estandarizado de $\alpha = 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a).

Por tanto, los datos recolectados no presentan una distribución normal, lo que técnicamente indica que las puntuaciones se distribuyen de manera asimétrica. Este hallazgo es fundamental para la fase de análisis inferencial, ya que justifica rigurosamente la elección de pruebas estadísticas no paramétricas, específicamente el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, para determinar el grado de relación entre las variables de estudio en la I.E. N.º 0272.

Contrastación de hipótesis

Tabla 12
Correlaciones

			Juego simbólico	Competencias socioemocionales
Rho de Spearman	Juego simbólico	Coefficiente de correlación	1,000	,386**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	70	70
Competencias socioemocionales	Competencias socioemocionales	Coefficiente de correlación	,386**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con la correlación Rho de Spearman se determinó que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre juego simbólico y competencias socioemocionales en la muestra estudiada (N = 70), debido a que el coeficiente obtenido fue $\rho = 0,386$ con una significancia $p = 0,001$ (bilateral), lo cual es menor que 0,05 e incluso menor que 0,01; en términos interpretativos, este valor indica una asociación de magnitud débil a moderada (tendencia moderada), es decir, a medida que el juego simbólico se manifiesta con mayor frecuencia y calidad (mayor representación simbólica, asunción de roles, interacción lúdica y autorregulación durante el juego), también tienden a incrementarse las competencias socioemocionales (mayor autoconciencia, autogestión, empatía y habilidades relacionales), aunque la relación no es lo suficientemente alta como para afirmar que una variable explique por completo a la otra; por tanto, desde la contrastación de la hipótesis general, se concluye que se rechaza la hipótesis nula (H0) de ausencia de relación y se acepta la hipótesis alternativa (H1), confirmándose que sí existe relación significativa entre ambas variables, lo que pedagógicamente refuerza la idea de que el juego simbólico constituye un contexto privilegiado para el aprendizaje social y emocional, pues al jugar “como si” los niños ensayan reglas, roles, negociación, control de impulsos, comprensión del otro y formas de convivencia que contribuyen al desarrollo socioemocional observado.

Hipótesis específica 1: Juego simbólico y autoconciencia emocional

H₀: No existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

H₁: Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Resultado: $\rho = 0,324$, $p = 0,006$ (bilateral), $N = 70$.

Tabla 13

Correlaciones de juego simbólico y autoconciencia emocional

			Juego simbólico	Autoconciencia emocional
Rho de Spearman	Juego simbólico	Coefficiente de correlación	1,000	,324**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	70	70
Autoconciencia emocional		Coefficiente de correlación	,324**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	70	70

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Decisión:

Si $p < .05$, se rechaza H₀ y se acepta H₁.

Si $p \geq .05$, no se rechaza H₀.

Dado que $p = 0,006 < 0,05$, se rechaza H₀ y se acepta H₁, concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables.

El coeficiente obtenido indica una relación positiva de magnitud débil a moderada entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional. Pedagógicamente, esto significa que, en la medida en que los niños participan con mayor riqueza en el juego simbólico (simbolización, roles e interacción), tienden también a reconocer y expresar con mayor claridad sus estados

emocionales, dado que el juego crea oportunidades para verbalizar, dramatizar y comprender emociones propias en situaciones simuladas.

Hipótesis específica 2: Juego simbólico y autogestión emocional

H0₂: No existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autogestión emocional en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

HE₂: Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la autogestión emocional en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Resultado: $\rho = 0,473$, $p = 0,000$ (bilateral), $N = 70$.

Tabla 14
Correlaciones de juego simbólico y autogestión emocional

		Juego simbólico	Autogestión emocional
Rho de Spearman	Juego simbólico	1,000	,473**
	Coefficiente de correlación	.	,000
	Sig. (bilateral)	70	70
Autogestión emocional	Autogestión emocional	,473**	1,000
	Coefficiente de correlación	,000	.
	Sig. (bilateral)	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Decisión:

Si $p < .05$, se rechaza H0₂ y se acepta H1₂.

Si $p \geq .05$, no se rechaza H0₂.

Dado que $p = 0,000 < 0,05$, se rechaza H0₂ y se acepta H1₂, concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables.

El coeficiente obtenido indica una relación positiva de magnitud moderada entre el juego simbólico y la autogestión emocional. Pedagógicamente, esto significa que, en la medida en que los niños se involucran con mayor consistencia en el juego simbólico (mantener roles, seguir la lógica del “como si”, coordinar acciones y respetar reglas de juego), tienden a fortalecer su capacidad para regular emociones y conductas, como controlar impulsos, tolerar frustraciones y reajustar su comportamiento ante demandas del contexto; en otras palabras, el juego simbólico actúa como un escenario de práctica natural donde el niño aprende a autorregularse para sostener el juego con otros, lo que se refleja en mayores niveles de autogestión emocional.

Hipótesis específica 3: Juego simbólico y empatía social

H0₃: No existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la empatía social en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

HE₃: Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y la empatía social en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Reátegui Reátegui”, San José de Sisa.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Resultado: 0,378, p = 0,001 (bilateral), N = 70.

Tabla 15
Correlaciones de juego simbólico y empatía social

		Juego simbólico	Empatía social
Rho de Spearman	Juego simbólico	1,000	,378**
	Coefficiente de correlación	.	,001
	Sig. (bilateral)	70	70
Empatía social	Coefficiente de correlación	,378**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	70	70

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Decisión:

1 Si $p < .05$, se rechaza $H0_3$ y se acepta $H1_3$.

Si $p \geq .05$, no se rechaza $H0_3$.

7 Dado que $p = 0,001 < 0,05$, se rechaza $H0_3$ y se acepta $H1_3$, concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables.

9 36 14 El coeficiente obtenido indica una relación positiva de magnitud débil a moderada entre el juego simbólico y la empatía social. Pedagógicamente, esto significa que, en la medida en que los niños participan más activamente en el juego simbólico asumiendo roles, sosteniendo interacciones y construyendo situaciones imaginarias compartidas, tienden también a mostrar con mayor frecuencia conductas empáticas, como reconocer estados emocionales del compañero, responder con ayuda o consideración y ajustar su comportamiento para mantener el bienestar del grupo; ello se explica porque el juego simbólico favorece ponerse en el lugar del otro, comprender intenciones y necesidades, y coordinar acciones desde una perspectiva social, lo cual contribuye al desarrollo de la empatía en la convivencia cotidiana.

9 Hipótesis específica 4: Juego simbólico y habilidades relacionales

4 $H0_4$: No existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y las habilidades relacionales en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Bóriga”, San José de Sisa.

2 19 2 HE_4 : Existe una relación positiva y significativa entre el juego simbólico y las habilidades relacionales en infantes de la I.E. N.º 0272 “Andrés Bóriga”, San José de Sisa.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Resultado: $\rho = 0,398$, $p = 0,001$ (bilateral), $N = 70$.

Tabla 16

Correlaciones de juego simbólico y habilidades relacionales

			Juego simbólico	Habilidades relacionales
16	Rho de Spearman	Juego simbólico	1,000	,398**
		Coefficiente de correlación		
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	70	70
	Habilidades relacionales	Coefficiente de correlación	,398**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Decisión:

1 Si $p < .05$, se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

Si $p \geq .05$, no se rechaza H_0 .

7 Dado que $p = 0,001 < 0,05$, se rechaza H_0 y se acepta H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables.

36
15
52 El coeficiente obtenido indica una relación positiva de magnitud moderada (tendencia moderada) entre el juego simbólico y las habilidades relacionales. Pedagógicamente, esto significa que, en la medida en que los niños se involucran con mayor frecuencia y calidad en el juego simbólico al construir escenas imaginarias, asumir roles, coordinar acciones y sostener reglas compartidas, tienden también a fortalecer sus habilidades para relacionarse con los demás, tales como comunicarse, cooperar, negociar acuerdos, respetar turnos y resolver desacuerdos de manera progresiva; ello se comprende porque el juego simbólico funciona como un espacio privilegiado de interacción social donde los niños practican, en tiempo real, competencias de convivencia que se traducen en mejores relaciones con sus pares dentro del aula.

Discusión de Resultados

85 En el presente estudio, se determinó la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de 5 años de la I.E. N.º 0272 ($\rho = 0,386$; $p = 0,001$). Este hallazgo confirma que el juego simbólico no es una actividad meramente recreativa, sino un motor del desarrollo afectivo y social. Los resultados convergen con lo expuesto por la UNESCO (2024) y la OCDE (2024), instituciones que postulan que las capacidades de autorregulación y empatía se cimientan mediante experiencias lúdicas integrales en la primera infancia.

15
17
13 Respecto al objetivo general, la correlación moderada hallada ratifica la postura de Vygotsky (1978), quien sostiene que el juego de roles crea una "zona de desarrollo próximo" donde el niño actúa por encima de su comportamiento cotidiano, sujetándose a reglas sociales imaginarias que fortalecen su estructura emocional. Este resultado guarda estrecha relación con el Tigrero (2021), quien también reportó una vinculación directa entre el juego y la interacción social, concluyendo que estas dinámicas son pilares para la resolución de conflictos. En el contexto de San José de Sisa, esto sugiere que potenciar los sectores de juego simbólico impacta directamente en la reducción de brechas de desigualdad socioemocional de los niños.

101
15
71 En cuanto al primer objetivo específico, se halló una relación significativa entre el juego simbólico y la autoconciencia emocional ($\rho = 0,324$; $p = 0,006$). Teóricamente, esto se sustenta en la función semiótica de Piaget (1962) donde el niño, al representar lo ausente, comienza a identificar sus propios sentimientos y los de los personajes. Este hallazgo coincide con Esparza et al. (2023) quien evidenció que el juego actúa como mediador para identificar emociones propias. La descripción de los resultados (Tabla 7) mostró que el 51,4% de los infantes se ubica en un nivel "frecuente" de autoconciencia, lo que indica que el juego facilita el ensayo de etiquetas verbales para expresar estados internos sin recurrir al desborde impulsivo.

18
1
31 Sobre el segundo objetivo específico, la relación entre el juego simbólico y la autogestión emocional resultó ser la más robusta de todas las dimensiones ($\rho = 0,473$; $p = 0,000$). Este dato es fundamental, pues confirma la tesis de Bodrova y Leong (2015) sobre el juego maduro como andamiaje de las funciones ejecutivas. Al respecto, el antecedente de Fiestas (2023), también destacó que las representaciones lúdicas fortalecen la autonomía y la capacidad de decisión. La alta correlación obtenida en la I.E. N.º 0272 demuestra que el esfuerzo por mantener la coherencia de un rol obliga al infante a regular su conducta y postergar

deseos inmediatos, lo que se traduce en una mayor madurez para enfrentar frustraciones en el aula.

Para el tercer objetivo específico, se confirmó el vínculo entre el juego y la empatía social ($\rho = 0,378$; $p = 0,001$). Este resultado se explica mediante la Teoría de la Mente (ToM) aplicada por Gamboa y Mendoza (2023), donde el niño debe "leer" las intenciones de sus pares para sostener la narrativa lúdica. Este hallazgo es consistente con el estudio nacional de Sayago (2023), quien reportó un incremento en conductas prosociales tras dinámicas de juego de roles. La capacidad de descentración cognitiva, mencionada en tus bases teóricas, se hace evidente cuando el niño de San José de Sisa abandona su visión egocéntrica para cuidar el bienestar del compañero durante la ficción.

6 Y finalmente, el cuarto objetivo específico reveló una relación moderada con las habilidades relacionales ($\rho = 0,398$; $p = 0,001$). Esto se alinea con la teoría del Aprendizaje Social de Bandura, donde el aula se convierte en un escenario de práctica para la comunicación asertiva y la negociación. Estos datos son coherentes con lo hallado localmente por Ugaz y Vargas (2019), cuya correlación muy fuerte ($r=0.890$) refuerza la idea de que el juego es el principal motor de la convivencia. La prevalencia del nivel "frecuente" (55,7%) en esta dimensión (Tabla 10) sugiere que, si bien hay una base sólida de cooperación, la falta de recursos didácticos mencionada en tu situación problemática podría estar limitando que este desempeño alcance niveles óptimos de forma constante.

52

Capítulo IV

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Primera (General): Se determinó la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el juego simbólico y las competencias socioemocionales en infantes de 5 años de la Institución Educativa N° 0272 ($\rho = 0,386$; $p = 0,001$). El hallazgo confirma que el juego simbólico actúa como un escenario de ensayo social donde los niños, al representar la realidad, fortalecen su estructura afectiva y relacional, validando así la importancia de este recurso como eje vertebrador del desarrollo integral en el contexto amazónico.

Segunda (Específica 1): Se estableció que el juego simbólico se relaciona significativamente con la autoconciencia emocional de los infantes ($\rho = 0,324$; $p = 0,006$). Esto indica que las dinámicas lúdicas donde el niño proyecta sentimientos en personajes facilitan la identificación y el nombramiento de sus propios estados internos, permitiendo que el 51,4% de la muestra alcance niveles frecuentes de reconocimiento emocional.

Tercera (Específica 2): Se concluye que el juego simbólico presenta una relación moderada y altamente significativa con la autogestión emocional ($\rho = 0,473$; $p = 0,000$), siendo esta la asociación más fuerte del estudio. La exigencia de seguir las reglas implícitas de un rol y coordinar la trama lúdica con pares funciona como un andamiaje para que el niño aprenda a regular impulsos, tolerar frustraciones y ajustar su conducta de manera adaptativa.

Cuarta (Específica 3): Existe una relación positiva entre el juego simbólico y la empatía social ($\rho = 0,378$; $p = 0,001$). El ejercicio de asunción de roles permite al infante la comprensión de las perspectivas ajenas y motivando conductas prosociales y de ayuda mutua dentro del grupo escolar.

Quinta (Específica 4): Se determinó un vínculo significativo entre el juego simbólico y las habilidades relacionales ($\rho = 0,398$; $p = 0,001$). Las habilidades relacionales sostenidas promueven el uso de la comunicación asertiva y la negociación para resolver conflictos, permitiendo que más de la mitad de los participantes (55,7%) demuestre solvencia en la gestión de sus vínculos interpersonales.

3

Recomendaciones

Al equipo directivo de la I.E. N.º 0272: Incrementar a nivel institucional mayor número de horas de juego simbólico con la finalidad de aprovechar mayores aprendizajes. Se recomienda gestionar ante las autoridades educativas regionales la dotación de materiales pertinentes al contexto amazónico para enriquecer los sectores de juego.

59

A los docentes de educación inicial: Implementar el uso de la rúbrica analítica desarrollada en esta investigación como herramienta de evaluación formativa. Esto permitirá monitorear no solo la frecuencia del juego, sino la calidad del desarrollo socioemocional, facilitando intervenciones oportunas en aquellos niños que permanecen en niveles de "Inicio" o "A veces".

A los padres de familia: Fomentar espacios de juego simbólico en el hogar, evitando la sobreexposición a pantallas que limita la capacidad de representación. Se sugiere a las familias participar activamente en los juegos de sus hijos, validando sus expresiones emocionales y modelando respuestas empáticas durante el juego.

A la comunidad científica y futuros investigadores: Realizar estudios de tipo experimental que permitan verificar si programas específicos de juego simbólico logran elevar la magnitud de la correlación hallada. Asimismo, se sugiere replicar este estudio en otras instituciones de la provincia de El Dorado para ampliar la validez externa de los resultados.

124