

Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial en el Ecuador.

The Role of Play-Based Strategies in Strengthening Emotional Self-Regulation among Early Childhood Education Children in Ecuador.

PALABRA VERDADERA

Recepción: 11/08/2026

Aceptación: 16/08/2026

Publicación: 21/09/2026

AUTOR/ES

- Daniel Gonzalo Pisco Vargas
- MINEDEC
- daniel_pis89@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0007-7666-7302>
- Ecuador

- Diana Katusca Soliz Arreaga
- MINEDEC
- karlos.karla2011@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0006-5477-4724>
- Ecuador

- Tanya Elvira Arreaga Barros
- MINEDEC
- tanya.arreagab@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0000-6487-7483>
- Ecuador

- Sonia Maribel Chuquimarca Aigaje
- MINEDEC
- somary84@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0002-8814-8810>
- Ecuador

- Diego Javier Almachi Iza
- MINEDEC
- diegoj_1996@live.com
- <https://orcid.org/0009-0009-2748-9284>
- Ecuador

- Luisana Maritza Vite Aguirre
- MINEDEC
- luisita19872011@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0005-5398-3084>
- Ecuador

CITACIÓN:

Pisco Vargas, D. G., Soliz Arreaga, D. K., Arreaga Barros, T. E., Chuquimarca Aigaje, S. M., Almachi Iza, D. J., & Vite Aguirre, L. M. (2026). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial en el Ecuador. Revista Científica Tsafiki, 3(2), 72-93.

RESUMEN

La autorregulación emocional constituye una capacidad fundamental durante la primera infancia, debido a su relación con la adaptación escolar, la convivencia, la autonomía, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral. En la educación inicial, el juego representa una de las principales vías mediante las cuales niñas y niños experimentan, expresan y regulan emociones en situaciones sociales significativas. El presente estudio tiene como objetivo analizar las principales estrategias lúdicas identificadas en la literatura científica para fortalecer la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial, considerando especialmente sus posibilidades de aplicación en el contexto ecuatoriano. Se desarrolla una revisión sistemática de literatura bajo los lineamientos de PRISMA 2020, orientada a identificar investigaciones relacionadas con juego simbólico, juego de roles, actividades motrices, juegos cooperativos, narrativas, dramatización y otras experiencias lúdicas vinculadas con el desarrollo de habilidades de regulación emocional. La evidencia revisada muestra que las estrategias lúdicas pueden generar oportunidades relevantes para que los niños reconozcan emociones, controlen impulsos, desarrollen habilidades sociales, afronten situaciones de frustración y aprendan progresivamente a regular sus respuestas dentro de contextos interactivos. Sin embargo, los resultados también indican que la eficacia de estas estrategias depende de factores como la intencionalidad pedagógica, la mediación adulta, la estructura de las actividades y la participación activa de los niños. En el contexto ecuatoriano, estas consideraciones adquieren especial relevancia debido a que el currículo nacional reconoce el juego, las rutinas y las interacciones cotidianas como oportunidades para fomentar la autorregulación emocional y la convivencia. Se concluye que las estrategias lúdicas constituyen una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer la autorregulación emocional en Educación Inicial, siempre que sean implementadas de manera sistemática, contextualizada y articulada con procesos de acompañamiento docente.

PALABRAS CLAVE: autorregulación emocional; educación inicial; estrategias lúdicas; juego infantil; desarrollo socioemocional; Ecuador.

ABSTRACT

Emotional self-regulation constitutes a fundamental competence during early childhood because of its relationship with social adaptation, classroom participation, interpersonal relationships, autonomy, and subsequent learning. In early childhood education, play provides a privileged context for children to recognize, express, manage, and communicate emotions while participating in meaningful social situations. This study aims to analyze the main play-based strategies identified in the scientific literature for strengthening emotional self-regulation among children in early childhood education, with particular attention to

their relevance to the Ecuadorian context. A systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 framework, considering studies addressing structured play, symbolic play, role-playing, cooperative games, storytelling, movement-based activities, and other play-oriented experiences associated with emotional and behavioral regulation. The evidence indicates that play-based approaches can provide meaningful opportunities for children to practice impulse control, emotional recognition, frustration management, social interaction, problem solving, and negotiation. However, their effectiveness is not uniform and appears to depend on factors such as pedagogical intentionality, adult mediation, intervention structure, implementation fidelity, frequency, and opportunities for children to exercise autonomy. Recent systematic evidence suggests that mediated play, physical activity, and other approaches targeting self-regulation may produce beneficial outcomes when appropriately designed and implemented (Muir et al., 2023). At the same time, research indicates that the methodological quality and characteristics of play-based interventions must be considered when interpreting their effects. In Ecuador, these findings are particularly relevant because the national early childhood curriculum explicitly recognizes play, routines, and everyday interactions as opportunities to foster emotional self-regulation, cooperation, responsibility, and positive relationships (Ministerio de Educación, 2025). It is concluded that play-based strategies represent a promising pedagogical resource for strengthening emotional self-regulation when implemented systematically, contextually, and through intentional adult mediation.

KEYWORDS: emotional self-regulation; early childhood education; play-based strategies; children's play; socio-emotional development; Ecuador.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación emocional constituye una capacidad fundamental durante la primera infancia, debido a su relación con la manera en que niñas y niños reconocen, expresan y gestionan sus emociones, controlan sus impulsos, responden ante situaciones de frustración y participan en interacciones sociales. Durante los años preescolares, estas capacidades se encuentran en un proceso acelerado de desarrollo y dependen tanto de características individuales como de las experiencias proporcionadas por los contextos familiares y educativos. La literatura especializada ha señalado que la autorregulación constituye un constructo multidimensional que comprende componentes emocionales, cognitivos y conductuales, cuya delimitación conceptual y medición todavía presentan cierta heterogeneidad entre investigaciones (Rademacher & Koglin, 2019). Esta diversidad conceptual no disminuye su importancia; por el contrario, evidencia la necesidad de comprender cómo los ambientes educativos pueden favorecer progresivamente el desarrollo de mecanismos que permitan a los niños responder de manera más adaptativa ante las demandas de su entorno.

La relevancia de la autorregulación durante la educación inicial se relaciona también

con su influencia sobre procesos posteriores de adaptación y aprendizaje. La capacidad de esperar, seguir reglas, controlar respuestas impulsivas, mantener la atención y manejar emociones intensas permite al niño participar con mayor autonomía en las actividades escolares. Desde esta perspectiva, la autorregulación no debe considerarse una competencia aislada del aprendizaje, sino una condición que facilita la participación del niño en experiencias educativas y sociales. Una revisión sistemática reciente sobre autorregulación emocional en el nivel preescolar destaca precisamente su relación con el desarrollo posterior y subraya la importancia de las relaciones establecidas entre los niños y los docentes como parte del proceso mediante el cual estas capacidades pueden fortalecerse (Nilfyr & Ewe, 2025).

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado el juego adquiere particular relevancia. A diferencia de actividades exclusivamente instructivas, las experiencias lúdicas proporcionan situaciones en las que los niños pueden experimentar emociones, asumir roles, establecer reglas, resolver conflictos, esperar turnos, negociar con otros y modificar sus conductas de acuerdo con las circunstancias. El juego simbólico, los juegos con reglas, las dramatizaciones y las actividades cooperativas pueden convertirse, por tanto, en espacios naturales para practicar habilidades relacionadas con la regulación emocional. No obstante, el valor educativo del juego no deriva automáticamente de su carácter recreativo. La evidencia indica que las características de la intervención, el grado de estructuración, la mediación adulta y las oportunidades de autonomía infantil pueden modificar sustancialmente sus resultados.

Una revisión sistemática de intervenciones dirigidas a la autorregulación y las funciones ejecutivas en contextos preescolares identificó 85 estudios y encontró evidencia relativamente más consistente para determinados enfoques, entre ellos el juego mediado, la actividad física y las intervenciones de mindfulness. Los autores observaron que las intervenciones con mejores resultados tendían a incorporar elementos como desafío cognitivo, movimiento, una adecuada intervención del adulto, fidelidad en la implementación y una dosis suficiente de actividades (Muir et al., 2023). Este hallazgo resulta especialmente relevante para la presente investigación porque permite superar la idea de que cualquier actividad lúdica produce automáticamente mejoras en la autorregulación. El juego requiere condiciones pedagógicas que orienten su potencial hacia objetivos de desarrollo específicos.

Desde una perspectiva similar, Day et al. (2022) analizaron 19 intervenciones dirigidas a la autorregulación de niños en edad preescolar y encontraron que la eficacia dependía de la interacción entre el contenido de las actividades y las condiciones de implementación. Los resultados destacaron especialmente la importancia de proporcionar oportunidades para

desarrollar la competencia mediante estímulos y retroalimentación, así como de favorecer la autonomía infantil. Esta evidencia resulta significativa porque sitúa la autonomía como un componente relevante de las experiencias lúdicas. Un niño que puede tomar decisiones dentro de un juego, resolver un problema o elegir entre diferentes alternativas dispone de oportunidades para ejercer progresivamente mecanismos de control emocional y conductual.

El juego simbólico constituye una de las modalidades que mayor interés ha despertado en la investigación sobre desarrollo infantil. Cuando los niños representan personajes, situaciones familiares o acontecimientos imaginarios, necesitan asumir perspectivas diferentes, organizar secuencias de acciones y responder a las iniciativas de sus compañeros. Estas condiciones pueden favorecer la identificación y expresión de emociones, así como la capacidad de modificar una respuesta para mantener la continuidad de la actividad. Es así como se considera que juego simbólico en el salón de clases no solo cumple una función recreativa, sino que proporciona un escenario para ensayar formas de comportamiento social y emocional dentro de un contexto relativamente seguro.

Los juegos con reglas pueden generar oportunidades para desarrollar control inhibitorio, espera, tolerancia a la frustración y aceptación de límites. La necesidad de respetar turnos, seguir instrucciones y aceptar resultados que no coinciden con las expectativas individuales obliga a los niños a regular progresivamente sus respuestas. Sin embargo, el grado de exigencia debe corresponder con las características evolutivas de los participantes. Las actividades excesivamente complejas o competitivas pueden generar frustración sin proporcionar suficientes oportunidades de acompañamiento, mientras que los juegos adecuadamente estructurados pueden convertir las dificultades en oportunidades de aprendizaje emocional.

Las experiencias de dramatización y juego de roles ofrecen, a su vez, posibilidades para trabajar directamente con emociones y perspectivas sociales. Representar situaciones de alegría, tristeza, miedo, enojo o conflicto permite que los niños reconozcan estados emocionales en sí mismos y en otros, mientras que la interacción con diferentes personajes puede contribuir a ampliar su comprensión de las respuestas posibles ante determinadas circunstancias. Una revisión sistemática publicada en 2025 sobre formas de juego no terapéutico encontró evidencia favorable para modalidades como el juego de ficción, los juegos con reglas, el juego digital y el juego al aire libre en relación con dimensiones emocionales y de bienestar en niños de tres a siete años, aunque los autores también señalan la heterogeneidad de la evidencia disponible (Veraksa et al., 2025).

Otro componente relevante corresponde a la actividad física y el movimiento. Las

experiencias que incorporan movimiento, coordinación corporal y reglas pueden proporcionar oportunidades para controlar impulsos y ajustar la conducta a determinadas consignas. La revisión de Muir et al. (2023) identificó precisamente la actividad física como uno de los enfoques con evidencia relativamente consistente para favorecer la autorregulación y las funciones ejecutivas en edad preescolar. Esto resulta pertinente para la educación inicial porque permite integrar la regulación emocional con experiencias corporales, evitando una aproximación exclusivamente verbal a las emociones.

La mediación del docente aparece como un elemento transversal en estos enfoques. El adulto puede ayudar al niño a identificar lo que siente, nombrar las emociones, anticipar consecuencias, buscar alternativas y reflexionar sobre lo ocurrido después de una situación de conflicto. La autorregulación no se desarrolla únicamente mediante la repetición de reglas; requiere experiencias acompañadas en las que los niños tengan oportunidades de practicar progresivamente estrategias de regulación. La evidencia sobre intervenciones preescolares muestra que las características de quienes implementan las actividades y la fidelidad con que estas se desarrollan constituyen factores importantes para explicar diferencias en los resultados (Muir et al., 2023).

Esta consideración adquiere particular importancia en contextos educativos donde pueden existir diferentes niveles de desarrollo emocional dentro de un mismo grupo. La función docente consiste no sólo en controlar conductas disruptivas, sino en transformar las situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje. Un conflicto entre compañeros puede convertirse en una experiencia para identificar emociones, escuchar al otro, esperar, negociar y buscar soluciones. Del mismo modo por ejemplo una actividad en la que un niño experimenta frustración puede utilizarse para acompañar la identificación de la emoción y explorar alternativas de respuesta. Desde esta perspectiva, la regulación emocional se desarrolla tanto mediante actividades planificadas como a través de las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula.

En nuestro país el Ecuador este tema adquiere especial relevancia debido a las orientaciones actuales de la política curricular. El Ministerio de Educación plantea una concepción integral del desarrollo infantil que articula dimensiones cognitivas, socio afectivas, lingüísticas y físico-motoras, y reconoce a los niños como actores centrales del proceso educativo. Las orientaciones para Educación Inicial enfatizan la necesidad de generar ambientes ricos, afectivos y diversos, adaptados a las características y necesidades de los niños. El currículo priorizado vigente incorpora las habilidades socioemocionales entre las dimensiones

consideradas estratégicas para el desarrollo durante la primera infancia.

Esta orientación curricular proporciona un marco favorable para el uso pedagógico del juego como estrategia de desarrollo socioemocional. No obstante, existe una diferencia importante entre reconocer el valor del juego y utilizarlo de manera intencional para fortalecer la autorregulación emocional. El primero corresponde a una concepción general del juego como componente de la infancia; el segundo requiere identificar objetivos, seleccionar actividades apropiadas, observar las respuestas infantiles y acompañar los procesos de regulación. En consecuencia, la formación docente resulta determinante para transformar las experiencias lúdicas cotidianas en oportunidades sistemáticas de aprendizaje emocional.

La literatura disponible también muestra que todavía existen dificultades para establecer conclusiones uniformes sobre la eficacia de las diferentes intervenciones. Las investigaciones utilizan definiciones y medidas diversas de autorregulación, combinan componentes emocionales, conductuales y ejecutivos y emplean estrategias con diferentes niveles de estructuración. Esta heterogeneidad ya había sido identificada por Rademacher y Koglin (2019), quienes señalaron diferencias importantes entre los conceptos y procedimientos de medición utilizados en las investigaciones sobre autorregulación preescolar. Estudios posteriores continúan señalando problemas de solapamiento conceptual y metodológico entre variables como autorregulación emocional, control conductual y funciones ejecutivas (Muir et al., 2023).

De esta manera peculiar en el estudio resulta necesario analizar las estrategias lúdicas no únicamente desde la perspectiva de si producen o no resultados favorables, sino considerando qué tipo de juego se utiliza, qué dimensión de la autorregulación se pretende fortalecer, cómo interviene el docente y bajo qué condiciones se implementa. Esta aproximación permite reconocer que el juego constituye un medio pedagógico flexible cuyo potencial depende de su diseño y de la calidad de las interacciones que genera. Asimismo, permite evitar la incorporación indiscriminada de actividades lúdicas que pueden resultar atractivas para los niños, pero que no necesariamente están vinculadas con objetivos explícitos de desarrollo emocional.

Se identifica así un vacío relevante para el ámbito ecuatoriano. Aunque existe literatura internacional creciente sobre autorregulación infantil, intervenciones lúdicas y desarrollo socioemocional, resulta necesario integrar esta evidencia desde una perspectiva específicamente educativa y contextualizada a las características de la Educación Inicial en Ecuador. La revisión de los enfoques disponibles puede contribuir a identificar cuáles

estrategias presentan mayor respaldo, qué componentes aparecen asociados con mejores resultados y qué condiciones deberían considerarse para su implementación en los centros educativos del país.

A partir de esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo analizar las principales estrategias lúdicas identificadas en la literatura científica para fortalecer la autorregulación emocional en niños de Educación Inicial, examinando sus características, aportes pedagógicos y posibilidades de contextualización en el Ecuador. Para ello, se desarrolla una revisión sistemática de literatura siguiendo las orientaciones de PRISMA 2020, con el propósito de organizar críticamente la evidencia disponible y establecer relaciones entre las características de las experiencias lúdicas, la mediación pedagógica y el desarrollo de capacidades relacionadas con la regulación emocional. El estudio busca aportar una síntesis útil para docentes, investigadores y responsables de la formación educativa, contribuyendo al diseño de experiencias lúdicas que favorezcan un desarrollo socioemocional integral durante los primeros años de escolarización.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de literatura con enfoque cualitativo y alcance analítico, orientada a examinar la evidencia disponible sobre el uso de estrategias lúdicas para favorecer la autorregulación emocional durante la educación inicial. Este diseño permitió integrar investigaciones con diferentes aproximaciones metodológicas y observar no solamente si determinadas actividades producían resultados favorables, sino también qué características tenían las experiencias propuestas, qué dimensiones de la autorregulación abordaban y qué papel desempeñaba la mediación de los adultos. El proceso de revisión se estructuró de acuerdo con las recomendaciones de PRISMA 2020, con el propósito de garantizar transparencia en la identificación, selección y síntesis de los estudios (Page et al., 2021).

La búsqueda se concentró en investigaciones relacionadas con niños en edad preescolar o correspondientes a la etapa de educación inicial, considerando principalmente el intervalo comprendido entre los tres y seis años. El fenómeno de interés fue la autorregulación emocional y, de manera complementaria, aquellos procesos estrechamente vinculados con ella, como el control de impulsos, la regulación conductual, el reconocimiento y manejo de emociones, la tolerancia a la frustración, las funciones ejecutivas y las habilidades socioemocionales. Esta delimitación permitió incorporar investigaciones en las que la autorregulación aparecía como resultado principal o como una dimensión integrada dentro de intervenciones de desarrollo

socioemocional.

La búsqueda bibliográfica se realizó mediante combinaciones de descriptores en español e inglés. Entre los principales términos empleados se incluyeron *emotional self-regulation*, *self-regulation*, *emotion regulation*, *early childhood education*, *preschool*, *early childhood*, *play-based learning*, *play intervention*, *symbolic play*, *pretend play*, *role play*, *cooperative play*, *physical play* y sus equivalentes en español. Los términos fueron combinados mediante los operadores booleanos AND y OR, buscando recuperar investigaciones que relacionaran las experiencias lúdicas con el desarrollo de capacidades de regulación emocional durante la primera infancia. Se priorizaron publicaciones correspondientes al periodo 2020–2026, aunque se conservaron algunos trabajos anteriores cuando resultaban necesarios para fundamentar conceptos, enfoques teóricos o procedimientos metodológicos.

Las fuentes consultadas correspondieron principalmente a Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis, Sage, SciELO y Redalyc, complementadas con documentos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador. La selección respondió a la necesidad de combinar bases de datos multidisciplinarias y especializadas en educación, psicología y desarrollo infantil. Para el análisis del contexto nacional se consideraron particularmente los documentos curriculares ecuatorianos relacionados con Educación Inicial y desarrollo socioemocional, debido a que permiten establecer posteriormente un diálogo entre la evidencia científica y las orientaciones pedagógicas vigentes en el país.

Se consideraron como criterios de inclusión los estudios publicados en revistas científicas o fuentes académicas reconocidas que: abordaran población infantil correspondiente a educación inicial o primera infancia; analizaran directa o indirectamente procesos de autorregulación emocional; incorporaran el juego o alguna modalidad de experiencia lúdica como estrategia, intervención o contexto pedagógico; presentaran información suficiente sobre sus participantes y procedimientos; y estuvieran disponibles en español o inglés. Se excluyeron investigaciones centradas exclusivamente en adolescentes, población adulta o etapas escolares posteriores; estudios estrictamente clínicos o terapéuticos sin relación con el ámbito educativo; publicaciones de carácter exclusivamente teórico sin análisis de evidencia; documentos duplicados; y trabajos en los que el juego apareciera únicamente como actividad secundaria sin relación con los procesos de autorregulación estudiados.

El proceso de selección se desarrolló progresivamente. Primero se identificaron los registros obtenidos mediante las diferentes ecuaciones de búsqueda y se eliminaron los

documentos duplicados. Posteriormente se realizó una revisión de títulos y resúmenes para descartar aquellos estudios que no guardaban relación directa con el objetivo de la investigación. Los artículos potencialmente pertinentes fueron examinados posteriormente mediante la lectura del texto completo, etapa en la que se aplicaron nuevamente los criterios de inclusión y exclusión. Estos debidos estudios que cumplieron las condiciones establecidas fueron incorporados a la síntesis cualitativa. La secuencia siguió las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión contempladas por PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Para valorar la calidad metodológica de las investigaciones seleccionadas se utilizaron las herramientas de evaluación crítica del Joanna Briggs Institute (JBI), atendiendo al diseño particular de cada estudio. Esta evaluación permitió considerar aspectos relacionados con la selección de participantes, la claridad de los procedimientos, la medición de los resultados, la consistencia de los análisis y las posibles fuentes de sesgo. La utilización de instrumentos diferenciados resulta especialmente importante en una revisión como la presente, debido a la coexistencia de investigaciones experimentales, cuasiexperimentales, observacionales y cualitativas, cuyos criterios de rigor no pueden evaluarse exactamente de la misma manera.

Una vez completada esta fase, la información relevante de cada investigación fue organizada en una matriz de análisis que consideró el año de publicación, país, características de la población, modalidad de juego, duración o estructura de la intervención, dimensión de la autorregulación abordada, participación del docente o adulto mediador y principales resultados. Esta organización permitió observar patrones entre investigaciones que, aunque utilizaban actividades diferentes, compartían determinados principios pedagógicos. Con este particular en cuestión se prestó atención a la presencia de oportunidades para tomar decisiones, esperar turnos, resolver conflictos, reconocer emociones, seguir reglas y afrontar situaciones de frustración.

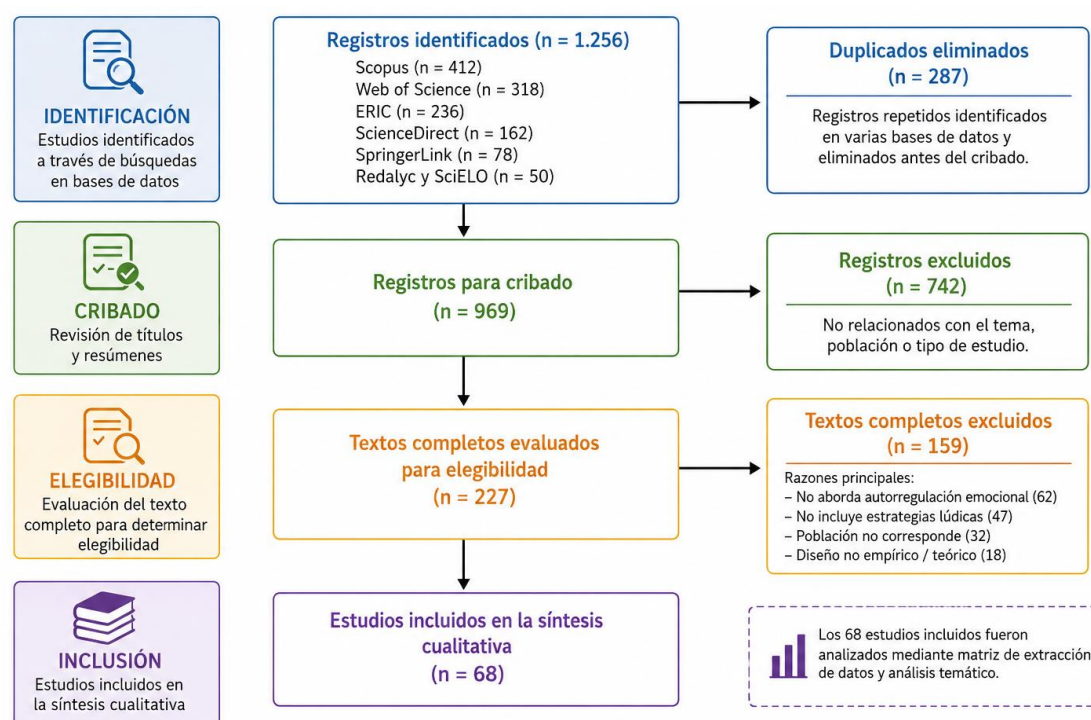
La síntesis se realizó mediante análisis temático. Los estudios fueron agrupados inicialmente de acuerdo con las características de las estrategias lúdicas y posteriormente se identificaron los resultados que aparecían con mayor frecuencia. De este proceso surgieron categorías relacionadas con juego simbólico y de roles, juegos con reglas, actividades cooperativas, juego motriz, narración y dramatización, y experiencias lúdicas mediadas por el docente. La clasificación no se utilizó para establecer una jerarquía rígida entre estrategias, sino para comprender cómo diferentes formas de juego pueden ofrecer oportunidades distintas para practicar habilidades relacionadas con la regulación emocional.

Un aspecto que recibió especial atención durante el análisis fue la diferencia entre jugar

y utilizar el juego con una intención pedagógica. La literatura muestra que una actividad puede ser agradable y generar participación sin que necesariamente produce cambios apreciables en la autorregulación. Se ha examinado la presencia de elementos como acompañamiento adulto, retroalimentación, desafío adecuado a la edad, autonomía infantil y posibilidad de repetir o practicar determinadas habilidades. Esta distinción resulta importante porque permite interpretar los resultados desde las condiciones en que se desarrollan las experiencias y no solamente desde el nombre de la estrategia utilizada.

Todos estos hallazgos fueron contrastados con el contexto ecuatoriano mediante la revisión de las orientaciones curriculares nacionales. El propósito de este contraste no fue asumir que una estrategia desarrollada en otro país puede trasladarse directamente al aula ecuatoriana, sino identificar aquellos principios pedagógicos que pueden dialogar con las características y necesidades de la Educación Inicial del país. La revisión permitió pasar de la identificación de actividades concretas hacia una comprensión más amplia de las condiciones que pueden hacer del juego una experiencia favorable para el desarrollo de la autorregulación emocional.

Figura 1. Proceso metodológico de la revisión sistemática de literatura



Fuente: Elaboración propia con base en las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

El procedimiento llevado a cabo permitió organizar una literatura diversa sin reducir el análisis a la simple identificación de actividades lúdicas. La revisión se orientó, más bien, a

comprender cómo y bajo qué condiciones el juego puede convertirse en una experiencia capaz de acompañar el desarrollo de la autorregulación emocional, cuestión que resulta especialmente pertinente en una etapa educativa en la que buena parte de los aprendizajes ocurre precisamente mientras los niños juegan, interactúan y aprenden a desenvolverse con los demás.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La revisión permitió identificar una tendencia consistente hacia el uso del juego como contexto para desarrollar procesos de autorregulación durante la educación inicial. Los estudios no presentan el juego como una estrategia única y homogénea, sino como un conjunto de experiencias que pueden adquirir diferentes niveles de estructura y mediación. Entre las modalidades con mayor presencia aparecen el juego mediado o semiestructurado, el juego simbólico, los juegos con reglas, las actividades motrices y las experiencias lúdicas orientadas a reconocer y expresar emociones. Esta diversidad resulta coherente con la revisión de Muir et al. (2023), que identificó 85 estudios sobre intervenciones dirigidas a la autorregulación o las funciones ejecutivas en educación preescolar y encontró evidencia relativamente más consistente para enfoques como el juego mediado y la actividad física. En particular, dentro de los estudios relacionados con juego, los autores identificaron 19 investigaciones que involucraron a 1.936 participantes.

Tabla 1. Principales estrategias lúdicas identificadas en la literatura

Estrategia lúdica	Características principales	Procesos de autorregulación relacionados	Mediación requerida
Juego simbólico y de roles	Representación de situaciones y personajes	Reconocimiento emocional, control conductual y toma de perspectiva	Alta
Juegos con reglas	Turnos, normas y resolución de situaciones	Control inhibitorio, espera y tolerancia a la frustración	Moderada-alta
Juego cooperativo	Actividades compartidas y resolución conjunta	Regulación emocional e interacción social	Moderada
Juegos motrices	Movimiento, coordinación y consignas	Control de impulsos y regulación conductual	Moderada

Narración y dramatización	Historias, personajes y representación emocional	Identificación y expresión de emociones	Alta
Juego digital	Actividades interactivas mediante dispositivos	Regulación emocional y atención	Variable

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de literatura.

El juego mediado aparece como una de las modalidades con mayor respaldo. Muir et al. (2023) encontraron que las intervenciones de juego mediado o semiestructurado podían incorporar enseñanza directa de habilidades de autorregulación y funciones ejecutivas mediante juegos e historias. Se ha señalado que las intervenciones más eficaces tendían a compartir determinadas características, entre ellas la presencia de desafío cognitivo, movimiento, adecuada preparación del interventor, fidelidad en la implementación y una dosis suficiente de intervención. Esto permite comprender que el resultado pedagógico no depende simplemente de “jugar”, sino de la manera en que la experiencia se organiza para que el niño tenga que controlar respuestas, tomar decisiones y adaptarse a determinadas condiciones.

El juego simbólico y de ficción presenta también resultados particularmente interesantes. Una revisión sistemática de 2025 analizó 33 artículos seleccionados de 9.639 registros relacionados con formas de juego no terapéutico en niños de tres a siete años. Los autores encontraron evidencia favorable para el juego de ficción, los juegos con reglas, el juego digital y el juego al aire libre en relación con el desarrollo emocional, la resiliencia y diferentes indicadores de bienestar. Dentro de las modalidades examinadas, el juego de ficción presentó un potencial especialmente amplio debido a la diversidad de mecanismos que pone en funcionamiento (Veraksa et al., 2025).

Este hallazgo resulta relevante porque el juego simbólico permite que los niños representen situaciones que pueden resultar difíciles de abordar directamente. Al asumir el papel de un personaje, pueden expresar miedo, enojo, alegría o tristeza, reproducir conflictos cotidianos y ensayar distintas formas de resolverlos. La regulación emocional aparece así integrada dentro de una experiencia de representación y no como un ejercicio aislado de identificación de emociones. El niño puede, por ejemplo, representar a un personaje que debe esperar, compartir, perder un juego o resolver un desacuerdo, y posteriormente conversar sobre lo ocurrido. La actividad lúdica se convierte entonces en un espacio de ensayo de respuestas emocionales y sociales.

Los juegos con reglas constituyen otra estrategia recurrente. Su principal aporte está

relacionado con la necesidad de ajustar la conducta a normas previamente establecidas. Esperar un turno, aceptar que otro jugador gane, detener una acción ante una señal o modificar una estrategia exige controlar respuestas inmediatas y mantener una conducta orientada hacia una meta. La revisión de Veraksa et al. (2025) identificó precisamente los juegos con reglas entre las modalidades de juego con resultados favorables en dimensiones relacionadas con el desarrollo emocional.

Los juegos con reglas también muestran la importancia de adecuar la dificultad a la edad y características de los niños. Una actividad excesivamente competitiva puede generar frustración sin proporcionar suficientes herramientas para manejarla, mientras que un juego progresivo permite practicar la espera, la aceptación de resultados y la búsqueda de alternativas. De esta manera el papel del docente consiste en acompañar la experiencia sin resolver inmediatamente las dificultades que aparecen. La frustración moderada, cuando se encuentra dentro de un ambiente seguro, puede convertirse precisamente en una oportunidad para desarrollar estrategias de regulación.

La actividad motriz constituye otra línea de interés. El movimiento, los juegos de coordinación y las actividades que combinan instrucciones con desplazamiento permiten trabajar simultáneamente control corporal, atención y regulación conductual. Muir et al. (2023) encontraron evidencia relativamente consistente para las intervenciones basadas en actividad física dentro del conjunto de enfoques dirigidos a la autorregulación y las funciones ejecutivas. Esta tendencia recibe respaldo adicional de una revisión y metaanálisis publicada en 2026 sobre intervenciones de actividad física en preescolares, cuyo propósito fue analizar específicamente sus efectos sobre diferentes dominios de la autorregulación, incluida la dimensión emocional y conductual (Lim et al., 2026).

La narración y dramatización aparecen como estrategias que permiten trabajar la regulación emocional desde la representación de situaciones sociales. Los cuentos pueden presentar conflictos, emociones y formas alternativas de afrontamiento, mientras que la dramatización permite trasladar estos contenidos a una experiencia participativa. Su potencial aumenta cuando el docente no se limita a narrar la historia, sino que pregunta qué siente el personaje, por qué reaccionó de determinada manera o qué podría hacer de otra forma. Se ha llegado a la consideración importantísima que la narración se transforma en una oportunidad para desarrollar lenguaje emocional y reflexión sobre la conducta.

Tabla 2. Síntesis de los principales hallazgos según estrategia lúdica

Estrategia	Hallazgo principal	Aporte a la autorregulación	Condición relevante
Juego mediado	Presenta evidencia relativamente consistente	Control conductual y funciones ejecutivas	Mediación y estructura
Juego simbólico	Amplio potencial para trabajar emociones y situaciones sociales	Expresión, reconocimiento y regulación emocional	Libertad dentro de una situación orientada
Juegos con reglas	Favorecen la práctica del control de respuestas	Espera, inhibición y tolerancia a la frustración	Reglas adecuadas a la edad
Juego cooperativo	Genera situaciones de negociación e interacción	Regulación emocional y social	Participación compartida
Actividad motriz	Relacionada con autorregulación y funciones ejecutivas	Control corporal y conductual	Movimiento y desafío
Narración y dramatización	Facilitan representación de situaciones emocionales	Reconocimiento y expresión emocional	Preguntas y acompañamiento docente
Juego digital	Presenta resultados prometedores, pero heterogéneos	Atención y regulación emocional	Uso pedagógico y supervisión

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de literatura.

Un elemento transversal identificado en los estudios es la autonomía infantil. Day et al. (2022), al revisar intervenciones de autorregulación en población preescolar, encontraron que las intervenciones más eficaces tendían a diferenciarse de las menos eficaces por la forma en que favorecían la competencia mediante estímulo y retroalimentación y por las oportunidades proporcionadas para que los niños ejercieran autonomía. Este resultado tiene una consecuencia pedagógica importante: si el adulto controla completamente el desarrollo del juego, reduce las oportunidades para que el niño tome decisiones y practique mecanismos propios de regulación.

La mediación adulta no debe confundirse con control permanente. El docente puede establecer el marco de la actividad, explicar las reglas y acompañar las dificultades, pero dejar

espacios para que los niños decidan, negocien y encuentren soluciones. Esta combinación entre estructura y autonomía aparece como una característica relevante de las experiencias con mejores posibilidades de favorecer la autorregulación.

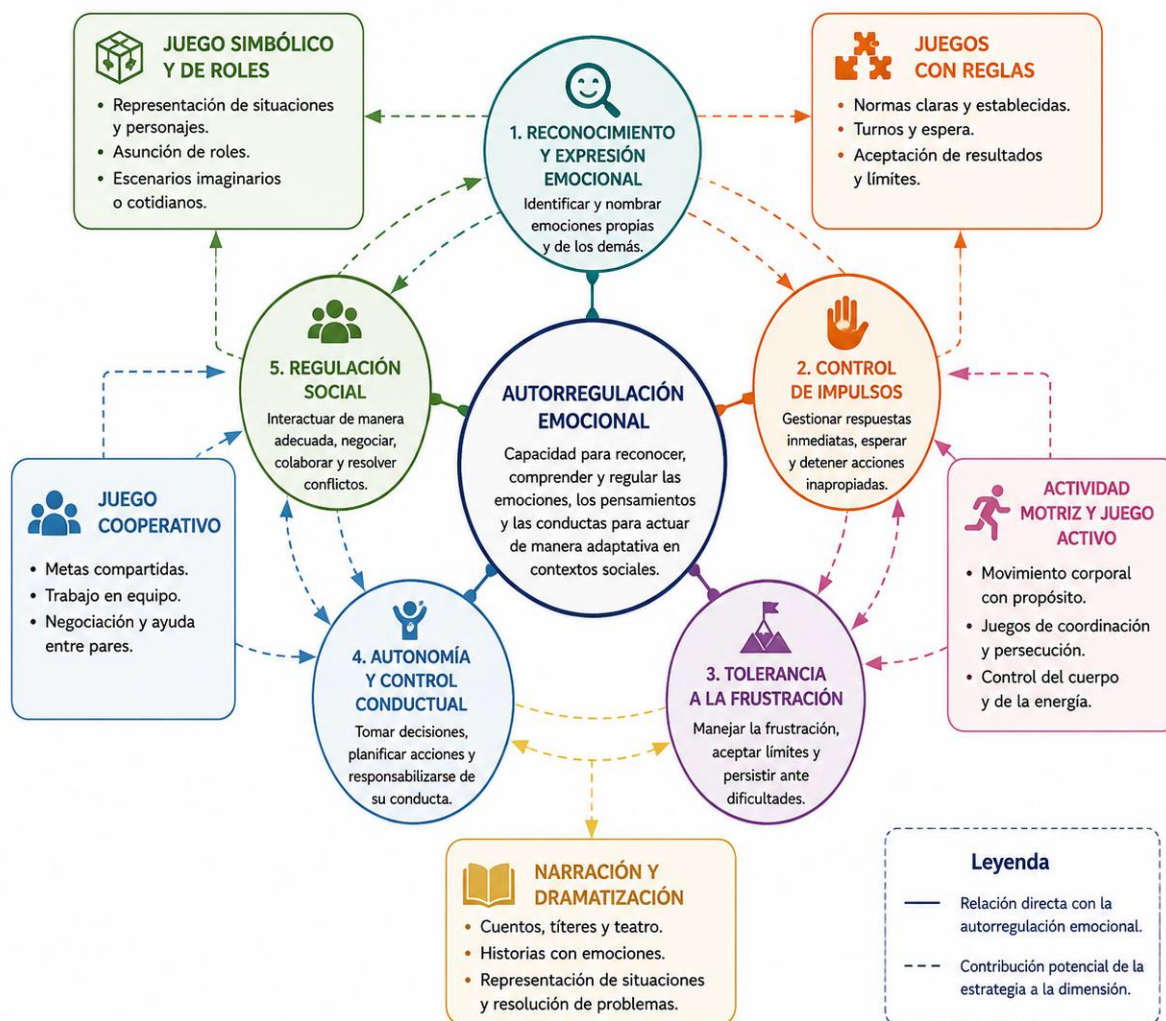
Otro hallazgo importante corresponde a la relación entre juego y desarrollo emocional. La revisión de Veraksa et al. (2025) encontró que las modalidades de juego no terapéutico pueden contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional y a la reducción de determinadas manifestaciones emocionales negativas, aunque los autores advierten que la evidencia presenta heterogeneidad y que no todas las modalidades producen necesariamente los mismos resultados. Esto permite sostener una interpretación prudente: el juego constituye un contexto favorable para practicar la regulación emocional, pero sus efectos dependen de las características de la experiencia y de las condiciones en las que se desarrolla.

En el Ecuador toda la evidencia recogida de manera bibliográfica encuentra correspondencia con la orientación curricular que reconoce el juego y las interacciones cotidianas como oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales. El interés no debería centrarse, por tanto, en incorporar actividades lúdicas adicionales al currículo, sino en revisar la manera en que las experiencias que ya forman parte de la jornada educativa pueden aprovecharse para trabajar emociones, convivencia y autonomía. El juego libre, los momentos de transición, las actividades grupales y los conflictos cotidianos pueden convertirse en espacios de aprendizaje emocional cuando existe una mediación docente sensible y deliberada.

La síntesis de los resultados permite observar que las estrategias lúdicas comparten un mecanismo central: proporcionan al niño oportunidades repetidas para experimentar una situación emocional, responder ante ella y ajustar su conducta dentro de un contexto social relativamente seguro. El juego simbólico permite representar; los juegos con reglas obligan a esperar y controlar impulsos; el juego cooperativo exige negociar; las actividades motrices requieren ajustar respuestas corporales; y la dramatización permite explorar emociones desde diferentes perspectivas.

Los resultados no apuntan hacia una estrategia única que pueda considerarse superior en todos los contextos. La evidencia favorece más bien un repertorio articulado de experiencias lúdicas, cuya selección debería responder a la edad, las necesidades del grupo, el tipo de autorregulación que se pretende fortalecer y el nivel de autonomía que se desea promover.

Figura 2. Relación entre estrategias lúdicas y dimensiones de la autorregulación emocional



Fuente: Elaboración propia con base en la revisión sistemática.

Toda la evidencia revisada permite afirmar que las estrategias lúdicas poseen un potencial significativo para fortalecer la autorregulación emocional durante la educación inicial, pero dicho potencial no depende únicamente de la naturaleza de la actividad. La estructura, la frecuencia, el desafío, la autonomía infantil y la calidad de la mediación adulta aparecen como condiciones decisivas. Este hallazgo resulta particularmente importante para el contexto ecuatoriano, donde el juego ocupa un lugar central en las experiencias de aprendizaje de la primera infancia y puede constituir, más que un recurso complementario, uno de los principales escenarios para aprender a reconocer, expresar y regular las emociones.

Los resultados de la revisión permiten sostener que el juego constituye un contexto especialmente favorable para el desarrollo de la autorregulación emocional durante la educación inicial, siempre que las experiencias lúdicas incorporen una intención pedagógica clara. Las estrategias identificadas —juego simbólico, juegos con reglas, actividades cooperativas, movimiento y dramatización— generan situaciones en las que los niños necesitan

esperar, controlar impulsos, resolver desacuerdos, afrontar la frustración y ajustar su comportamiento. Esta tendencia coincide con Muir et al. (2023), quienes, al analizar 85 estudios sobre intervenciones dirigidas a la autorregulación y las funciones ejecutivas en población preescolar, encontraron evidencia particularmente favorable para el juego mediado y la actividad física.

Un aspecto fundamental es que no todo juego produce necesariamente los mismos resultados. La evidencia muestra que factores como la estructura de las actividades, la frecuencia, el desafío planteado, la preparación del docente y la fidelidad de implementación pueden modificar considerablemente sus efectos (Muir et al., 2023). Incorporar actividades lúdicas al aula no garantiza por sí mismo un fortalecimiento de la autorregulación. El valor pedagógico aparece cuando el juego ofrece oportunidades concretas para que los niños practiquen determinadas respuestas y reciban acompañamiento para avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía.

Esta relación entre juego y autonomía resulta especialmente importante. Day et al. (2022) encontraron que las intervenciones de autorregulación con mejores resultados tendían a proporcionar oportunidades para desarrollar la competencia y ejercer cierto grado de autonomía. En el aula, esto significa que el docente debe establecer condiciones seguras y reglas comprensibles, pero permitir que los niños tomen decisiones, resuelvan pequeños conflictos y encuentren alternativas frente a las dificultades. La mediación adulta, por tanto, no debería convertirse en un control permanente de la actividad, sino en un acompañamiento que disminuya progresivamente a medida que el niño desarrolla mayores recursos de regulación.

El juego simbólico ofrece posibilidades particularmente interesantes porque permite representar situaciones sociales y emocionales dentro de un contexto imaginario. Al asumir personajes, recrear conflictos o modificar el desarrollo de una historia, los niños pueden explorar diferentes formas de expresar y manejar emociones. Veraksa et al. (2025) encontraron evidencia favorable para distintas modalidades de juego, entre ellas el juego de ficción y los juegos con reglas, en relación con dimensiones emocionales y de bienestar infantil. Los autores también advierten sobre la heterogeneidad de la evidencia, por lo que sus resultados deben interpretarse sin asumir que todas las modalidades lúdicas producen efectos equivalentes.

Los juegos con reglas y las actividades cooperativas presentan un mecanismo diferente pero complementario. Esperar turnos, aceptar resultados, respetar normas y negociar con otros obliga a los niños a controlar respuestas inmediatas y adaptarse a determinadas condiciones. Incluso la frustración puede convertirse en una experiencia formativa cuando ocurre dentro de

un ambiente seguro y cuenta con acompañamiento docente. El objetivo de la educación emocional no debería ser evitar cualquier experiencia negativa, sino ayudar progresivamente a los niños a reconocer lo que sienten y encontrar formas adecuadas de responder ante esas situaciones.

La mediación docente aparece, por ello, como un componente transversal. El educador puede anticipar situaciones, ayudar a identificar emociones, modelar respuestas, formular preguntas y acompañar la resolución de conflictos. La autorregulación no se desarrolla únicamente mediante explicaciones sobre las emociones, sino mediante experiencias repetidas en las que el niño tiene la oportunidad de poner en práctica diferentes formas de responder. Esta perspectiva coincide con Nilfyr y Ewe (2025), quienes destacan la importancia de las relaciones y de los contextos educativos en el desarrollo de la autorregulación emocional durante la etapa preescolar.

En el contexto educativo ecuatoriano estos hallazgos encuentran correspondencia con las orientaciones curriculares nacionales, que incorporan las habilidades socioemocionales dentro de una concepción integral de la Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2025). En este contexto, el juego puede aprovecharse no como una actividad adicional al currículo, sino como un espacio cotidiano para trabajar autonomía, convivencia, expresión emocional y resolución de conflictos. Juegos de movimiento, cuentos, dramatizaciones, actividades cooperativas y situaciones espontáneas del aula pueden adquirir una intención socioemocional más definida sin perder su carácter lúdico.

La revisión también permite identificar una limitación importante: existe una considerable diversidad en las definiciones e instrumentos utilizados para estudiar la autorregulación. Algunas investigaciones la relacionan principalmente con la regulación emocional, mientras que otras incorporan componentes conductuales o funciones ejecutivas. Esta heterogeneidad dificulta comparar directamente los resultados y establecer una jerarquía definitiva entre estrategias. Una parte significativa de la evidencia procede de contextos distintos al ecuatoriano, por lo que su aplicación debe considerar las particularidades culturales y educativas del país.

La evidencia incorporada en esta investigación bibliográfica no permite afirmar que exista una estrategia lúdica universalmente superior. Lo que emerge con mayor claridad es la importancia de crear ambientes donde los niños puedan practicar repetidamente la regulación emocional mediante experiencias significativas, acompañadas y progresivamente autónomas. Para la Educación Inicial ecuatoriana, esto supone fortalecer la formación docente para

aprovechar el juego como espacio de aprendizaje emocional y desarrollar investigaciones locales que comparen estrategias, evalúen sus efectos y determinen qué condiciones favorecen resultados sostenibles.

Todas estas estrategias lúdicas abordadas en el documento presentan un potencial significativo para fortalecer la autorregulación emocional, pero su eficacia depende menos del recurso utilizado que de la calidad de la experiencia que se construye alrededor de él. El juego simbólico, las reglas, el movimiento, la cooperación y la dramatización adquieren mayor valor cuando permiten al niño experimentar emociones, tomar decisiones, interactuar con otros y aprender progresivamente a manejar sus propias respuestas.

CONCLUSIONES

La revisión realizada permite concluir que las estrategias lúdicas constituyen una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer la autorregulación emocional durante la Educación Inicial. El juego crea situaciones en las que niñas y niños pueden reconocer y expresar emociones, esperar, controlar impulsos, afrontar pequeñas frustraciones, tomar decisiones y relacionarse con sus pares. Su valor no se limita a la dimensión recreativa, sino que se encuentra en las oportunidades de práctica emocional que ofrece dentro de experiencias significativas y cercanas a las características propias de la primera infancia.

Entre las estrategias identificadas, el juego simbólico, los juegos con reglas, las actividades cooperativas, el movimiento y la dramatización presentan posibilidades diferenciadas para trabajar componentes de la autorregulación. Esta evidencia revisada no permite establecer una estrategia universalmente superior. Los resultados dependen de factores como la estructura de la actividad, su frecuencia, el nivel de desafío, las características de los niños y las condiciones en las que se desarrolla. Por ello resulta más pertinente construir un repertorio diversificado de experiencias lúdicas que seleccionar una única metodología.

La mediación docente constituye uno de los principales elementos que condicionan el aprovechamiento educativo del juego. Acompañar una experiencia lúdica implica ayudar a los niños a reconocer lo que sienten, anticipar situaciones, respetar reglas, resolver conflictos y buscar alternativas frente a la frustración, pero también ofrecer espacios suficientes para que puedan tomar decisiones por sí mismos. La autorregulación se desarrolla progresivamente y requiere pasar de un control inicialmente acompañado por el adulto hacia mayores niveles de autonomía infantil.

En el Ecuador los hallazgos resultan especialmente pertinentes debido a que las orientaciones curriculares para Educación Inicial incorporan el desarrollo socioemocional como

parte de la formación integral y reconocen el valor del juego y de las interacciones cotidianas. Esto ofrece condiciones favorables para integrar el trabajo de autorregulación dentro de las experiencias habituales del aula, evitando convertirlo en un conjunto de actividades aisladas. El reto consiste en fortalecer la intencionalidad con la que los docentes utilizan juegos, cuentos, dramatizaciones, actividades motrices y experiencias cooperativas.

Es así como finalmente se identificó la necesidad de ampliar la investigación ecuatoriana mediante estudios que permitan comparar estrategias lúdicas, utilizar instrumentos consistentes y realizar seguimientos a mediano y largo plazo. También resulta pertinente profundizar en la relación entre las experiencias escolares y familiares, así como en las particularidades culturales de los distintos contextos educativos del país. Fortalecer la autorregulación emocional desde el juego supone no solamente incorporar nuevas actividades, sino construir ambientes educativos en los que los niños puedan sentir, expresarse, equivocarse, resolver, interactuar y volver a intentarlo, desarrollando progresivamente recursos para afrontar las situaciones propias de la vida escolar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carpio Campuzano, D. N., Nacipucha Guaycha, L. K., & Irrazabal Bohorquez, A. T. (2025). El juego como instrumento en la autorregulación emocional. *Polo del Conocimiento*.
- Castellanos-Páez, V., González Gamboa, D., & Vargas, M. J. (2025). Programas de intervención en habilidades emocionales en preescolares: Una revisión sistemática. *Contextos Educativos. Revista de Educación*.
- Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122–137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- Day, N. E., Paas, F., Kervin, L., & Howard, S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2454. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042454>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

DOI:[10.1146/annurev-psych-113011-143750](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750)

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., & Williams, K. E. (2021). Executive function and self-regulation: The role of early childhood education and care. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 1–13.
- Lim, B. C., et al. (2026). Effect of physical activity interventions on self-regulation in preschool children: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. <https://doi.org/10.1186/s12966-026-01960-7>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales: Nivel de Educación Inicial 3–5 años*. Ministerio de Educación.
- Miranda Borja, G. V., Macas Chunchu, S. G., Ramírez Motoche, N. de J., Fajardo Chicaiza, D. C., & Caballero Burgos, B. A. (2025). Aplicación de estrategias lúdicas basadas en neuroeducación para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en niños de Educación Inicial. *ASCE Magazine*. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1254.1275/2025>
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation in preschool children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1287–1301.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>

- Sánchez Freire, T. V., & Martínez Yacelga, A. del R. (2025). Juego de roles para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en Educación Inicial. *Revista Social Fronteriza*, 5(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)573](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)573)
- Veraksa, N., Plotnikova, V., & Rudnova, N. (2025). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3–7: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1475387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.