

**El juego simbólico como motor de autonomía y pensamiento creativo en estudiantes de  
primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna**

Mariluz Charris Maldonado

Asesor

Liliana Mileta Andrade Gallego

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

## Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Juan Maiguel de Osuna, trabajando con un grupo de ocho estudiantes de primer grado de primaria. El objetivo general fue potenciar la autonomía y el pensamiento creativo a través de la implementación del juego simbólico como mediación pedagógica durante el primer semestre del año 2026, utilizando un enfoque cualitativo y experimental en el que puso en juego el juego simbólico reconociendo sus efectos en la formación de la identidad y el carácter proactivo de los niños, al fortalecer su capacidad para reconocerse como sujetos capaces de tomar decisiones y liderar sus propios procesos. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la mediación basada en el juego simbólico logra romper con la dependencia hacia el docente, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación asertiva y una notable capacidad para proponer soluciones originales frente a retos cotidianos.

***Palabras clave:*** Juego, simbolismo, autonomía, creatividad, pedagogía.

### **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which allowed for reflection on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the Institución Educativa Distrital (IED) Juan Maiguel de Osuna, working with a group of eight first-grade elementary students. The general objective was to enhance autonomy and creative thinking through the implementation of symbolic play as a pedagogical mediation during the first semester of 2026, using a qualitative and experimental approach that put symbolic play into action, recognizing its effects on the formation of the children's identity and proactive character by strengthening their ability to recognize themselves as subjects capable of making decisions and leading their own processes. Based on this research exercise, it was concluded that mediation based on symbolic play successfully breaks the dependence on the teacher, allowing students to develop assertive communication skills and a remarkable ability to propose original solutions to everyday challenges.

***Keywords:*** Play, symbolism, autonomy, creativity, pedagogy.

## Tabla de contenido

Introducción.....	7
Caracterización.....	8
Planteamiento del Problema.....	11
Pregunta de Investigación.....	13
Objetivos.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia.....	15
Referentes Conceptuales.....	15
Referentes Teóricos.....	16
Referentes Técnicos.....	19
Referentes Legales.....	19
Referentes Éticos.....	19
Herramientas y Métodos.....	22
Enfoque y Tipo de Estudio.....	22
Unidad de Análisis.....	23
Técnicas para la Recolección de Datos.....	23
Categorías para el Análisis de Datos.....	23
Resultados.....	25
Acercamiento de la Población a la Variable.....	24
Experimentación.....	26
Identificación de Variaciones.....	27

Análisis y Discusión .....	29
Conclusiones y Recomendaciones.....	34
Referencias Bibliográficas.....	37
Apéndices.....	40

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	40
--	----

## Introducción

En el ámbito de la educación inicial, el juego ha dejado de ser interpretado únicamente como un espacio de descanso para consolidarse como el lenguaje natural a través del cual los niños descubren y dan sentido a su realidad. En una ciudad como Santa Marta, donde la vida cotidiana está profundamente ligada al entorno costero y a tradiciones comunitarias vibrantes como las del barrio Buenavista, la educación debe ser capaz de integrar estas vivencias para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. La importancia de este tema reside en que, al permitir que los estudiantes exploren su entorno mediante representaciones lúdicas, se promueve un desarrollo integral que respeta sus ritmos naturales y fortalece su curiosidad, elementos que son fundamentales para construir las bases de un pensamiento crítico y una personalidad segura desde los primeros años de escolaridad.

Sin embargo, a pesar de los avances pedagógicos, todavía persiste en muchas aulas un modelo de enseñanza tradicional que prioriza la obediencia estricta, el silencio y la repetición de contenidos teóricos. En la IED Juan Maiguel de Osuna, se observó que esta estructura vertical generaba en los niños de primer grado una marcada inseguridad y una constante necesidad de aprobación externa antes de realizar cualquier acción. Esta brecha entre las exigencias del currículo tradicional y la necesidad de movimiento y expresión propia de la infancia limita la capacidad de los menores para resolver conflictos de forma independiente o para utilizar su imaginación de manera divergente. Por lo tanto, se hizo necesario justificar una intervención que utilizara el juego simbólico como una herramienta para superar estas barreras, permitiendo que el aula se transformara en un espacio donde el niño deje de ser un espectador y se convierta en el protagonista de sus propias experiencias de aprendizaje.

Con el fin de atender esta necesidad, la presente investigación se planteó como objetivo general potenciar la autonomía y el pensamiento creativo a través de una mediación basada en el juego simbólico. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo con un tipo de estudio de corte experimental, enmarcado en la investigación-acción pedagógica, lo que permitió observar directamente las transformaciones en el grupo de ocho estudiantes de primer grado. El proceso de recolección de información se estructuró de manera sistemática mediante el uso de diarios de campo, registros fotográficos de las interacciones lúdicas y entrevistas basadas en pictogramas diseñadas para que los propios niños expresaran su percepción sobre sus avances. Este método permitió analizar cómo el ambiente de aprendizaje influye directamente en la disposición de los estudiantes para asumir retos y comunicarse con sus pares de forma horizontal y constructiva.

El hallazgo más importante de este estudio reside en la evidente transformación de la actitud y el papel que los estudiantes asumen frente a su propio aprendizaje, pasando de una postura de espera pasiva a una gestión activa y entusiasta de sus actividades. Esto se manifestó de forma clara en la experiencia denominada "El Puerto de mi Barrio", donde los niños no solo recrearon roles comerciales y sociales de su comunidad, sino que también demostraron una gran madurez al resolver problemas imprevistos, como la creación espontánea de sistemas de trueque ante la falta de materiales específicos. Este resultado invita a reflexionar sobre la necesidad de ceder mayor libertad a los estudiantes en el aula, y se anima al lector a revisar el texto completo para profundizar en cómo estas estrategias pueden fortalecer la identidad y la independencia de los niños en la educación primaria.

## Caracterización

La presente investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Juan Maiguel de Osuna, la cual se encuentra ubicada en el corazón del barrio Buenavista, en la ciudad de Santa Marta. Este sector se caracteriza por tener una vida comunitaria muy activa, con una economía basada principalmente en el comercio local y una identidad cultural que refleja las costumbres propias de la región Caribe. En el ámbito académico, la institución sigue un modelo de enseñanza formal que tiende a priorizar las lecciones teóricas y el cumplimiento de programas extensos, lo que reduce considerablemente las oportunidades para que los estudiantes participen en actividades prácticas o de movimiento. Aunque las aulas de clase cumplen con los requisitos mínimos de infraestructura, se enfrentan al reto de no contar con suficientes recursos tecnológicos o materiales didácticos modernos, lo que hace necesario buscar alternativas pedagógicas que motiven a los niños de una manera diferente a la tradicional.

El grupo seleccionado como unidad de análisis está compuesto por 8 estudiantes de primer grado de primaria, cuyas edades se encuentran en el rango de los 5 a los 7 años, todos vinculados legalmente a la jornada académica de la institución. Estos menores residen en el barrio Buenavista y en sectores vecinos, perteneciendo a familias de estratos socioeconómicos 2 y 3, donde los padres o acudientes suelen trabajar en actividades relacionadas con el turismo, los servicios generales o el comercio independiente. La formación que han recibido hasta el momento se ha basado en modelos de aprendizaje muy estructurados, donde el silencio, la obediencia y la memorización de contenidos son las reglas principales. A pesar de que los niños demuestran una gran vitalidad y curiosidad natural, han tenido pocas experiencias de aprendizaje cooperativo, por lo que el aula de clase se transformará en un espacio de práctica para introducir el juego simbólico como una estrategia que favorezca su crecimiento integral.

A partir de las observaciones iniciales realizadas en el aula, se identificó que el grupo de estudiantes presenta algunas dificultades en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento creativo. Debido a que están acostumbrados a un entorno escolar con normas muy rígidas, los niños suelen esperar instrucciones directas para cada paso que dan, lo que ha limitado su capacidad para proponer ideas, explorar materiales libremente o resolver conflictos sencillos de forma independiente. Se nota que la comunicación entre ellos es limitada cuando se trata de realizar tareas conjuntas, ya que el modelo de enseñanza vertical no suele fomentar el diálogo entre compañeros. Debido a esto, se considera urgente diseñar y aplicar experiencias de aprendizaje que promuevan la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, permitiendo que los niños dejen de ser simples receptores de información y empiecen a tomar decisiones activas sobre su propio conocimiento.

Finalmente, el proceso de aprendizaje de este grupo está influenciado por diversos factores externos, entre los que destaca el clima de altas temperaturas propio de Santa Marta, el cual genera un agotamiento físico más rápido en los menores durante la jornada escolar. A esto se suma la escasez de juegos didácticos en el colegio y una percepción generalizada por parte de los padres de familia, quienes muchas veces consideran que el juego es solo una distracción y no una herramienta educativa valiosa. También se han observado ritmos de aprendizaje muy variados dentro del grupo, lo cual es común en salones con muchos estudiantes donde la atención personalizada es difícil de lograr. No obstante, la IED Juan Maiguel de Osuna cuenta con la ventaja de tener una comunidad muy unida y docentes dispuestos a implementar cambios metodológicos que permitan vincular los temas de estudio con la realidad de los niños, como el cuidado de las playas y el entorno costero, dándole así un sentido más real y atractivo a la educación.

## **Planteamiento del Problema**

Los estudiantes de primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna se caracterizan por ser un grupo con mucha energía, curiosidad y una fuerte conexión con su entorno en el barrio Buenavista de Santa Marta. Entre sus fortalezas principales, destaca la capacidad que tienen para relacionarse con la cultura de su región y el interés que muestran cuando los temas de clase se conectan con su realidad, como el cuidado del medio ambiente costero. A pesar de las limitaciones de recursos, el grupo mantiene una actitud abierta al aprendizaje y cuenta con el apoyo de una comunidad escolar unida y un equipo docente interesado en mejorar sus métodos de enseñanza. Estos aspectos positivos demuestran que los niños tienen una base sólida de motivación que puede ser aprovechada para fortalecer su proceso educativo.

Actualmente, la enseñanza en la institución se basa en un modelo tradicional que prioriza las explicaciones teóricas, la memorización y el cumplimiento de normas estrictas de comportamiento. Si bien este método funciona para mantener el orden en el salón y cubrir los temas del programa, no está logrando desarrollar la autonomía ni la creatividad en los alumnos. Las estrategias actuales dependen mucho de las instrucciones directas del profesor, lo que hace que los niños tengan dificultades para tomar decisiones por sí mismos o resolver conflictos de forma independiente. Además, el clima caluroso de la ciudad y la falta de materiales didácticos modernos provocan un agotamiento físico temprano, haciendo que las clases largas y estáticas resulten poco efectivas para mantener la atención de estudiantes tan jóvenes.

Por esta razón, surge el interés de introducir el juego simbólico como una nueva herramienta de mediación pedagógica. El cambio se justifica porque el juego no es solo una distracción, sino una forma de aprendizaje en la que el niño asume roles y practica situaciones de la vida real. La hipótesis de este trabajo es que, al implementar actividades donde los estudiantes

representen roles de su comunidad, se fomentará la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. Se espera que esta metodología ayude a que los niños pasen de ser receptores pasivos de información a participantes activos, permitiéndoles aprender conceptos académicos de una manera más dinámica y acorde a su nivel de desarrollo.

El problema central que esta investigación busca resolver es la falta de estrategias que integren el movimiento y el juego en el aula, especialmente en contextos donde todavía se cree que jugar es opuesto a estudiar. Existe una brecha entre lo que el modelo educativo tradicional exige y lo que los niños de primer grado realmente necesitan para desarrollar sus habilidades sociales y creativas. Al abordar este desafío, la investigación pretende demostrar cómo una mediación basada en el juego puede superar obstáculos como la escasez de recursos y el clima adverso, transformando el salón de clase en un espacio donde el aprendizaje sea significativo y práctico para los estudiantes de Santa Marta.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo potenciar la autonomía y el pensamiento creativo en estudiantes de primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna en Santa Marta a través de la implementación del juego simbólico como mediación pedagógica durante el primer semestre del año 2026?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Potenciar la autonomía y el pensamiento creativo en los estudiantes de primer grado de la IED Juan Manguel de Osuna en Santa Marta, a través de la implementación del juego simbólico como mediación pedagógica durante el primer semestre del año 2026.

### **Objetivos Específicos**

Identificar el nivel inicial de autonomía y las formas de interacción de los estudiantes de primer grado frente a situaciones de juego libre para establecer la línea base de la investigación.

Implementar secuencias didácticas basadas en el juego simbólico donde los niños asuman roles de su comunidad, fomentando la toma de decisiones y la resolución de conflictos sin intervención directa del docente.

Analizar las variaciones en la comunicación asertiva y la capacidad de propuesta creativa de los estudiantes tras la mediación pedagógica, valorando el impacto del juego en su crecimiento integral.

## Marcos de Referencia

### Referentes Conceptuales

**Juego Simbólico:** El juego simbólico se entiende como la capacidad del niño para representar realidades ausentes mediante el uso de símbolos y la asunción de roles, permitiéndole transformar objetos y situaciones de manera imaginativa (Cáceres Machuca et al., 2024). En esta investigación, se asume como un "vehículo fundamental que facilita la autorregulación y el ensayo de conductas sociales en un entorno seguro" (Briones Franco et al., 2025, p. 2725). Para los estudiantes de primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna, el juego simbólico no será solo una actividad recreativa, sino el eje central de la mediación pedagógica que permitirá explorar nuevos escenarios de aprendizaje.

**Autonomía:** La autonomía en el contexto escolar se define como la facultad que desarrolla el estudiante para tomar decisiones propias, resolver conflictos de manera independiente y gestionar su proceso de aprendizaje sin la dependencia constante del adulto (Calderón Masa et al., 2025). Según las orientaciones pedagógicas actuales, la autonomía no es un rasgo innato, sino una competencia que se construye a través de la interacción y la libertad de elección en el aula. En este proyecto, se busca potenciar esta capacidad permitiendo que los niños lideren sus propias narrativas de juego, estableciendo sus propias reglas y roles dentro del grupo.

**Pensamiento Creativo:** El pensamiento creativo es un proceso cognitivo complejo que permite a los individuos generar ideas originales, buscar alternativas novedosas y dar respuestas divergentes a problemas cotidianos (Rey Sánchez & Vergara Calderón, 2025). No se limita únicamente a las expresiones artísticas, sino que "constituye un motor del desarrollo intelectual que permite al estudiante ver el mundo desde múltiples perspectivas" (Landa Souza et al., 2025,

p. 126). Dentro de la propuesta, se fomentará la creatividad a través de la creación de escenarios lúdicos donde los niños deban inventar soluciones a retos planteados por la misma dinámica del juego simbólico.

**Mediación Pedagógica:** La mediación pedagógica se refiere al conjunto de acciones, recursos y acompañamientos que el docente dispone para facilitar el paso de un estado de conocimiento inicial a uno más avanzado (Buitrago & Trujillo, 2014). En el marco de esta investigación, la mediación no implica una instrucción directa o controladora, sino la creación de ambientes de aprendizaje provocadores donde el juego simbólico actúe como el puente entre los intereses del niño y los objetivos curriculares. El docente en la IED Juan Maiguel de Osuna actuará como un observador activo y un facilitador que potencia la interacción sin coartar la libertad creativa de los estudiantes.

### **Referentes Teóricos**

En su estudio, Briones Franco et al. (2025) analizan el juego simbólico bajo una mirada neuroeducativa, señalando que estas prácticas son fundamentales para la maduración de las funciones ejecutivas. Los autores sostienen que "el juego de roles activa áreas cerebrales relacionadas con la toma de decisiones y la empatía" (p. 2730), lo cual sustenta la intención de este proyecto de potenciar la autonomía. Esta investigación aporta una base científica sobre cómo el juego no es solo diversión, sino una herramienta de alta complejidad cognitiva que prepara al niño para enfrentar retos sociales y académicos con mayor seguridad.

Por su parte, Camacho Trujillo et al. (2025) investigan el impacto del juego simbólico en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de edad escolar temprana. En sus hallazgos, destacan que los niños que participan frecuentemente en juegos de simulación muestran una mayor capacidad de planificación y una comunicación más fluida. Este referente es vital para

nuestra propuesta, ya que sugiere que al potenciar el juego en el primer semestre de 2026, estamos impactando directamente en la estructura del pensamiento de los estudiantes de la IED Juan Miguél de Osuna, permitiéndoles organizar mejor sus ideas y acciones.

Asimismo, Landa Souza et al. (2025) exploran el aprendizaje basado en retos como un dinamizador del pensamiento creativo. Aunque su enfoque es general, enfatizan que la creatividad florece cuando el estudiante tiene el control sobre su propia creación. Los autores afirman que "el error y la experimentación libre son los mejores maestros de la originalidad" (p. 128). Esta teoría respalda nuestro objetivo específico de implementar secuencias didácticas donde la intervención del docente sea mínima, permitiendo que sea la propuesta creativa del niño la que guíe la actividad lúdica.

En una línea similar, Cáceres Machuca et al. (2024) presentan el juego simbólico como un proceso dinámico que integra lo socioemocional con lo artístico. Según su investigación, el acto de representar un personaje obliga al niño a salir de su egocentrismo para entender la posición del otro, lo cual genera una madurez necesaria para la autonomía. El estudio concluye que "el juego es el lenguaje natural de la infancia y, por ende, el canal más efectivo para cualquier intervención pedagógica" (p. 1995). Este aporte teórico justifica por qué se elige el juego simbólico y no otra estrategia para trabajar con el primer grado en Santa Marta.

Finalmente, Orr (2021) destaca la relación intrínseca entre el juego simbólico y los hitos del desarrollo del lenguaje. La autora argumenta que la capacidad de simbolizar es la base del pensamiento abstracto y de la comunicación asertiva. En el contexto de nuestro proyecto, este referente es clave para analizar cómo las variaciones en la comunicación de los niños tras la mediación pedagógica son un indicador de su crecimiento integral. La teoría de Orr refuerza que,

al jugar a ser "otros", los estudiantes expanden su vocabulario y su capacidad de proponer ideas, fortaleciendo así su pensamiento creativo.

Para comprender a cabalidad los hallazgos recientes sobre la neuroeducación y el desarrollo cognitivo a través del juego, es fundamental remitirse a los teóricos clásicos del desarrollo infantil, cuyas ideas siguen siendo la base de la pedagogía moderna. Desde la perspectiva de Jean Piaget, el juego simbólico representa una etapa crucial donde el niño logra asimilar la realidad que lo rodea. Para Piaget, jugar no es simplemente un pasatiempo, sino un mecanismo mediante el cual los menores adaptan el mundo exterior a sus propias estructuras mentales y necesidades emocionales. Al transformar un objeto común en algo imaginario, el niño está ejerciendo un control sobre su entorno, lo que resulta indispensable para cimentar las primeras bases de su autonomía y seguridad personal. Esta asimilación activa es el puente que les permite procesar experiencias complejas que, de otro modo, serían difíciles de comprender en una etapa tan temprana.

Por su parte, Lev Vygotsky aporta una dimensión profundamente social e interactiva al análisis del juego simbólico. Según este autor, el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo, es decir, un espacio donde el niño logra actuar y pensar por encima de su edad cronológica y su comportamiento diario habitual. Vygotsky sostiene que todo juego simbólico contiene reglas sociales implícitas; cuando un estudiante asume el rol de un pescador o un vendedor, se obliga a sí mismo a respetar las normas de comportamiento asociadas a ese personaje. Esta subordinación voluntaria a las reglas del juego es lo que verdaderamente impulsa la autorregulación y el pensamiento reflexivo. De esta manera, las teorías clásicas de Piaget y Vygotsky respaldan y dan sentido a las investigaciones actuales, demostrando que la libertad creativa y la interacción social propias del juego son los verdaderos motores del crecimiento integral y la independencia escolar.

## Referentes Tecnicos

El Documento No. 22 del Ministerio de Educación Nacional (2014), titulado "El Juego en la Educación Inicial", es el pilar técnico de esta propuesta. Este documento orienta a los docentes colombianos sobre cómo integrar el juego como una de las actividades rectoras de la infancia. Según el MEN, el juego no debe verse como un descanso entre clases, sino como el escenario donde ocurre el verdadero aprendizaje. En nuestra investigación, este documento proporciona los criterios técnicos para estructurar las secuencias lúdicas y define el papel del maestro como alguien que "valora, escucha y observa las dinámicas de los niños sin interrumpir su flujo creativo".

Complementariamente, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) establecen los propósitos de aprendizaje que guían la transición hacia el primer grado de primaria. Estas bases subrayan la importancia de promover que los niños y niñas sean "autónomos e independientes" en sus formas de actuar y pensar. Al alinear nuestra propuesta con estos lineamientos técnicos, garantizamos que el proyecto no sea una actividad aislada, sino que esté integrado en los estándares nacionales que buscan que los estudiantes construyan su identidad y se relacionen de forma asertiva con su entorno sociocultural.

Por último, el Lineamiento Pedagógico y Curricular (SED, 2019), aunque originado en el distrito, ofrece una ruta técnica detallada sobre la creación de ambientes pedagógicos. Este documento técnico sugiere que el espacio escolar debe transformarse para permitir el juego libre y la exploración. Para la IED Juan Maiguel de Osuna, este referente técnico es esencial para justificar la reorganización del salón de clases o el uso de espacios alternos, convirtiéndolos en escenarios de juego simbólico que realmente estimulen la autonomía y la capacidad de propuesta de los estudiantes de primer grado.

## Referentes Legales

La base legal de este proyecto se encuentra en la Constitución Política de Colombia (1991), que en su artículo 44 establece los derechos fundamentales de los niños, priorizándolos sobre los derechos de los demás. Entre estos se incluyen el derecho a la educación y a la cultura, los cuales se ven potenciados a través del juego y la expresión creativa. De igual manera, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) estipula en sus fines la formación en el respeto a la vida y a los demás, así como la promoción de la capacidad crítica y creativa, elementos que son el corazón de nuestra pregunta de investigación.

A nivel de protección integral, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) refuerza en su artículo 29 el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, señalando que el juego es una condición necesaria para el bienestar de los menores. Esta normativa obliga a las instituciones educativas, como la IED Juan Maiguel de Osuna, a garantizar espacios y metodologías que respeten este derecho. La implementación de este proyecto de investigación responde legalmente a este mandato, buscando elevar la calidad educativa mediante estrategias que respeten la naturaleza lúdica del niño.

En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia, reconoce en su artículo 31 el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de su edad. Este marco legal internacional otorga una validez universal a la propuesta, entendiendo que fomentar la autonomía y la creatividad a través del juego no es solo una opción pedagógica, sino un compromiso ético y legal que el Estado y sus instituciones deben cumplir para asegurar el desarrollo óptimo de las futuras generaciones.

## **Referentes Éticos**

Para el desarrollo de esta investigación en la IED Juan Maiguel de Osuna, se establecen protocolos éticos rigurosos que protegen la dignidad de los estudiantes de primer grado. En primer lugar, se aplicará el Consentimiento Informado, un documento dirigido a los padres de familia o acudientes legales donde se explica detalladamente que la participación es voluntaria, los objetivos del estudio y que no existe ningún riesgo físico o emocional para los menores. Sin este permiso firmado, ningún niño podrá formar parte del registro de datos del proyecto.

En segundo lugar, se garantiza la Confidencialidad y el Anonimato de la información recolectada. En los diarios de campo y en el análisis final de resultados, los nombres reales de los niños serán sustituidos por seudónimos o códigos (ej. Estudiante A, Estudiante B) para evitar cualquier tipo de estigmatización o vulneración de su privacidad. Las grabaciones o fotografías que se realicen durante el juego simbólico tendrán como único fin el análisis pedagógico y se custodiarán bajo estrictas normas de seguridad digital.

Finalmente, se respetará el Asentimiento Infantil, reconociendo a los niños como sujetos de derecho con voz propia. Esto significa que, incluso con el permiso de los padres, si un niño manifiesta su deseo de no participar en una actividad de juego específica o se siente incómodo siendo observado, su decisión será respetada de inmediato. La investigación se regirá por el principio de "Beneficencia", asegurando que cada intervención pedagógica contribuya positivamente al crecimiento integral, la alegría y el bienestar emocional de los estudiantes participantes.

## **Herramientas y Métodos**

### **Enfoque y Tipo de Estudio**

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que el interés principal no es medir cifras, sino comprender profundamente cómo los niños de primer grado transforman su manera de actuar y pensar a través del juego. Este enfoque permite observar de cerca las interacciones, los discursos y las iniciativas que surgen de forma natural en el aula cuando se introduce una estrategia distinta a la tradicional.

El tipo de estudio es de corte experimental (dentro del marco de la investigación-acción), puesto que se diseñará y pondrá en marcha una variable específica: el juego simbólico. Se busca intervenir en el grupo de 8 estudiantes para observar cómo reaccionan ante esta nueva dinámica y qué cambios se producen en su capacidad de proponer ideas y tomar decisiones propias

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis está integrada por 8 estudiantes de primer grado de primaria de la IED Juan Miguél de Osuna, con edades comprendidas entre los 5 y 7 años. Estos niños residen principalmente en el barrio Buenavista de Santa Marta y han estado expuestos a un modelo educativo donde predomina la instrucción directa y la memorización.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

Se utilizarán herramientas que permitan registrar el proceso de manera detallada, vinculadas a cada objetivo específico:

Para el objetivo 1 (Identificar nivel inicial):

Observación Participante: El docente se integrará en las jornadas para notar cómo interactúan los niños cuando no tienen instrucciones estrictas.

Diario de Campo: Se llevará un registro escrito detallado de las primeras reacciones, dificultades de comunicación y la dependencia actual de las órdenes del adulto.

Para el objetivo 2 (Implementar secuencias de juego):

Registros visuales (Fotos): Se tomara registro fotográfico de los momentos en que los niños asumen roles de su comunidad (como pescadores, comerciantes o turistas) para analizar cómo resuelven conflictos por sí mismos.

Guías de Observación: Formatos estructurados para anotar momentos clave donde el niño propone una idea nueva o utiliza un material de forma creativa.

Para el objetivo 3 (Analizar variaciones):

Entrevistas de Autopercepción con Pictogramas: Al finalizar las sesiones, se conversará con los niños usando imágenes que representen "decidir", "crear" o "colaborar". Esto servirá para que ellos mismos expresen si se sintieron más seguros tomando sus propias decisiones durante el juego

### **Categorías para el Análisis de Datos**

Para organizar la información recolectada, se establecen las siguientes categorías de análisis:

Autonomía en la Toma de Decisiones: Se observará si el estudiante inicia actividades por cuenta propia o si sigue esperando la aprobación constante del docente antes de actuar.

Pensamiento Creativo y Divergente: Se analizará la capacidad del niño para darle usos innovadores a los materiales disponibles y para inventar soluciones originales a los retos que surjan en el juego de roles.

Comunicación Asertiva: Se evaluará la forma en que los estudiantes dialogan entre compañeros para negociar las reglas del juego, pasando de una comunicación limitada a un intercambio de ideas activo.

Participación Activa: Se registrará el nivel de involucramiento del niño en la actividad, observando si logra vencer el agotamiento físico (causado por el clima) gracias al interés que le genera la propuesta lúdica

## Resultados

### Acercamiento de la Población a la Variable

Al iniciar el estudio con los 8 estudiantes de primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna, se evidenció que la población presentaba una fuerte dependencia hacia las instrucciones del adulto, resultado de su exposición constante a modelos educativos tradicionales y directivos. A través de la observación participante y las entrevistas iniciales basadas en pictogramas, se constató que el juego libre y la toma de decisiones autónomas generaban inseguridad en la mayoría del grupo.

Los datos obtenidos en esta fase de exploración revelaron que el 75 % de los niños (6 de 8) asociaban la idea de "inventar un juego sin el profesor" con emociones de confusión o rechazo, optando por la carita triste o neutra ( 😐 ). Ante la pregunta "¿Te divierte usar objetos comunes para imaginar otras cosas?", el 62,5 % indicó no sentirse cómodo, manifestando expresiones como "No sé qué hacer con esta caja" o "Dime a qué jugamos".

Además, en situaciones donde surgían pequeños desacuerdos sobre qué rol asumir, los niños no lograban negociar entre ellos. El 87,5 % acudía inmediatamente al docente para que resolviera el conflicto, lo que evidenció un bajo nivel de comunicación asertiva y una escasa capacidad para proponer soluciones creativas ante los retos del juego.

Las observaciones del diario de campo confirmaron que, en las primeras jornadas, los estudiantes esperaban órdenes directas y mostraban una iniciativa prácticamente nula. Al proporcionarles materiales no estructurados, como telas de colores, cajas de cartón de distintos tamaños y botellas plásticas vacías, la interacción física con el entorno fue mínima. La creatividad de los niños parecía estar bloqueada por el temor latente a "hacerlo mal" o a ser corregidos si no seguían una instrucción predeterminada paso a paso.

Físicamente, esta dependencia se manifestaba en su postura corporal y en su mirada: los niños se quedaban de pie o sentados alrededor de los materiales, mirando fijamente al docente en constante espera de aprobación. Frases como "Profe, ¿puedo coger esta caja?" o "Profe, ¿qué dibujo aquí?" eran la constante durante los primeros encuentros. Esta necesidad de validación externa demostraba cómo el modelo de instrucción directa había permeado su comportamiento, limitando su capacidad para explorar de forma divergente. Si un estudiante tomaba un objeto, por ejemplo, una botella, su tendencia natural no era imaginar que era otra cosa, sino preguntar para qué servía en la tarea escolar tradicional.

A nivel de interacción entre pares, el acercamiento a la variable lúdica dejó ver una comunicación deficiente. Cuando se les invitaba a jugar juntos, la dinámica rápidamente se convertía en un juego paralelo, donde cada niño manipulaba un objeto por su cuenta sin integrarse en una narrativa común. Ante la más mínima fricción, como el deseo simultáneo de usar la misma tela, el diálogo se interrumpía y se recurría a la queja directa hacia el adulto: "Profe, él no me deja". No existían intentos previos de mediación, negociación o propuestas de uso compartido, lo que constituyó el punto de partida y la justificación central para la implementación de las secuencias de juego simbólico como mediación pedagógica.

### **Experimentación**

Durante esta fase, se implementaron secuencias didácticas fundamentadas en el juego simbólico para movilizar directamente la autonomía, el pensamiento creativo y la comunicación asertiva. La intervención central se denominó "El Puerto de mi Barrio". Esta actividad fue diseñada específicamente para que los niños asumieran roles propios y familiares de su contexto sociocultural en Santa Marta, facilitando así una conexión más profunda y significativa con la variable.

Para el desarrollo de la dinámica, el espacio físico se transformó utilizando exclusivamente materiales reciclados y no estructurados. Los 8 estudiantes tuvieron el reto de dividirse de forma autónoma en diferentes roles de su cotidianidad local: pescadores, turistas, comerciantes de artesanías y vendedores de cocadas. La instrucción del docente fue mínima y premeditadamente ausente en cuanto a directrices lúdicas, cediendo el control total de la narrativa, las reglas y la distribución de los espacios a los propios participantes.

Al inicio de la sesión, se registró un periodo de inactividad e incertidumbre que duró aproximadamente diez minutos. Los niños caminaban entre los materiales esperando la directriz. Sin embargo, ante el silencio pedagógico del docente, la necesidad lúdica comenzó a superar la costumbre de la instrucción. A medida que interactuaban libremente con los elementos, el pensamiento creativo comenzó a emerger de forma natural. Un grupo de niños que asumió el rol de "pescadores" tomó la iniciativa de utilizar una gran tela azul, extendiéndola sobre el piso para simular el Mar Caribe, y posteriormente voltearon varias sillas del aula para construir sus "lanchas", utilizando palos de escoba como remos. Por su parte, los "vendedores" agruparon cajas de cartón para armar sus vitrinas, clasificando tapas de botellas y piedras como si fueran dulces típicos y artesanías.

En los registros visuales y las guías de observación se evidenció un momento cumbre para la autonomía y la resolución de conflictos, demostrando la movilización del aspecto ontológico. Durante la dinámica, un "turista" quiso comprar pescado y cocadas, pero el grupo se dio cuenta de que no tenían dinero de juguete ni elementos que lo simularan. Inicialmente, las miradas se dirigieron al docente en busca de una solución. Al no recibir respuesta, se generó un espacio de tensión que derivó en un diálogo asertivo: dos estudiantes propusieron un sistema de trueque, tomando hojas de papel de reciclaje y lápices para dibujar rápidamente billetes y

"fotografías", intercambiándolos por el alimento. Esta toma de decisiones completamente autónoma demostró cómo el juego simbólico les brindó un escenario seguro para ensayar soluciones innovadoras ante imprevistos, estimulando el pensamiento divergente.

Adicionalmente, se registró un aumento significativo en los niveles de participación activa y motivación intrínseca. A pesar del calor causado por las altas temperaturas propias del clima en Santa Marta, los niños lograron sostener la concentración y la energía durante un tiempo prolongado, gracias a la profunda inmersión en sus roles. La comunicación, que en la fase de diagnóstico era vertical y demandante hacia el profesor, se transformó en un intercambio horizontal y propositivo entre pares. Se comenzaron a registrar frases como "¿Qué te parece si ahora tú manejas la lancha y yo lanzo la red?" o "Te vendo esto, pero me tienes que dar dos dibujos", evidenciando la construcción colectiva del conocimiento y el fortalecimiento de sus habilidades interpersonales.

### **Identificación de Variaciones**

Tras la implementación de las secuencias didácticas basadas en el juego simbólico, se observaron transformaciones profundas y sustanciales los niños, confirmando el impacto positivo de la mediación pedagógica. Los cambios más evidentes se manifestaron en la forma en que los estudiantes asumieron el control de sus acciones, en el despliegue de su pensamiento creativo para resignificar su entorno y en la madurez adquirida para comunicarse asertivamente.

Los datos comparativos obtenidos a través de las entrevistas de autopercepción con pictogramas aplicadas al finalizar las intervenciones, arrojaron un cambio radical frente a la línea base trazada en el primer objetivo. Las emociones negativas que inicialmente estaban asociadas a la toma de decisiones, a la creación independiente y a la resolución de problemas, disminuyeron de manera drástica, dando paso a un dominio casi total de respuestas y percepciones positivas. El

aula dejó de ser un espacio de obediencia pasiva para convertirse en un laboratorio de creación activa.

Al analizar las variaciones de forma detallada, se destaca que frente a la pregunta "¿Te sientes seguro al tomar tus propias decisiones en el juego?", el 87,5 % (7 de 8 estudiantes) respondió con la carita feliz, en un notorio contraste con el único estudiante que lo había hecho en la fase exploratoria. Asimismo, el temor a proponer ideas diferentes desapareció casi por completo. El 100 % de los niños reportó disfrutar la resignificación de objetos cotidianos (pensamiento divergente), superando la barrera del uso literal de los materiales. Las cajas ya no eran solo cajas que requerían instrucciones, sino que se convertían instantáneamente en tiendas, cofres o mesas, según lo demandara su propia narrativa lúdica.

A nivel de interacción y resolución de conflictos, la variación demuestra que los estudiantes pasaron de ser ejecutores dependientes a gestores autónomos de su convivencia. La necesidad de acudir constantemente al docente para resolver quejas menores se redujo al mínimo. Los niños desarrollaron la capacidad de escucharse, ceder turnos y negociar las reglas del juego de manera equitativa. Se observó un cambio en el tono de voz y en el vocabulario utilizado, reemplazando la frustración por propuestas constructivas.

En conclusión, la mediación pedagógica a través del juego simbólico logró potenciar significativamente el crecimiento integral de los niños. La variable no solo actuó como una actividad de esparcimiento, sino como un andamiaje efectivo que les permitió reconocerse como sujetos capaces de pensar creativamente, comunicarse con asertividad y actuar con autonomía dentro y fuera del contexto escolar.

## Análisis y Discusión

El análisis de los resultados obtenidos en la IED Juan Manguel de Osuna permite comprender cómo la mediación pedagógica transforma la realidad del aula. Este estudio se centró en potenciar la autonomía y la creatividad, elementos que el Ministerio de Educación Nacional (2014) define como pilares donde el juego no es solo una actividad, sino un lenguaje vital que permite a los niños "dotar de sentido el mundo en el que viven" (p. 13). A continuación, se discuten los hallazgos destacando que el cambio observado no fue solo de comportamiento, sino un giro en el aspecto ontológico de los participantes, quienes pasaron de la obediencia pasiva a reconocerse como autores de sus propios procesos de aprendizaje.

En la fase inicial, se observó una marcada dependencia de los estudiantes hacia las instrucciones del adulto, lo que confirma que modelos educativos rígidos limitan la iniciativa propia. Los datos mostraron que el 87,5 % de los niños no lograba negociar conflictos sin ayuda docente, lo cual coincide con lo planteado por Calderón Masa et al. (2025), quienes señalan que, sin espacios de juego libre, el desarrollo socioemocional se ve restringido por la falta de oportunidades para ensayar la autorregulación. Esta "dependencia" inicial funcionó como una confirmación de la hipótesis: los niños de primer grado necesitaban un entorno que validara su capacidad de decidir para romper con el temor al error.

Durante la actividad "El Puerto de mi Barrio", la implementación del juego simbólico permitió que los niños asumieran roles complejos. Según Briones Franco et al. (2025), el juego simbólico es un "vehículo para la autorregulación emocional" que facilita la conexión entre la realidad y la ficción. En la experiencia, esto se evidenció cuando los estudiantes, tras diez minutos de incertidumbre, comenzaron a usar sillas como lanchas y telas como el mar. Este comportamiento valida la pertinencia de las secuencias didácticas, demostrando que, al retirar la

instrucción directiva, emerge una capacidad natural para organizar el entorno bajo reglas propias y colectivas.

El cambio ontológico (es decir, en el "ser" del niño) fue notable al observar su paso de seguidores de órdenes a gestores autónomos. Como señalan Camacho Trujillo et al. (2025), el juego simbólico influye directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, permitiendo que el niño pase de una comprensión literal a una simbólica del mundo. Un ejemplo claro fue la creación espontánea de billetes con papel de reciclaje para resolver la falta de "dinero" en el juego. Esta acción demuestra que el niño ya no se ve a sí mismo como alguien que espera soluciones, sino como alguien capaz de inventarlas, fortaleciendo su identidad como sujeto proactivo.

Al comparar estos hallazgos con la literatura académica, los resultados guardan una estrecha relación con lo expuesto por Whitebread et al. (2012), quienes afirman que el juego es esencial para desarrollar funciones ejecutivas y la autonomía. Mientras que en la fase inicial el uso de materiales era mínimo, tras la intervención, el 100 % de los niños disfrutó resignificando objetos. Esto concuerda con Landa Souza et al. (2025), quienes sostienen que el pensamiento creativo actúa como un motor que se enciende cuando se presentan retos que no tienen una única respuesta correcta, diferenciando este estudio de otros enfoques donde el material es excesivamente estructurado y limita la imaginación.

A pesar de los avances, el estudio enfrentó limitaciones como el tamaño de la muestra (8 estudiantes) y las condiciones ambientales. Las altas temperaturas de Santa Marta influyeron en los niveles de fatiga física; sin embargo, la motivación intrínseca generada por el juego ayudó a mitigar este impacto. Como sugiere el Ministerio de Educación Nacional (2017) en sus bases curriculares, el entorno físico es un "tercer maestro", y en este caso, el calor fue un factor que

obligó a los niños a buscar formas de juego más concentradas en la interacción verbal que en el despliegue físico extenuante. Futuras investigaciones podrían incluir una muestra más amplia y espacios con mejor climatización para observar si la persistencia en la tarea aumenta aún más.

Las implicaciones de este análisis sugieren que la educación inicial debe transitar hacia la "documentación pedagógica" como herramienta para visibilizar los avances de los niños, tal como proponen Buitrago y Trujillo (2014). En la práctica, esto significa que el docente debe dejar de ser quien da las respuestas para convertirse en quien diseña los escenarios. Según el Lineamiento Pedagógico del Distrito (Secretaría de Educación del Distrito, 2019), los ambientes deben invitar a la exploración, lo que en este estudio se tradujo en que el uso de materiales reciclados no solo fue económico, sino pedagógicamente superior para estimular el diálogo horizontal y la resolución de conflictos sin intervención del adulto.

Es aquí donde el juego simbólico demostró su gran capacidad para vencer las barreras ambientales. A pesar de las condiciones climáticas exigentes, la inmersión profunda en roles y narrativas propias generó una motivación intrínseca tan fuerte que logró mitigar el impacto del agotamiento físico. Los estudiantes canalizaron su energía no hacia el esfuerzo físico desmedido o la dispersión, sino hacia la concentración creativa, el diálogo horizontal y la negociación de ideas. Al encontrar un propósito real y divertido en su actividad, el calor pasó a un segundo plano, permitiendo que la jornada educativa fluyera con naturalidad y entusiasmo. Esta dinámica evidencia que el ambiente no solo se compone del clima o la infraestructura física, sino también de la atmósfera emocional y propositiva que el docente es capaz de propiciar.

Estas observaciones tienen implicaciones muy valiosas para las escuelas ubicadas en la costa Caribe y en otras regiones con condiciones climáticas similares. Se hace evidente que combatir la fatiga térmica en las aulas no depende exclusivamente de contar con equipos de

climatización, los cuales muchas veces están fuera del alcance económico de las instituciones públicas. Por el contrario, la implementación constante de estrategias lúdicas integrales y la adaptación de los espacios para el libre movimiento y el juego de roles se presentan como alternativas pedagógicas altamente efectivas. Cuando la educación se adapta a la necesidad natural del niño y le otorga protagonismo, se construyen ambientes resilientes donde el aprendizaje significativo puede florecer independientemente de los retos que imponga el entorno físico.

En conclusión, la mediación a través del juego simbólico logró desplazar las percepciones negativas sobre la toma de decisiones, logrando un dominio de emociones positivas en el aula. Siguiendo lo expresado por UNICEF (2017), "la primera infancia importa" porque es la base de todo desarrollo futuro. Como propuesta, surgen nuevas preguntas: ¿cómo influyen estos niveles de autonomía logrados en el juego en el desempeño de áreas lógico-matemáticas? Se sugiere que futuras investigaciones exploren la relación entre el pensamiento creativo desarrollado en el juego y la capacidad de resolución de problemas en el currículo formal de primaria.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

El estudio demostró que la implementación del juego simbólico mejoró notablemente la autonomía y el pensamiento creativo en los estudiantes de primer grado de la IED Juan Maiguel de Osuna. Al inicio del proceso, los niños presentaban una alta dependencia de las instrucciones del docente para interactuar; sin embargo, tras la aplicación de las secuencias didácticas, lograron tomar decisiones propias, proponer ideas innovadoras y comunicarse asertivamente. Estos resultados responden de manera directa al objetivo general y a la pregunta de investigación, confirmando que el juego simbólico es una mediación pedagógica sumamente efectiva para transformar la obediencia pasiva del aula tradicional en un escenario de aprendizaje activo y autónomo.

La investigación permitió movilizar de manera significativa el aspecto ontológico en el grupo de estudiantes, generando una transformación profunda en su forma de ser y de actuar en el entorno escolar. En la unidad de análisis se descubrió un avance importante: los niños pasaron de concebirse como ejecutores dependientes de órdenes a reconocerse como gestores proactivos de su propio conocimiento y convivencia. Al encontrar un espacio seguro y libre de directrices estrictas, los estudiantes lograron construir una nueva postura frente a sus capacidades, perdiendo el miedo al error y asumiendo un rol activo como creadores de soluciones.

La variable del juego simbólico tuvo un impacto altamente positivo en la población de estudio, destacándose el logro de la negociación entre pares y la capacidad de resignificar el entorno (como el uso de sillas como lanchas o papel como dinero). Los niños desarrollaron la habilidad de escucharse y ceder turnos sin la necesidad de que el profesor mediara en cada pequeño conflicto. No obstante, un aspecto que resultó menos efectivo, o que representó un desafío durante la ejecución, fue la influencia del entorno físico; específicamente, las altas

temperaturas de Santa Marta provocaron episodios de agotamiento rápido en los menores, limitando en cierta medida el despliegue físico prolongado, aunque el interés intrínseco de la actividad ayudó a mitigar esta barrera.

Los hallazgos de este estudio enriquecen la literatura existente al demostrar en la práctica que el juego no es una simple distracción, sino una herramienta cognitiva compleja que fomenta la autorregulación y activa el pensamiento divergente. Un aporte metodológico novedoso de la investigación fue comprobar que el silencio pedagógico (la mínima intervención del adulto) sumado al uso exclusivo de materiales no estructurados y reciclados, resulta ser un motor superior para la creatividad en comparación con el uso de recursos didácticos altamente estructurados. Estos resultados abren la puerta a futuras investigaciones que busquen analizar cómo los niveles de autonomía alcanzados a través del juego impactan directamente en el desempeño de áreas formales, como la lógica matemática o la lectoescritura.

Con base en los hallazgos, se recomienda a la IED Juan Maiguel de Osuna y a instituciones de contextos similares, integrar el juego simbólico y libre como una estrategia permanente dentro de su planificación académica y no solo como una actividad de recreo. Para ello, es aconsejable transformar los espacios del aula incorporando zonas con materiales no estructurados (cajas, telas, botellas) que inviten a la exploración diaria. Asimismo, se sugiere que los docentes asuman un rol más de observadores y diseñadores de escenarios, reduciendo la instrucción directiva para dar espacio a que los estudiantes dialoguen, negocien y resuelvan sus propios retos de manera colaborativa.

Para obtener una visión más completa de este fenómeno en futuras investigaciones, se sugiere realizar ajustes metodológicos como la ampliación del tamaño de la muestra, involucrando a estudiantes de otros grados de primaria para comparar cómo evoluciona la

autonomía según la edad. Además, valdría la pena explorar nuevas variables, como la "adecuación ambiental" (realizar las actividades en espacios al aire libre mejor ventilados o climatizados para evitar el impacto de la fatiga térmica) y la "participación familiar", con el fin de evaluar cómo la percepción y el apoyo de los padres de familia frente al juego influyen en el desarrollo creativo del niño fuera de la escuela.

### Referencias Bibliográficas

- Briones Franco, J. G., Ponce Uzhca, V. P., Tisalema Fiallos, A. M., Acosta Chafuel, P. V., & Ochoa Briones, M. K. (2025). El juego simbólico como vehículo para la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: un abordaje desde la neuroeducación y la práctica reflexiva docente. *ASCE*, 4(3), 2719–2742.  
<https://doi.org/10.70577/ASCE/2719.2742/2025>
- Buitrago, J., & Trujillo, D. (2014). Nota Pedagógica 1: documentación pedagógica en clave de desarrollo y aprendizaje para potenciar las experiencias de la educación inicial. 1- 5.  
[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-05/1.%20Nota%20Pedag%C3%B3gica%20Claves%20para%20documentar%20el%20proceso%20pedag%C3%B3gico.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-05/1.%20Nota%20Pedag%C3%B3gica%20Claves%20para%20documentar%20el%20proceso%20pedag%C3%B3gico.pdf)
- Cáceres Machuca, J. M., Luna Romero, M. E., Romero Espinoza, L. E., & Garcés Calva, S. W. (2024). Juego simbólico un proceso dinámico para potenciar las habilidades socioemocionales y artísticas en los niños de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 1989-2004. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13670](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13670)
- Calderón Masa, C. F., Yanza Alvarado, J. S., Yanza Alvarado, A. L., & Calva Arimuya, L. M. (2025). El juego simbólico y su influencia en el desarrollo socioemocional en educación inicial. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(1), 91-104. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.37>
- Camacho Trujillo, N. V., Peña Garcés, R. A., Soledispa Calderón, G. T., & Torres Reyes, L. C. (2025). El Juego Simbólico en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de 4 A 5 años. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 192–200. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.367>

- Landa Souza, S. E., Landa Souza, M. A., de la A Yagual, J. E., Castro Rodríguez, X. S. P., Soto Franco, R. M. ., & Guerrero Anchundia, I. C. (2025). El aprendizaje basado en proyectos como motor del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de calidad educativa*, 2(4), 123-130. <https://doi.org/10.70625/rlce/315>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial. Documento N.º 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_22.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_doc_22.pdf)
- Orr, E. (2021). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 1422-1429. <https://doi.org/k4dv>
- Rey Sánchez, S. P., & Vergara Calderón, R. S. (2025). Los entornos virtuales como agentes de fortalecimiento del pensamiento creativo una revisión sistemática : virtual environments as agents of strengthening creative thinking systematic review. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 15–31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1110>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, 43 – 72.  
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lin%20eamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=EA1C5A82BB4C3F0B81E597E377%2004E4B2?ssequence=1>

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820. <https://doi.org/ch7sr8>

Unicef. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Fundación H&M.

<https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa-para-cada-ni%C3%B1o>

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe. [https://books.google.com.co/books/about/The\\_Importance\\_of\\_Play.html?id=k\\_BInQAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/The_Importance_of_Play.html?id=k_BInQAACAAJ&redir_esc=y)

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

Link: <https://drive.google.com/drive/folders/117J97ZbPvuC-2DKOpTkpSWo0o2DQXWkw>